



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIAS E CONTABILIDADE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA

MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA

ITALO CAVALCANTE AGUIAR

**ATTITUDES, HABILIDADES, CONHECIMENTO E CONSCIENTIZAÇÃO: O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS DURANTE O
INTERCÂMBIO**

FORTALEZA

2016

ITALO CAVALCANTE AGUIAR

**ATITUDES, HABILIDADES, CONHECIMENTO E CONSCIENTIZAÇÃO: O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS DURANTE O
INTERCÂMBIO**

Dissertação submetida à coordenação do Programa de Pós-graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará como requisito desse programa.

Orientadora: Profa. Dra. Tereza Cristina Batista de Lima

Aprovado em: ____/____/____

FORTALEZA

2016

S001c Aguiar, Italo Cavalcante.
Atitudes, Habilidades, Conhecimento e Conscientização: o desenvolvimento de competências
interculturais durante o intercâmbio. Fortaleza, 2016.
128 f.

Dissertação (Mestrado em Administração e Controladoria) – Universidade Federal do Ceará, 2016.

Orientadora: Profa. Tereza Cristina Batista de Lima, Dra.

1. Competências Interculturais. 2. Atitudes 3. Habilidades.

Atitudes, Habilidades, Conhecimento e Conscientização: o desenvolvimento de competências
interculturais durante o intercâmbio. CDD 000.1

ITALO CAVALCANTE AGUIAR

**ATTITUDES, HABILIDADES, CONHECIMENTO E CONSCIENTIZAÇÃO: O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS DURANTE O
INTERCÂMBIO**

Dissertação submetida à coordenação do Programa de Pós-graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará como requisito desse programa.

Orientadora: Profa. Dra. Tereza Cristina Batista de Lima

Aprovado em: ____/____/____

AVALIADORES:

Prof. Dr. José Carlos Lázaro Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Monica Mota Tassigny
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Profa. Dra. Tereza Cristina Batista de Lima (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Jesus Cristo, sempre presentes em minha vida.

Aos meus pais, Maria José e José Italo, que embora precocemente desencarnados, me ensinaram tudo que sei nessa vida e estão sempre presentes em minha história.

A minha irmã, Raquel, por toda a força, companheirismo, solicitude e carinho.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Tereza Cristina, pelo profissionalismo, paciência, flexibilidade e sensatez, na qual serei sempre grato por fazer parte da conquista do título de mestre.

Aos demais professores do mestrado, que tanto contribuíram para o meu amadurecimento acadêmico, em especial o Prof. Dr. José Carlos Lázaro Filho.

A Profa. Dra. Monica Mota Tassigny, que prontamente aceitou o convite para compor a banca avaliadora dessa pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, pelo o companheirismo e o suporte ao longo desses dois anos.

Aos assistentes da secretaria do PPAC, pelo ótimo atendimento durante todo o período.

Aos meus amigos brasileiros e estrangeiros, que sempre me incentivam a continuar na vida acadêmica e seguir com o Programa de Apoio ao Intercambista,

A toda minha família, onde adquiri todos os meus valores e ideais.

Primeiramente a Deus, caminho e luz sempre presente.

Aos meus pais (in memoriam) e minha irmã, companheira para todas as horas

A minha família e amigos: por todo o apoio e incentivo.

"Leve na sua memória para o resto de sua vida as coisas boas que surgiram no meio das dificuldades. Elas serão um prova de sua capacidade em vencer as provas e lhe darão confiança na presença divina, que nos auxilia em qualquer situação, em qualquer tempo, diante de qualquer obstáculo.

Chico Xavier

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo identificar as competências interculturais desenvolvidas por estudantes estrangeiros que realizaram intercâmbio na Universidade Federal do Ceará no período entre 2008 e 2015. Johnson *et al* (2006) realizaram uma ampla revisão bibliográfica sobre competência intercultural, a partir da qual notaram que a literatura dedicada à gestão multicultural ainda tem dedicado pouca atenção à definição do conceito de competência intercultural. Para Fantini (2007), competência intercultural é definida como um grupo de capacidades necessárias para realizar, de maneira eficaz e adequada, a interação com outras pessoas que são linguisticamente e culturalmente diferente entre si. O modelo de Avaliação da Competência Intercultural (ACI) de Fantini (2007) foi utilizado para identificar e mensurar essas competências interculturais. A pesquisa adotou o método quantitativo de natureza descritiva. Foram aplicados, no total, 207 questionários com estudantes alemães, portugueses, espanhóis e franceses que realizaram intercâmbio na Universidade Federal do Ceará entre os anos de 2008 e 2015. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a estatística descritiva, o método de rotação Varimax, a técnica do alfa de *Cronbach* e o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Os resultados da pesquisa evidenciaram que houve aumento em cada um dos componentes do modelo de ACI (Conhecimento, Atitudes, Habilidades e Conscientização) de Fantini (2007), durante o intercâmbio nos estudantes das quatro nacionalidades pesquisadas. Os estudantes portugueses apresentaram um maior índice de competência intercultural no início e no final do intercâmbio, enquanto que os estudantes alemães obtiveram um menor índice de competência intercultural, no começo do intercâmbio, e os estudantes espanhóis apresentaram um menor índice de competência intercultural ao término do intercâmbio. Entretanto, foram os estudantes alemães que apresentaram um maior crescimento nesse índice de competência intercultural, do início ao final do intercâmbio, seguidos pelos estudantes franceses e espanhóis, respectivamente. Por outro lado, os estudantes portugueses mostraram um menor crescimento no índice de competência intercultural.

Palavras-chave: Competências Interculturais, Conhecimento, Atitudes, Habilidades, Conscientização.

ABSTRACT

This study aimed to identify intercultural competencies developed by foreign students who participated in an exchange program at the Federal University of Ceará in the period between 2008 and 2015. Johnson *et al* (2006) conducted an extensive literature review on intercultural competence, from which noted that the literature dedicated to multicultural management devoted little attention to defining the concept of intercultural competence. For Fantini (2007), intercultural competence is defined as a group of skills needed to perform effectively and properly, the interaction with other people who are linguistically and culturally different from each other. The evaluation model of Intercultural Competence (AIC) by Fantini (2007) was used to identify and measure these intercultural skills. The research adopted a quantitative method of descriptive nature. It was applied in total 207 questionnaires with German, Portuguese, Spanish and French students who participated in an exchange program at the Federal University of Ceará between 2008 and 2015. For the treatment of the data, it was used descriptive statistics, the rotation method Varimax, the *Cronbach* alpha technique and the nonparametric test Kruskal-Wallis. The survey results showed that there was an increase in each of the components of the AIC Model (Knowledge, Attitudes, Skills and Awareness) by Fantini (2007), during the exchange students in the four surveyed nationalities. Portuguese students had a greater intercultural competence index at the beginning and end of the exchange, while the German students had the lowest intercultural competence index at the beginning of the exchange, and the Spanish students had a lower intercultural competence index at the end of exchange. However, it was the German students who had a higher growth in this intercultural competence index, from beginning to end of the exchange, followed by the French and Spanish students, respectively. On the other hand, the Portuguese students showed lower growth in intercultural competence index.

Keywords: Intercultural Competence. Knowledge, Attitudes, Skills, Awareness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	O modelo geral para avaliar os efeitos dos diferentes ambientes institucionais na aprendizagem por Pascarella (1985)	41
Figura 2	Pirâmide do Modelo de Competência Intercultural de Deardorff.....	43
Figura 3.1	A estrutura do modelo ACI de Fantini (2007)	46
Figura 3.2	As variáveis que compõem o modelo de competência intercultural de Fantini (2007).....	47
Figura 4	Número de respondentes por gênero	71
Figura 5	Duração do intercâmbio.....	73
Figura 6	Evolução nos componentes do índice de competência intercultural nos estudantes alemães.	101
Figura 7	Evolução nos componentes do índice de competência intercultural nos estudantes espanhóis	101
Figura 8	Evolução nos componentes do índice de competência intercultural nos estudantes franceses	102
Figura 9	Evolução nos componentes do índice de competência intercultural nos estudantes portugueses.....	103
Figura 10	Determinação do índice geral de competência intercultural.....	104
Figura 11	Índice de competência intercultural por país.....	105
Figura 12	O índice geral de competência intercultural.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Cheetham e Chivers-Competência Conhecimento Cognitiva	27
Quadro 2 –	Cheetham e Chivers - Competência Funcional.....	29
Quadro 3 –	Dimensões da Competência Comportamental/Pessoal.....	30
Quadro 4 –	Cheetham e Chivers-Competência de Valores/ Etica.....	32
Quadro 5 –	Referencial teórico e conceitos para a elaboração das perguntas do questionário.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de Respondentes por Nacionalidade.....	69
Tabela 2	Número de Respondentes por Curso.....	70
Tabela 3	Número de Respondentes por Idade.....	71
Tabela 4	Universidade de Origem dos Respondentes.....	72
Tabela 5	Perguntas testadas pelo Método Varimax	75
Tabela 6	Pergunta 13. Eu pude contrastar aspectos importantes da língua e cultura do país do intercâmbio com a minha própria língua e cultura.....	75
Tabela 7	Pergunta 14. Eu reconheci sinais de choque cultural e algumas estratégias para superá-lo.....	76
Tabela 8	Pergunta 15. Eu sabia de algumas técnicas para ajudar meu aprendizado na cultura e língua do país de intercâmbio	77
Tabela 9	Pergunta 16. Eu pude contrastar os comportamentos no meu país com os do país do intercâmbio (por exemplo, as interações sociais, rotinas básicas, orientação temporal, etc.)	77
Tabela 10	Pergunta 20. Eu pude descrever comportamentos interacionais comuns entre as pessoas do país do intercâmbio em áreas sociais e profissionais (por exemplo, papéis familiares, trabalho em equipe, resolução de problemas).....	78
Tabela 11	Pergunta 21. Eu pude discutir e diferenciar vários padrões comportamentais em minha própria cultura com aqueles no país do intercâmbio.....	78
Tabela 12	Perguntas testadas pelo Método Varimax.....	79
Tabela 13	Pergunta 23. Aprender com as pessoas do país do intercâmbio, sua língua e sua cultura.....	80
Tabela 14	Pergunta 25. Lidar com minhas emoções e frustrações em relação a cultura do país do intercâmbio.....	81
Tabela 15	Pergunta 26. Assumir várias funções apropriadas para diferentes situações (por exemplo, na família, como voluntário, etc.).....	81
Tabela 16	Pergunta 30. Refletir sobre o impacto e as consequências das minhas decisões e escolhas sobre as pessoas do país do intercâmbio.....	81
Tabela 17	Pergunta 32. Interagir em maneiras alternativas, mesmo quando completamente diferentes daquelas a que eu estava acostumado.....	82
Tabela 18	Pergunta 33. Lidar com as implicações éticas de minhas escolhas (em termos de decisões, consequências, resultados, etc.).....	83
Tabela 19	Pergunta 34. Suspender o julgamento e apreciar as complexidades de comunicação e interação intercultural.....	83

Tabela 20	Perguntas testadas pelo Método Varimax.....	84
Tabela 21	Pergunta 35. Eu demonstrei flexibilidade ao interagir com as pessoas do país do intercâmbio.....	85
Tabela 22	Pergunta 36. Eu ajustei meu comportamento, roupas, etc., conforme apropriado, para evitar ofender as pessoas do país do intercâmbio.....	85
Tabela 23	Pergunta 37. Eu fui capaz de contrastar a cultura do país do intercâmbio com a minha própria.....	86
Tabela 24	Pergunta 39. Eu demonstrei uma capacidade para interagir apropriadamente numa variedade de diferentes situações sociais no país do intercâmbio.....	86
Tabela 25	Pergunta 40. Eu usei estratégias apropriadas para a adaptação e a redução do estresse no país do intercâmbio.....	87
Tabela 26	Pergunta 43. Eu usei informações específicas de cultura para melhorar o meu estilo e interação profissional com as pessoas do país do intercâmbio.....	87
Tabela 27	Pergunta 44. Eu ajudei a resolver conflitos interculturais e mal-entendidos quando esses aconteceram.....	87
Tabela 28	Perguntas testadas pelo Método Varimax.....	88
Tabela 29	Pergunta 47. Minhas reações negativas a essas diferenças (por exemplo, medo, constrangimento, desgosto, superioridade, etc.).....	89
Tabela 30	Pergunta 48. A variedade de situações que uma experiência de intercâmbio exige e modifica minha interação com outras pessoas.....	89
Tabela 31	Pergunta 52. Diversidade na cultura do país do intercâmbio (como diferenças na raça, classe, gênero, idade, capacidade, etc.).....	90
Tabela 32	Pergunta 53. Perigos de generalizar comportamentos individuais como representativos de toda a cultura.....	90
Tabela 33	Pergunta 54. Minhas escolhas e suas consequências (o que faz ser mais, ou menos, aceitável pelas pessoas do país do intercâmbio).....	91
Tabela 34	Pergunta 59. Meu próprio nível de desenvolvimento intercultural (Início).....	91
Tabela 35	Pergunta 61. Fatores que ajudaram ou prejudicaram meu desenvolvimento intercultural e formas de superá-los.....	91
Tabela 36	Aplicação do teste Kruskal-Wallis na pergunta 20.....	93
Tabela 37	Médias por nacionalidade da Pergunta 20. Eu pude descrever comportamentos interacionais comuns entre as pessoas do país do intercâmbio em áreas sociais e profissionais (por exemplo, papéis familiares, trabalho em equipe, resolução de problemas).....	94

Tabela 38	Aplicação do teste Kruskal-Wallis na pergunta 21.....	94
Tabela 39	Médias por nacionalidade da Pergunta 21. Eu pude discutir e diferenciar vários padrões comportamentais em minha própria cultura com aqueles no país do intercâmbio.....	95
Tabela 40	Aplicação do teste Kruskal-Wallis na pergunta 33.....	95
Tabela 41	Médias por nacionalidade da pergunta 33.....	96
Tabela 42	Aplicação do teste Kruskal-Wallis na pergunta 36.....	97
Tabela 43	Médias por nacionalidade da pergunta 36.....	97
Tabela 44	Aplicação do teste Kruskal-Wallis na pergunta 52.....	98
Tabela 45	Médias por nacionalidade da pergunta 52.....	99
Tabela 46	Teste de Confiabilidade (Início do Intercâmbio).....	106
Tabela 47	Teste de Confiabilidade (Final do Intercâmbio).....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACI	Avaliação de Competência Intercultural
CAI	Coordenadoria de Assuntos internacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
FEAAC	Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IES	Instituições de Ensino Superior
ITESM	Instituto Tecnológico e de Ensino Superior de Monterrey
LC1	Língua Cultura 1
LC2	Língua Cultura 2
MCTI	Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAI	Programa de Apoio ao Intercambista
PEC-G	Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
UFC	Universidade Federal do Ceará
USP	Universidade de São Paulo
TUM	<i>Technische Universität München</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.2	Problema da pesquisa	19
1.3	Objetivos	19
1.3.1	<i>Objetivo geral</i>	19
1.3.2	<i>Objetivos específicos</i>	19
1.4	Hipóteses	20
2	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	21
2.1	Conceitos de Competência	21
2.2	Competência Cognitiva	25
2.3	Competência Funcional	28
2.4	Competência Comportamental	29
2.5	Competência Social	31
3	COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS	34
3.1	Conceitos de Competências Interculturais	34
3.2	Modelos de Competências Interculturais	38
3.2.1	<i>Modelo de Pascarella (1985)</i>	39
3.2.2	<i>Modelo de Deardorff (2006)</i>	42
3.2.3	<i>Modelo de Schnabel (2015)</i>	44
3.3	A Avaliação da Competência Intercultural (ACI)	45
4	INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	51
4.1	A Internacionalização das Instituições de Educação Superior (IES)	51
4.2	Pesquisas sobre a Internacionalização nas Universidades	54
4.3	A internacionalização das universidades brasileiras e o programa Ciência sem Fronteiras	57
4.4	A Internacionalização da Universidade Federal do Ceará	60
5	METODOLOGIA	64
5.1	Tipo de Pesquisa	64
5.2	Universo e Amostra	65
5.3	Coleta de dados	65
5.4	Tratamento de dados	66
6	ANÁLISE DOS DADOS	69
6.1	Análise sócio demográfica da amostra	69
6.2	Evolução dos componentes do modelo de Avaliação de Competência Intercultural (ACI)	74
6.2.1	<i>Conhecimento</i>	74

6.2.2	<i>Atitudes</i>	79
6.2.3	<i>Habilidades</i>	84
6.2.4	<i>Conscientização</i>	88
6.3	Comparação por nacionalidade das médias das perguntas em cada componente	93
6.4	Índice de competência intercultural	100
6.5	Aplicação do teste de confiabilidade no questionário de Avaliação de Competências Interculturais de Fantini (2007)	106
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO PARA OS ESTUDANTES QUE REALIZARAM INTERCÂMBIO ENTRE OS ANOS DE 2008 E 2015 NA UFC	120
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ORIGINAL DE HABILIDADES INTERCULTURAIS DO MODELO DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIA INTERCULTURAL (ACI) DE FANTINI (2007)	124

1 INTRODUÇÃO

A globalização provoca impactos em diversos setores da economia entre eles a educação (MIURA, 2006; MUELLER, 2013). Esses impactos pressionam as instituições de ensino a se adequarem a uma nova realidade, ignorar essas pressões é um risco à continuidade das instituições, visto que elas são afetadas pelos padrões de difusão de conhecimento, de propriedade intelectual e de investimento em pesquisa internacionais, além da Internet (MIURA, 2006).

Knight e De Wit (1995) com o intuito de prover uma perspectiva conceitual sobre as estratégias de internacionalização na educação superior mostram suas raízes históricas desde a Idade Média, passando pelo Renascimento, Segunda Guerra Mundial até o período atual, pós Guerra Fria. Por outro lado, Morosini (2006, p. 115) identifica três fases do desenvolvimento da internacionalização da educação superior:

a) dimensão internacional – presente no século XX, que se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) educação internacional – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) internacionalização da educação superior, posterior à guerra fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior.

A definição do termo internacionalização vem sendo discutida e debatida ao longo dos últimos anos, apesar de ser utilizada a séculos pela ciência política seu uso no setor educacional somente aumentou no início da década de 1980 (KNIGHT, 2004).

Com o passar do tempo, a definição de internacionalização sofreu diversas modificações, no entanto conforme salienta de Wit (2002, *apud* KNIGHT, 2004; MIURA, 2006) não é útil que internacionalização se torne um termo genérico, que engloba tudo e qualquer coisa que seja internacional. Dessa forma, segundo esse autor, é relevante o uso de uma definição em construção combinada a uma estrutura conceitual de internacionalização do ensino superior.

Knight (2004), esclarece que a internacionalização precisa ser compreendida tanto no nível nacional/setorial como no nível institucional. Assim, propõe uma definição que reconhece ambos os níveis, além da relação entre eles. Sendo assim, a internacionalização nos níveis nacional/setor/institucionais é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções ou oferta de educação pós-secundária.

Instituições de ensino superior passaram a enfatizar a internacionalização como um elemento central de suas metas estratégicas (GREEN, LUU e BURRIS, 2008; SIAYA & HAYWARD, 2003). McKeown (2009) em uma pesquisa, usando rigorosos pré e pós testes, examinou o impacto de estudo no exterior em resultados de aprendizagem específicos, ou seja, o desenvolvimento intelectual dos alunos. Ele operacionaliza o desenvolvimento intelectual como sendo a capacidade de pensar de forma complexa, para interpretar e analisar fenômenos num contexto pluralista, e para abraçar múltiplas e relativistas perspectivas. Esta pesquisa resultou no que tem sido chamado -o primeiro efeito- com base na constatação de que aqueles que experimentam estudo no exterior pela primeira vez mostram ganhos significativos no desenvolvimento intelectual em relação aos que nunca realizaram.

Em estudo sobre os aspectos, acadêmicos e não acadêmicos, das respostas as tendências de globalização de uma universidade de pesquisa privada, Stromquist (2007) mostra que, sob o nome da internacionalização, os administradores dessa instituição (além de firmas externas) emergem como poderosos tomadores de decisão, modificando os conteúdos acadêmicos e até a “governança acadêmica”. Isso é manifestado no recrutamento de estudantes e na contratação de professores e pesquisadores prestigiosos com o intuito de aumentar a reputação da universidade e assim ser mais atrativa para os estudantes e, também, garantir mais fundos de pesquisa.

Segundo Woolf (2010, p. 45) ser um cidadão global "geralmente descreve alguém que é, ou que aspira a ser, intelectualmente engajado com outras culturas, consciente da interdependência das nações, comprometido com a tolerância e compreensão da diferença", que ele vê como "uma visão utópica aspiracional do mundo".

Para Bhandari & Blumenthal (2011) a mobilidade acadêmica internacional é um dos fenômenos que mais cresce no ensino superior no século XXI. Enorme quantidade de estudantes fazem atualmente intercâmbio cruzando fronteiras geográficas, culturais digitais e educacionais na busca de uma educação internacional - um movimento que tem consequências significativas para as instituições de ensino superior e as nações em todo o mundo.

1.2 Problema De Pesquisa

Baseado no que foi anteriormente afirmado, este estudo tem como objetivo responder a seguinte questão de pesquisa: *Como os componentes das competências interculturais evoluíram durante o intercâmbio?*

1.3 Objetivos

Com a finalidade de responder a questão de pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos geral e específicos.

1.3.1 Objetivo geral

Identificar as competências interculturais desenvolvidas por estudantes estrangeiros que realizaram intercâmbio na Universidade Federal do Ceará no período entre 2008 e 2015.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Apresentar a evolução, durante o intercâmbio, dos componentes que formam o modelo de Avaliação de Competência Intercultural de Fantini (2007) - Conhecimento, Atitudes, Habilidades e Conscientização, nos estudantes das quatro nacionalidades consultadas nessa pesquisa.

2. Comparar, no contexto das competências interculturais, o índice de competência intercultural por nacionalidade, no início e final do intercâmbio, alcançado pelos estudantes, segundo o Modelo da Avaliação da Competência Intercultural de Fantini (2007).

3. Determinar, o índice geral de competência intercultural alcançado pelos estudantes, no início e no final do intercâmbio, por meio do Modelo da Avaliação da Competência Intercultural de Fantini (2007).

Na próxima seção são apresentadas as hipóteses dessa pesquisa.

1.4 Hipóteses

Nessa pesquisa foram assumidas as seguintes hipóteses:

- Os componentes do modelo da ACI de Fantini (2007), que demonstraram maior crescimento entre os estudantes são Atitudes e Conscientização;
- Os estudantes portugueses, por falarem a mesma língua do país do intercâmbio, apresentam um maior índice de competência intercultural no início do intercâmbio em relação as outras nacionalidades pesquisadas;
- A evolução do índice geral de competência intercultural se apresenta superior a evolução do índice de competência intercultural de pelo menos duas das nacionalidades pesquisadas.

A presente pesquisa está dividida em sete seções. A primeira é a Introdução, a segunda seção apresenta o desenvolvimento de competências e seus variados conceitos e tipos, já a terceira parte trata das competências interculturais, suas definições e os modelos de avaliação dessa competência desenvolvidos por diversos autores. A quarta seção é aborda internacionalização da educação superior, assim como, pesquisas relacionadas a esse tema por universidades ao redor do mundo para, em seguida, discutir a internacionalização da Universidade Federal do Ceará. Na quinta seção é mostrada a metodologia utilizada na presente pesquisa, seguida pela sexta seção onde são analisados os resultados. Por fim as considerações finais, onde alguns pontos são destacados e algumas sugestões para futuras pesquisas são expostas.

A seguir, apresenta-se o desenvolvimento de competências explanando seus conceitos e suas distinções.

2 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Esta seção aborda os conceitos de competência, a partir das definições de diferentes autores, como Azevedo e Rowell (2009), Bertolini (2004), Passos (2004) etc. Detalham-se as Competências Cognitivas, Competências Funcionais, Competências Sociais e Competências Comportamentais segundo o modelo de Cheetham e Chivers (2005).

2.1 Conceitos de Competências

Para o construtivismo, o saber acumulado pela humanidade deve ser reapropriado e ressignificado pelo aluno, e que todo conhecimento é uma construção pessoal e única (BEKER, 1992). Como contribuição da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1978), postulou-se que o conhecimento só é efetivo quando resultante do engajamento do estudante em uma ação transformadora. Um entendimento particular da pedagogia das Competências (KUENZER, 2003) permitiu considerar que a competência é decorrente da práxis, e só é desenvolvida ao se enfrentar os problemas e os desafios que a requeiram.

Conforme Azevedo e Rowell (2009), competência é a capacidade, desenvolvida pelo sujeito conhecedor, de mobilizar, articular e aplicar intencionalmente conhecimentos (sensoriais, conceituais), habilidades, atitudes e valores na solução pertinente, viável e eficaz de situações que se configurem problemas para ele. Já habilidade é um saber fazer, um conhecimento operacional, procedimental, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, induções, deduções, aplicações, transposições. Dessa forma, uma mesma habilidade pode contribuir para o desenvolvimento de várias competências. E, por outro lado, uma competência pressupõe o desenvolvimento de várias habilidades, inclusive de habilidades com graus de complexidade diferentes.

Para Bertolini (2004), o enfoque competência está centrado nas pessoas, as quais aprendem ao se defrontar de forma reflexiva com as situações concretas e as reconstrói por sua iniciativa, assumindo a responsabilidade pelo seu trabalho e a comunicação com o outro. A autora ainda afirma que as competências são recursos intangíveis de uma organização e a sua utilização ou administração depende da compreensão que delas se tenha, e por isso, é necessário que sejam modeladas por meio de recursos explícitos.

De acordo com Passos (2004, p. 97), “o padrão competitivo é construído a partir da realidade de cada organização, com suas especificidades, história e características. A noção de competência significa buscar na competitividade as novas relações de emprego e inserção

no mundo do trabalho.” Corroborando com o conceito de Passos (2004), tem-se a visão de Lima (2008), que aponta que é necessário superar, também, a concepção de que o conhecimento seja apenas informação. Lima (2008), ainda destaca que o conhecimento resulta da “organização” das informações em redes de significados. Esta organização não é uma organização qualquer, pois deve ser passível de ser ampliada por novos atos de conhecimento, por outras informações ou ainda ser reorganizada em função de atividades específicas à apropriação do conhecimento.

O debate francês a respeito de competência nasceu nos anos 1970, 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. Buscava-se estabelecer a relação entre competências e os saberes – o saber agir – no referencial do diploma e do emprego. Do campo educacional o conceito de competência passou a outras áreas, como o campo das relações trabalhistas, para se avaliarem as qualificações necessárias ao posto de trabalho, nascendo assim o inventário de competências: *bilan de compétences*. O conceito de competência, que emerge na literatura francesa dos anos 90, procurava ir além do conceito de qualificação. Zarifian (1999) foca três mutações principais no mundo do trabalho, que justificam a emergência do modelo de competência para a gestão das organizações:

- A noção de incidente, aquilo que ocorre de forma imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua auto-regulação; isto implica que a competência não pode estar contida nas pré-definições da tarefa; a pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho.
- Comunicação: comunicar implica compreender o outro e a si mesmo; significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para a sua gestão.
- Serviço: a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno da organização precisa ser central e estar presente em todas as atividades; para tanto, a comunicação é fundamental

No caso brasileiro, este debate emerge na discussão acadêmica fundamentado inicialmente na literatura americana, pensando-se competência como *input*, algo que o indivíduo tem. A introdução de autores franceses como Le Boterf, Zarifian, autores ingleses como Jacques e seus seguidores (Billis e Rowbottom, Stamp e Stamp), contribuem para o

enriquecimento conceitual e empírico, gerando novas perspectivas e enfoques (RHINOW, 1998; AMATUCCI, 2000; FLEURY e FLEURY, 2000; HIPOLITO, 2000; RODRIGUES, 2000; RUAS, 2000).

De acordo com Fleury e Oliveira (2001) competência se trata de um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Há ainda três aspectos na definição da competência: a tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo; o entendimento prático das situações, que se apoia nos conhecimentos adquiridos e os transforma; e a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, mediante co-responsabilidade e partilha do que está em jogo em cada situação (ZARIFIAN, 2001).

Para que haja competência, é necessário colocar em ação um repertório de recursos, conhecimentos, capacidades cognitivas, relacionais, etc. – os quais são colocados à prova em desafios oriundos da concepção de novos projetos, dos problemas mais complexos, dos incidentes, das panes etc. Nessas situações, além de colocar em ação os recursos da competência, se tem a oportunidade de experimentar e aprender novas possibilidades de lidar com eles e, portanto, de desenvolver a própria competência (RUAS, 2001).

Para evitar assim, confusão na interpretação do significado de competências na literatura estrangeira e possíveis interpretações erradas, Woodruffe (1991) diferencia, na língua inglesa, “*competency*” de “*competence*”. Segundo este autor, a primeira refere-se a dimensões de comportamento por trás do desempenho percebido como competente, enquanto a segunda designa áreas de trabalho em que a pessoa é vista como competente. *Competency*, nessa perspectiva, relaciona-se a características do indivíduo e *competence*, por sua vez, diz respeito ao desempenho no cargo e aos resultados alcançados.

Nesse mesmo sentido, Polanyi (1983) destaca que o conhecimento de um indivíduo pode ser subdividido em cinco componentes: conhecimento explícito, habilidade, experiência, julgamento de valor e rede social. Tais elementos são frequentemente identificados como componentes da competência. Percebe-se, portanto, que os termos competência e conhecimento estão intrinsecamente ligados nas suas definições, práticas de gestão e formas de utilização. Já McClelland (1973), apresenta uma definição distinta da apresentada por Polanyi (1983), afirmando assim que a competência é uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.

A competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know how* específico. Le Boterf (1995) situa a competência numa encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional. A competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações. Ainda para este autor: competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado. A competência individual encontra seus limites, mas não sua negação no nível dos saberes alcançados pela sociedade, ou pela profissão do indivíduo, numa época determinada. As competências são sempre contextualizadas. Os conhecimentos e o *know how* não adquirem *status* de competência a não ser que sejam comunicados e utilizados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência.

Aprofundando a abordagem de competência definido por Le Boterf (1995) como conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais, tem-se a definição de Lyles (1999) que diferencia dois níveis de aprendizagem: o nível mais baixo, ou o chamado de conhecimento explícito, resultante de repetições e rotinas; é o conhecimento que pode ser explicado e codificado. O conhecimento de nível mais alto envolve o ajustamento de crenças e normas, o que resulta em novos quadros de referência, novas habilidades, chegando mesmo um momento de desaprender coisas que fizeram sucesso no passado e que hoje não têm mais razão de ser. É o conhecimento tácito, às vezes inconsciente, que se apóia na memória organizacional. Já no conceito da formação de competências em níveis apresentado por Fleury e Fleury (2008) destaca-se o nível do indivíduo: por meio de ações individuais como a leitura, os testes e erros, as experiências do ser; o nível do grupo: por meio de um processo social e coletivo, quando o outro passa a fazer parte da aprendizagem; o nível da organização: compreensão de regras, procedimentos e estruturas, o formalismo da organização ganha importância sobre a formação do aprendiz.

Os enfoques adotados para a formação de competências podem ser diferenciados a partir do conceito de competência que utilizam, de como buscam identificar as competências e das metodologias e referenciais sobre os quais se estruturam. A seção seguinte apresenta a definição da competência cognitiva na visão de distintos autores.

2.2 Competência Cognitiva

A competência cognitiva compreende os conhecimentos que a pessoa possui, os quais se manifestam por meio da atuação dela em diferentes contextos, o modo como ela raciocina, suas habilidades de síntese, como ela absorve e aplica os seus conhecimentos, os quais podem ser desenvolvidos por meio da educação formal, experiência profissional e social. De uma forma geral, é o conhecimento que a pessoa tem em relação ao trabalho e a sua capacidade em aplicá-lo em sua rotina diária laboral (FLEURY e FLEURY, 2001).

Para Godoy (2009) a competência cognitiva pode ser entendida como o processo de reflexão em ação (durante a atividade) e sobre a ação (após uma atividade) que permite elaborar modelos que poderão ser posteriormente investidos no desempenho. Por meio desse processo de reflexão e das experiências vividas no cotidiano, o profissional consegue aprender e adquirir conhecimentos cujo alcance e transferibilidade são generalizados.

No que se refere à formação de competências organizacionais, estudos na linha cognitiva indicam a importância das etapas de criação das referências e o papel dos modelos mentais no processo de desenvolvimento humano. A tese principal é a de que a visão de mundo pode ser identificada, delimitada, modelada e internalizada, com o suporte de adequadas condições ambientais e por um reforço comportamental sistemático, conforme apontam Bandura (1986); Fiske e Taylor (1984) e Lambert e Chasteen (1999). Tais pesquisas têm origem no início dos anos 1950 do século passado nos Estados Unidos e estão baseadas nos estudos de lingüística e nos debates originados pelos excessos do behaviorismo. Segundo Pinker (2002), os princípios dessa nova abordagem que estão revolucionando os conceitos de mente e pensamento com impactos importantes nos estudos relacionadas são:

- as atividades mentais – como o pensamento – podem ser relacionadas ao mundo físico pelos conceitos de informação, computação e retroalimentação. Reforçando essa idéia Pinker apresenta o argumento de que: “Crenças e memória são coleções de informação, como fatos em um banco de dados, mas constituindo padrões de atividade e estruturando o cérebro. O pensamento e o planejamento são transformações sistemáticas desses padrões, como operações em um programa de computador” (PINKER, 2002, p. 48);
- há estruturas inatas no cérebro humano que favorecem a ocorrência do aprendizado. Essa afirmação, que soa como algo politicamente incorreto para os puristas da teoria da igualdade, pode ser a base científica para explicar a diferença de desempenho entre pessoas submetidas ao mesmo ambiente e processo de desenvolvimento;
- há mecanismos mentais que são universais e se repetem entre as diferentes

culturas, como, por exemplo, a demonstração de vaidade pela aparência, o respeito a regras do grupo, a elitização social e a existência das superstições e da crença em um ser superior;

- um número infinito de comportamentos pode ser gerado por uma combinação finita de “programas” na mente. O melhor exemplo para o desenvolvimento desse conceito é a linguagem humana, que a partir de “128 combinações possíveis entre sujeito e complementos... gera mais de 6.000 línguas distintas” (PINKER, 2002, p. 53). Dessa maneira, seres humanos são capazes de aprender e generalizar, utilizando os mesmos princípios para situações diferentes;

- a mente é modular e complexa, com diferentes partes concorrendo para a formação do comportamento ou do pensamento. Essa idéia refere-se ao questionamento da “caixa preta”, da mente representada por conceitos, de difícil explicação, como o intelecto ou a inteligência. Segundo Pinker (2002), esse princípio sustenta processos de aprendizado que provocam reações múltiplas ou, de outra forma, o aprendizado vivencial é mais eficaz e mais duradouro por envolver muitas dimensões da mente humana, conforme atestado por Kolb (1984).

Na teoria da cognição proposta por Bandura (1986), o funcionamento psicossocial é explicado em termos de um modelo tripartite de causalidade recíproca, no qual o comportamento, o ambiente e os fatores cognitivos influenciam-se em um ciclo recursivo, intensivo e intermitente, mas constante. Essa perspectiva pode oferecer bases teóricas consistentes para análise do modelo de formação de empreendedores nas empresas, assim como para a apreciação das visões, crenças e motivações que determinam a eficácia, sustentação e longevidade do modelo de gestão adotado.

Percebe-se um alinhamento entre as idéias de Pinker (2002) e Bandura (1986), no que diz respeito a influência do ambiente nas pessoas e na alteração de comportamentos. A idéia central de Bandura (1986) é a de que as pessoas são simultaneamente produtos e produtoras do seu ambiente – o que corrobora com os princípios da complexidade. Reforçando a relevância dos fatores ambientais, como sistema de recompensas, aceitação de riscos, taxa de inovação demandada, extensão e profundidade da comunicação estratégica etc. Essa idéia central se complementa com o princípio defendido por Pinker (2002), onde os processos de aprendizado que provocam reações múltiplas ou, de outra forma, o aprendizado vivencial é mais eficaz e mais duradouro por envolver muitas dimensões da mente humana, e por evidenciar a influência do ambiente nessas chamadas reações múltiplas. Covin e Slevin (1991) ainda teorizam que as competências aprendidas são mais facilmente absorvidas se o ramo em que a organização atua exige uma dinâmica mais competitiva.

Cheetham e Chivers (2003) sintetizam o conhecimento adquirido numa experiência em áreas da Competência de Conhecimento/ Cognitiva em tácita ou prática; técnica ou teórica; processual; e contextual. No quadro 1 é possível verificar as ações e capacidades relacionadas às competências em questão.

Quadro 1- Cheetham e Chivers-Competência Conhecimento Cognitiva

Competência de Conhecimento/ Cognitiva			
Conhecimento/ Cognitiva -Tácita/ Prática -Técnica/ Teórica -Processual -Contextual	Buscar soluções originais e criativas de forma inovadora e viável	Capacidade de buscar soluções criativas e inovadoras	
	Realizar tarefas e atividades próprias de consultoria em gestão e administração	Capacidade de realizar consultorias	
	Elaborar e implementar projetos em organizações	Capacidade de desenvolver projetos	
	Emitir pareceres e perícias administrativas gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais	Capacidade de diagnosticar e emitir pareceres	
	Competência Solução de Problemas		
	Identificar e definir problemas, bem como desenvolver soluções	Capacidade de resolução de problemas	
	Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados	Capacidade de pensar estrategicamente	
	Elaborar e propor modificações nos processos de trabalho	Capacidade de realizar melhorias de processos	
	Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situações de trabalho	Capacidade de transferir e aplicar conhecimentos	
	Tomar decisões a partir da identificação e da análise dos vários aspectos envolvidos nas situações de trabalho	Capacidade de tomada de decisão	
Antecipar-se aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado	Capacidade de antever		

Fonte: Adaptado de Arilda Schmidt Godoy; Claudia Simone Antonello; Diógenes Souza Bido e Dirceu da Silva (2009).

Fica evidenciado, por meio do quadro, que a competência cognitiva compreende competências técnicas e apreciativas, raciocínio analítico, sendo possivelmente influenciada pelo coeficiente de inteligência do indivíduo. Sendo assim, a competência cognitiva pode ser compreendida como a capacidade de construir ou reconstruir o conhecimento por meio da atuação em diferentes contextos, seja profissional ou social, refletindo a habilidade da aplicação do conhecimento construído. Na próxima seção será abordado os conceitos de competência funcional e sua relação com as capacidades requeridas em cada trabalho.

2.3 Competência Funcional

Segundo Ruas (2005), as competências funcionais são aquelas associadas ao exercício das principais funções coletivas da organização, também identificadas em seus principais macroprocessos. Este conceito apresenta a dimensão funcional e intermediária da noção de competência da organização e do indivíduo. Pode ser caracterizada pelo desdobramento das capacidades demandadas em nível corporativo ou organizacional.

Nesse mesmo sentido, Ceitil (2007) aprofunda o conceito de Ruas (2005) afirmando que a Competência funcional envolve o desempenho de conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho em si, sendo desenvolvida e aprimorada no decorrer do exercício das atividades funcionais. No entanto, conhecimentos externos como formação complementar também aperfeiçoam essa competência. Essa competência é desenvolvida com o decorrer das experiências funcionais ao longo do exercício profissional, quando tem o profissional contato com situações que exigem a formação de conhecimento para que se encontre uma resposta assertiva sobre as soluções necessárias.

Ainda corroborando com os outros autores, Rocha-Pinto *et al* (2004) definem competências funcionais como o conjunto de conhecimentos e habilidades que permita aos funcionários desenvolver suas funções alinhadas com as competências organizacionais e com os objetivos estratégicos da organização. Consideram-se como competências funcionais, aquelas competências requeridas pelo seu trabalho ou pelas situações que se defronta no exercício da função.

Já Trassati e Costa (2005), afirmam que estas competências são aquelas que permitirão a construção conjunta de uma linguagem que consiga garantir que os funcionários entendam seu papel na empresa e, ainda, que flexibilize o reposicionamento da empresa por meio da alteração dos parâmetros de desempenho dos indivíduos e do conjunto de pessoas. Diferentemente dos outros conceitos já apresentados pelos outros autores, Trassati e Costa (2005) agregam os conceitos de flexibilidade e reposicionamento à definição de competências funcionais.

Os autores Cheetham e Chivers (2003), interligam a competência funcional ao contexto do ambiente organizacional e evidenciam que desenvolver essa competência implica adquirir o saber específico de atividades e a reflexão sobre os processos. No quadro 2, a seguir, é possível verificar as capacidades relacionadas à competência funcional no modelo teórico de Cheetham e Chivers (2003).

Quadro 2 - Cheetham e Chivers - Competência Funcional

Modelo Cheetham e Chivers	Competências Básicas	
Competência Funcional Ocupação específica Organizacional/processo Mental Física	Manter um canal aberto de comunicação entre pares e superiores	Capacidade de Comunicação
	Comunicar-se nas formas escrita e verbal de maneira clara e objetiva	Capacidade de Comunicação
	Raciocinar de forma lógica e analítica utilizando embasamento matemático	Capacidade de Estabelecer Raciocínio lógico e análise
	Raciocinar de forma lógica e analítica estabelecendo relações formais e causais entre os fenômenos produtivos administrativos e de controle	Capacidade de Estabelecer Raciocínio lógico e análise
	Ter uma postura crítica e reflexiva diante dos diferentes contextos organizacionais em relação aos negócios, pessoas e resultados	Capacidade para Reflexão

Fonte: Arilda Schmidt Godoy; Claudia Simone Antonello; Diógenes Souza Bido e Dirceu da Silva (2009).

As competências tomam para si várias faces, ou seja, são vistas por diferentes ângulos, podendo ser visualizada como competência individual de trabalho, profissional, estratégica e organizacional. Para finalizar, percebe-se como competências funcionais o conjunto de habilidades e conhecimentos desenvolvidos nos indivíduos alinhados com as demandas da organização. Na seguinte seção, será abordado os conceitos de competências comportamentais e suas implicações nas atitudes de cada pessoa.

2.4 Competência Comportamental

De acordo com Leme (2005), a competência comportamental se refere às atitudes ligadas às ações das pessoas em relação às próprias pessoas. Estimam uma série de características pessoais e comportamentais necessárias ao ambiente organizacional que venha a interferir nas relações de trabalho por meio da motivação, da empatia, da liderança, gerando relações positivas. Para isso, a formação de competência para com esse indivíduo deve ser primordial, requerendo formação pessoal, educação de qualidade além de sua capacidade e seu dom especial de se relacionar com as pessoas. Pessoas com um bom nível de competência comportamental têm uma série de atributos que tendem a melhorar o clima organizacional e gerar um ambiente positivo. Para colaborar com o conceito já discutido, Covey (2002) ainda pontua que suas ações e atitudes são proporcionais à situação, equilibradas, temperadas e sábias. Profissionais que vivem sensatamente no presente, planejam cuidadosamente o futuro, e se adaptam com flexibilidade às circunstâncias mutáveis. Sua honestidade revela-se através de seu senso de humor, sua boa vontade em admitir e em seguida esquecer os erros, e em executar com alegria as tarefas que os esperam e que são capazes de executar.

Ainda para Leme (2005), as competências são divididas em dois grupos: Competências técnicas é o conjunto de tudo que o profissional precisa saber para desempenhar sua função. É tudo aquilo que o profissional precisa para ser um especialista tecnicamente; Competências Comportamentais é o conjunto de tudo que o profissional precisa demonstrar como seu diferencial competitivo e tem impacto em seus resultados (criatividade, flexibilidade, foco em resultados e no cliente, organização, planejamento, liderança. Enfim, para que haja competência individual é necessário que a pessoa coloque em ação: conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais, habilidades de execução, comportamentos e atitudes que são colocados em xeque no dia a dia, através dos problemas que requerem soluções, dos desafios de novos projetos e ações, dos incidentes, dos percalços e de inúmeras variáveis que cercam o cotidiano pessoal e profissional.

Já na visão de Ruano (2003), as competências comportamentais de cada pessoa em uma organização, são muito semelhantes ao que o senso comum chama de “personalidade”, a exemplo de dinamismo, liderança, iniciativa, poder de persuasão, relacionamento interpessoal, entre outras. No contexto de organizações complexas e em cenários (econômico, político, social) em permanente mutação, verifica-se uma maior valorização do conhecimento dos profissionais cujas competências não sejam somente técnicas, mas também comportamentais. No quadro 3 tem-se as características da competência comportamental/pessoal.

Quadro 3- Dimensões da Competência Comportamental/Pessoal

Competência comportamental/pessoal	
Social/vocacional	Intraprofissional
Autoconfiança, perseverança, pés no chão, controle das emoções e do estresse, saber ouvir, concentração, habilidades interpessoais e empatia.	Conformidade com as normas de comportamento profissional; coleguismo entre companheiros de trabalho.

Fonte: Cheetham e Chivers (2005).

De acordo com Cheetham e Chivers (2005), a competência comportamental é adquirida na experiência, tanto profissional quanto de vida. Faz parte das habilidades sociais que exigem atitudes adequadas das pessoas para lidar com situações do dia-a-dia. De modo geral, o desenvolvimento dessa competência é estimulado pela curiosidade, intuição, razão, cautela, audácia, ousadia, perseverança e otimismo. Na próxima seção serão discutidas as competências sociais e sua importância no desenvolvimento dos indivíduos.

2.5 Competência Social

A competência social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e no funcionamento adaptado na escola, afetando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização acadêmica. A competência social se refere a um conjunto de comportamentos aprendidos, socialmente aceitos. Uma boa competência social permite interações eficazes com os outros e previne relações socialmente inaceitáveis (GRESHAM; ELLIOTT, 1984).

Para aprofundar a abordagem sobre competências sociais, Fleury e Fleury (2008) passando do nível estratégico-organizacional para o nível da formação das competências do indivíduo, em uma perspectiva sistêmica, categorizaram as competências em três grandes blocos:

- Competências de negócio – relacionadas à compreensão do negócio, seus objetivos na relação com o mercado, clientes e concorrentes, assim como com o ambiente político e social e orientação para o cliente.
- Competências técnico-profissionais – específicas para certa operação, ocupação ou atividade, como: desenho técnico, conhecimento do produto, finanças.
- Competências sociais – competências necessárias para interagir com as pessoas, sendo: comunicação, negociação, mobilização para mudança, sensibilidade cultural, trabalho em times.

A competência social é um construto multidimensional e interativo. Os componentes considerados nas várias definições dependem das perspectivas teóricas (por exemplo, a da aprendizagem social, a construtivista ou a etológica), sobre o funcionamento e o desenvolvimento social. Ainda os autores Haager e Vaugh (1995), afirmam que a competência social é um conceito lato, utilizado para descrever o comportamento social, a compreensão e utilização de habilidades sociais e a aceitação social. Em contrapartida, analisando a diversidade de definições de competência social, Dodge (1985) identificou dois fatores comuns: a receptividade e disposição para responder aos estímulos do ambiente (por exemplo, a atenção, a sensibilidade e a adequação das reações próprias às circunstâncias) e a eficácia social (a habilidade de interagir eficazmente no ambiente social, especialmente com os pares, por exemplo por meio de estratégias de resolução de problemas e habilidades socio-cognitivas).

Estes aspectos comuns e outros componentes específicos são vistos como interagindo na produção do comportamento socialmente competente. A competência social

não decorre da simples presença dos seus componentes, mas também das interações entre eles. Trata-se portanto de um construto multidimensional, que inclui fatores sociais/interpessoais, cognitivos e emocionais. O quadro 4 mostra as ações e capacidade relacionadas às competências sociais e a ética.

Quadro 4- Cheetham e Chivers-Competência de Valores/ Ética

Competências sociais	
Buscar aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos sob sua responsabilidade	Capacidade de buscar aperfeiçoamentos contínuo
Agir buscando atender às demandas críticas com senso de responsabilidade pelos direitos e deveres dos indivíduos	Capacidade de agir com responsabilidade
Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho, promovendo esforços de negociação para obtenção de resultados satisfatórios	Capacidade de adaptação
Considerar aspectos de responsabilidade social na tomada de decisão	Capacidade de considerar a responsabilidade social na tomada de decisão
Ter um juízo próprio a respeito do mundo e dos negócios	Capacidade de julgamento
Respeitar o próximo	Capacidade de respeitar o próximo
Ter autocrítica	Capacidade de autocrítica

Fonte: Arilda Schmidt Godoy; Claudia Simone Antonello; Diógenes Souza Bido e Dirceu da Silva (2009).

Estudos na área de competências têm demonstrado que os termos “habilidades sociais” e “competência social” são termos empregados, com frequência como sinônimos, assim como “desempenho social”. Contudo, Caballo (2003) não diferencia a assertividade do conjunto das competências sociais.

Em suas pesquisas, Caballo (2003) afirma que a conduta socialmente habilidosa é definida como “o conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo num contexto interpessoal, que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo adequadamente à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolvem problemas imediatos ao mesmo tempo em que minimiza a probabilidade de futuros problemas”.

Em contrapartida ao conceito de Cabello (2003), os autores Del Prette e Del Prette (1996) afirmam que “as competências sociais correspondem a um universo mais abrangente das relações interpessoais e se estendem para além da assertividade, incluindo as habilidades de comunicação, de resolução de problemas e de cooperação”.

Ainda de acordo com Del Prette e Del Prette (2001) há que se ressaltar a importante contribuição dos contextos para a aprendizagem de desempenhos sociais que, por sua vez, dependem de um repertório de habilidades. Dentre estes contextos, o mais significativo é o familiar, seguido do escolar e o do trabalho. Cada um deles apresenta uma

série de características próprias que, por sua vez, demandam uma gama ampla de habilidades sociais.

Caballo (2003) e Del Prette e Del Prette (2001), apontam três dimensões descritivas do construto competências sociais: a dimensão comportamental que inclui comportamentos como “fazer pedidos”, “iniciar conversa”, “expressar desagrado”, “manter conversa” assim como autoridade/liderança, humor/formalidade, afetividade; dimensão pessoal, incluindo as “percepções”, “expectativas”, “pensamentos”, “sentimentos”, “percepções”, “conhecimento de normas”, “valores sócio-culturais”, “auto-avaliação”, que podem afetar de alguma forma o desempenho social habilidoso. A dimensão situacional, isto é, o contexto ambiental em que o desempenho social ocorre, constituída em termos de: “atingir objetivos imediatos de desempenho social”, “manter ou melhorar a relação interpessoal”, “manter ou melhorar a auto-estima”.

Torna-se evidente então que a competência social é definida como habilidade nas relações interpessoais e nas situações sociais. Notadamente, as competências sociais são encontradas em maior ou menor grau no comportamento considerado competente ressaltando-se o caráter relativista da competência social, uma vez que não se pode deixar de lado as características pessoais, situacionais e culturais onde a interação acontece.

3 COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS

Esta seção aborda os diferentes conceitos de competência intercultural sobre a perspectiva de autores como Johnson *et al* (2006), Bird *et al* (2010), Guitel (2006) entre outros. Em seguida são apresentados os diferentes modelos de competências interculturais: modelo de Pascarella (1985), modelo de Deardorff (2006), modelo de Schnabel (2015) e, para finalizar, é discutido o modelo de Avaliação de Competência Intercultural (ACI) que serviu como base para a estruturação dessa pesquisa.

3.1 Conceitos de Competências Interculturais

A preocupação com a “competência” é uma constante no contexto organizacional, onde ocorre uma concorrência cada vez mais acirrada. De acordo com Ray (2002), o conceito de competência está relacionado à excelência que se verifica ou se reconhece no outro. Para o autor, o reconhecimento social é uma das formas principais de se evidenciar a competência possuída por um indivíduo em determinado aspecto ou atividade.

Assim, no mesmo sentido, a palavra competência sugere, ao mesmo tempo, o visível e o oculto, o exterior e o interior, aquilo que resume ação é o mais padronizado e também, por outro lado, aquilo que parece mais ligado à pessoa e é, por conseguinte, o mais indizível. (RAY, 2002)

Homen e Tolfo (2004) acrescentam que quando se fala em globalização de negócios, são relevantes as análises de processos que envolvam atribuições internacionais de profissionais a fim de compreender e explicar como efetivamente ocorre o encontro entre culturas distintas no contexto de trabalho, merecendo especial atenção os aspectos relacionados ao diálogo entre a organização e as diferentes localidades com as quais interage.

Johnson *et al* (2006), por sua vez, atentam para a importância das variáveis do ambiente, a quais podem induzir a interpretações insuficientes ou distorcidas da realidade, especialmente, quando o próprio contexto é ignorado. Para os autores, mesmo os indivíduos que possuam habilidades, conhecimentos e atributos que lhes permitam agir de forma eficaz em um ambiente multicultural, provavelmente encontrarão variáveis do ambiente que representem dificuldades na eficácia da competência intercultural.

Uma das variáveis compartilhadas por Johnson *et al* (2006) é o etnocentrismo institucional. Os autores afirmam que, embora o etnocentrismo seja frequentemente tratado no nível individual, também se dá no nível organizacional. Comumente, o etnocentrismo é

identificado nas organizações pela imposição nas unidades subsidiárias de modos de trabalhar e se comportar da matriz. Aqui incluem-se a imposição de estruturas, processos, e padrões de comportamento que podem não ser adequados em outros contextos culturais.

Outra variável considerada pelos autores é a distância cultural, a qual, em geral, corresponde à diferença identificada entre a cultura do país de origem e a cultura de unidades internacionais da organização. Segundo Johnson *et al* (2006), a distância cultural é relatada em vários estudos sobre o impacto das culturas nacionais sobre processos e resultados de empresas multinacionais e transnacionais, como por exemplo, em Hofstede (1991). Com frequência, resultados de pesquisas associam a distância cultural às dificuldades encontradas no país de destino, ressaltando diferenças de valores além de idioma, economia, e os sistemas legais e políticos.

Johnson *et al* (2006) realizaram uma ampla revisão bibliográfica sobre competência intercultural, a partir da qual notaram que a literatura dedicada à gestão multicultural ainda tem dedicado pouca atenção à definição do conceito de competência intercultural. Os autores também apontam o que consideram como surpresas relacionadas à literatura que aborda a competência intercultural, que seriam quatro. A primeira, é a diferença encontrada nas definições sobre “competência intercultural”. A segunda, refere-se à falta de estudos mais profundos sobre a competência intercultural na literatura relacionada à gestão de negócios internacionais, com poucos trabalhos voltados para compreender suas habilidades e atributos. Outra surpresa está no fato de que os estudos tendem a ignorar a relevância das diferentes características dos ambientes que os expatriados operam, como ambiente político, econômico e tecnológico. Uma quarta surpresa foi terem encontrado uma grande quantidade de trabalhos relacionados à competência intercultural em pesquisas sobre a diversidade nos locais de trabalho nos Estados Unidos e a comunicação intercultural, pesquisas essas voltadas ao conhecimento da realidade das minorias populacionais e suas condições de saúde e educação.

Para Bird *et al* (2010), a competência intercultural é imprescindível para o desenvolvimento do mercado de trabalho global na medida em que aumentam as demandas por capacidades colaborativas e de coordenação para líderes no sentido de perceber, interpretar e agir de forma a alcançar as metas organizacionais. Eles ressaltam que os conceitos de competência intercultural e liderança global se relacionam e se complementam em alguns aspectos. Bird *et al* (2010) concordam que uma importante dimensão da liderança global envolve o domínio das competências interculturais, embora não defendam qualquer posição definitiva sobre quais competências interculturais assegurariam um processo de

gestão global e intercultural eficaz. De acordo com os autores, desde o início da década de 1990, um número crescente de estudiosos tem analisado o perfil de líderes globais eficazes a fim de delinear as competências consideradas críticas para o seu sucesso. Assim, eles afirmam que desafios conceituais sobre competências interculturais são comuns, assim como é incerto o caminho para o seu desenvolvimento na prática organizacional.

No que se refere à competência intercultural, Adler e Bartholomew (1992) destacam cinco fatores de importância. Primeiramente, os autores defendem que gestores interculturais necessitam compreender o ambiente de negócios com o olhar voltado para o mundo, ou seja, a partir de uma perspectiva global. De modo distinto às práticas de expatriação do passado, os gestores não devem restringir sua perspectiva de interação com foco em um único país ou cultura, tampouco limitar as relações aos acontecimentos restritos à sede de sua organização. Em segundo lugar, os autores afirmam que os gestores interculturais devem buscar apropriar-se das perspectivas ou da visão de outras culturas em relação à preferências, tendências, tecnologias e abordagens para a condução dos negócios. Outro ponto indica que os gestores interculturais devem ser hábeis em trabalhar com pessoas de distintas culturas, simultaneamente, visto que cada vez menos eles terão condições de lidar com bases culturais individualmente, ou seja, de forma linear. Um quarto fator diz respeito à capacidade do gestor em adaptar-se à vida em outras culturas e, ao contrário de seus antecessores, buscar o desenvolvimento da competência intercultural com base em sua vivência diária, na sua interação com colegas estrangeiros e clientes do mundo inteiro ao longo de sua carreira e não apenas durante “missões” de negócios. Por fim, os autores fazem menção à importância de se buscar interagir com pessoas de outros referenciais culturais como iguais, evitando categorizar ou criar escalas de dominância e subordinação cultural.

Seguindo a mesma linha que Adler e Bartholomew (1992), a autora Guitel (2006) conceitua a competência intercultural como a “capacidade de se comunicar de maneira eficaz com pessoas de um universo cultural diferente, seja ele nacional, organizacional, funcional ou profissional”. Segundo a autora, alguns estudos desenvolvidos na área da comunicação intercultural apontaram a necessidade de dois grupos de culturas diferentes construírem, por meio de suas interações, uma base de valores comuns, na qual ocorre uma renegociação de suas identidades a fim de aprimorar o processo de comunicação e de relacionamento. Assim, ela sugere que é natural que o gestor que assume responsabilidades pela expansão comercial leve consigo a incumbência de transmitir os valores e propósitos da organização e, da mesma forma, saber trilhar o caminho inverso, ou seja, deve também ser capaz de compreender os valores compartilhados pela comunidade que lhe recebe. Em ambas as situações está presente

a alteridade, isto é, uma relação de troca estabelecida entre os indivíduos, pela qual cada um constrói ou reconstrói sua identidade. Os conceitos de Adler e Bartholomew (1992) e Guitel (2006) se complementam quando ambos destacam a necessidade de adaptação dos gestores à novas culturas afim de se obter uma melhor comunicação e obter uma visão global e flexível.

Johnson *et al* (2006), por sua vez, sustentam que a competência intercultural envolve três aspectos: atitudes, habilidades e conhecimentos. Segundo os autores, a competência intercultural pode ser ensinada, admitindo, no entanto, que os fatores de personalidade afetam os níveis de competência intercultural que o indivíduo possa alcançar. Em relação aos três aspectos citados, é interessante compartilhar uma descrição similar dada por LaFromboise *et al* (1993) sobre consciência, conhecimento e habilidades. Para os autores, a competência intercultural demanda ao gestor: forte identidade pessoal; conhecimento e facilidades em relação a crenças e valores de outras culturas; sensibilidade quanto aos aspectos afetivos percebidos em diferentes culturas; comunicação clara na linguagem do país ou grupo cultural que o recebe; saber se comportar de acordo com as normas locais; manter relações sociais ativas no meio de convivência; compreender e saber lidar com as estruturas institucionais de cada cultura. Voltando para os autores Johnson *et al* (2006), tem-se a definição de competência intercultural como: a efetividade de um indivíduo estabelecer um conjunto de conhecimentos, habilidades e atributos pessoais, a fim de trabalhar com êxito com pessoas de diferentes culturas nacionais, seja no seu próprio país ou no exterior.

Já para Berninghausen *et al* (2009), competência intercultural é a condição necessária para uma adequada, bem sucedida e mutuamente satisfatória comunicação e cooperação entre pessoas de diferentes culturas. O desenvolvimento da competência intercultural torna-se um requerimento necessário para estrangeiros na adaptação no ambiente de trabalho, universidade, vida particular e isso é um desafio para as universidades, pois para obter uma melhor adaptação dos estudantes estrangeiros, as universidades devem oferecer meios que facilitem o desenvolvimento da competência da intercultural através de apresentações e seminários sobre comunicação e aprendizado intercultural. Nos conceitos definidos por Johnson *et al* (2006), LaFromboise *et al* (1993) e Berninghausen *et al* (2009) percebe-se a constatação que a comunicação e a adaptabilidade à outras culturas são requisitos ao desenvolvimento da competência intercultural, assim como a flexibilidade nas atitudes em função das diferenças culturais existentes.

Para finalizar, percebe-se que não existe uma única definição válida sobre competências interculturais e, que atributos como flexibilidade, comunicação, adaptabilidade

associados a atitudes e habilidades estão presentes em todas as definições dos autores discutidos nessa seção. A próxima seção trata dos modelos de competências interculturais: Pascarella (1985), Deardorff (2006), Schnabel (2015) e Fantini (2007).

3.2 Modelos de Competências Interculturais

Os conceitos, modelos e abordagens sobre a competência intercultural são extremamente diversificadas em consideração ao conteúdo e aos objetivos pretendidos. O termo tem sido amplamente aceitado nas esferas políticas e econômicas, mas ainda não atingiu esse reconhecimento na esfera da educação (SPITZBERGEN e CHANGNON, 2009).

Para iniciar uma revisão dos modelos de competências interculturais, é necessário definir o que se entende por competência no contexto da diversidade cultural. Enquanto o termo competência tem sido associado à compreensão (por exemplo, o significado dado a uma situação e como ele é interpretado), o desenvolvimento do relacionamento (por exemplo, a proximidade entre indivíduos), a satisfação e eficiência (por exemplo, em empresas que buscam qualidade de crédito), ou como adequação ou adaptação a uma situação, o significado mais aceitado está relacionada com o domínio de habilidades necessárias em uma situação particular. Esta visão tem sido muito questionada e considerada como sendo muito limitada, pois um mesmo comportamento ou habilidade pode ser percebido como competente em um contexto, mas em outro pode não ser, sendo muito difícil estabelecer um critério comum (SPITZBERGEN; CUPACH, 1984).

Em relação a isso, tem-se tentado explicar a competência a partir das respostas de assimilação ou adaptação dadas pelos indivíduos buscando traços de diferenciação. A assimilação tem sido explicada principalmente a partir do campo psicologia, e representa o grau em que harmoniza uma pessoa ou semelhante à cultura anfitriã, o que implica mudanças de atitude e cognitiva. Os indivíduos desenvolvem um processo de normalização e ajuste, em resposta aos obstáculos gerado por diferenças culturais, que diminuem os efeitos do choque cultural. Já a adaptação estuda a interdependência e as mudanças comportamentais em situações de interação (SPITZBERGEN; CHANGNON, 2009).

A maioria das teorias e modelos de competência intercultural tem como ponto de referência o indivíduo como a unidade de análise, deixando de lado outros fatores que poderiam influenciar na competência. Uma revisão cronológica revela uma progressão nos modelos baseados exclusivamente no indivíduo para modelos mais sistêmicos e globais. Para Spitzberg e Cupach (1984), esta evolução tem sido muito importante porque, em grande parte,

as teorias e modelos de competência intercultural consideram essa evolução nos conceitos básicos para construir suas explicações.

Assim como não há um único conceito válido sobre competências interculturais, também não há um modelo único capaz de mensurar essas competências. Cada modelo adota um conceito de competência intercultural conforme o contexto envolvido. Na seguinte seção tem-se o modelo de Pascarella (1985), voltado para os aspectos de aprendizagem no ensino superior.

3.2.1 Modelo de Pascarella (1985)

De acordo com Pascarella (1985), poucas investigações têm se preocupado com os efeitos da universidade sobre os aspectos da aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mesmo sendo eles a principal missão da universidade. Os estudos do autor analisaram e sintetizaram dados acumulados, relativos à influência da Educação Superior na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes, ou seja, o autor reportou atenções aos resultados de rendimento/aprendizagem.

Pascarella (1985) destacou quatro questões acerca da influência da Educação Superior na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes: 1. Que evidências se tem de que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo aumentam durante a universidade? 2. Que evidências se tem que diferentes aumentos na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo ocorrem como resultado de diferentes exposições na Educação Superior? 3. Que evidências se tem de que diferentes universidades têm uma influência diferencial na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo? 4. Que evidências se tem de que diferenças na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo são atribuídas a diferentes experiências universitárias dentro da mesma instituição?

Respondendo à primeira questão, alguns estudos indicaram que os ganhos cognitivos não estão limitados a ganhos acadêmicos. Afigurou-se que os alunos também adquirem ganhos importantes na sua capacidade de processos complexos de pensamento. Isso engloba capacidades intelectuais tais como elaboração de conceitos, analisar dados e argumentos de forma consistente, habilidades de pensar abstratamente e discriminar quantidades de abstrações. No entanto, segundo o autor, não se tem até então base de dados convincentes e comparáveis para avaliar a influência da universidade sobre os processos cognitivos, tais como o julgamento reflexivo ou o pensamento crítico. Isso se dá devido ao fato de que os aspectos intelectuais ou desenvolvimento cognitivo, em relação à Educação

Superior, têm uma conceituação complexa. Complexidade cognitiva é entendida como a capacidade que a pessoa possui de atender a uma grande variedade de estímulos cognitivos podendo organizar suas relações sob um complexo ambiente externo e sob diferentes caminhos (PASCARELLA, 1985).

A resposta à segunda questão se apontou mais complexa devido ao âmbito e concepções das investigações em que se apresentaram as mudanças estudantis na universidade. Na maioria das vezes, os estudos a respeito foram longitudinais e tentaram incluir diferentes grupos de indivíduos, como por exemplo, os que não frequentavam a universidade, os que estavam em curso ou os que já eram formados. Os dados apontaram que é quase impossível controlar as diferenças individuais entre indivíduos, atribuindo aleatoriamente diferentes níveis de exposições na universidade. Tais estudos dependem de critérios estatísticos mais completos, com análise de covariância, regressão múltipla e não apenas um estudo longitudinal como ocorreu. Enquanto não se tem provas convincentes, dados sugeriram que a faculdade vem influenciando verbal e matematicamente a aprendizagem. A não existência de uma base de dados comparáveis para avaliar a influência da universidade sobre processos cognitivos tais como o pensamento crítico ou reflexivo, dificultou maiores conclusões, nessa época. Isto é lamentável, mas também compreensível, pois muitas das medidas utilizadas para avaliar processos de pensamento crítico ou reflexivo exigem entrevistas detalhadas a respeito (PASCARELLA, 1985).

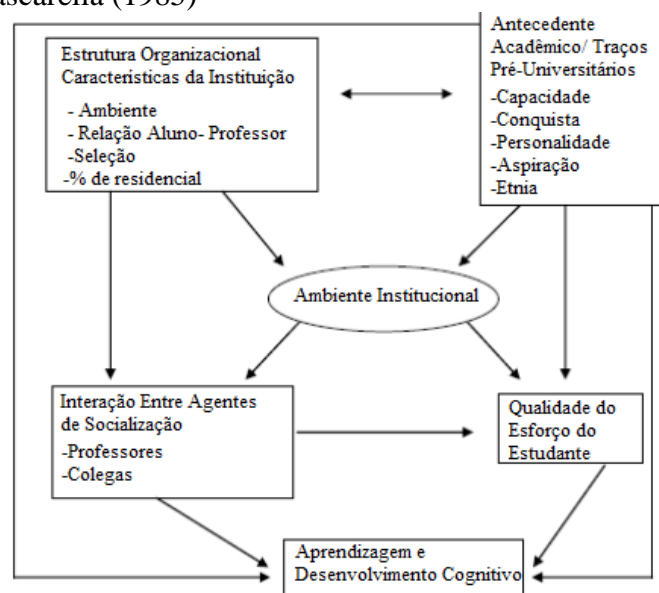
Portanto, não houve evidências que sugerissem que o desenvolvimento da flexibilidade intelectual é atribuível à experiência própria da universidade, e não apenas como um processo natural de maturação intelectual que ocorre ao longo de um período de quatro anos. Esta prova, no entanto, é menos convincente do que a que se refere à influência da universidade em aprendizagem verbal e matemática. Observa-se a necessidade de medidas menos globais em relação ao ambiente universitário, mas sim mais específicas e proximais às experiências dos estudantes. Isso pode incluir, mas não se limitar, a frequência e a intensidade do envolvimento em atividades extracurriculares e culturais, a qualidade e foco das interações com seus pares, a extensão e a qualidade da interação informal com professores e a qualidade da instrução formal recebida. Tais ambientes podem se apresentar ao estudante como um conjunto desafiador de experiências acadêmicas, culturais e intelectuais. Esses ambientes encorajam o envolvimento e o esforço do estudante, onde o grau de envolvimento e a qualidade do esforço do mesmo influenciam diretamente em sua aprendizagem (FELICETTI, 2011).

Ainda para Felicetti (2011), estudos referentes à última questão lembram que a maioria das instituições não são organizações monolíticas, com um único conjunto uniforme de estímulos ambientais capazes de afetar igualmente a todos os estudantes. Pelo contrário, os indivíduos são membros de diferentes subambientes dentro da mesma instituição que pode ter substancialmente diferentes influências sobre o crescimento e desenvolvimento cognitivo.

A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo na universidade, são vistos por Pascarella (1985) como função de influências diretas e indiretas em cinco grandes blocos de variáveis, como segue na figura 1. Aprendizagem e desenvolvimento cognitivo são diretamente influenciados pelas características próprias dos estudantes, por suas interações com agentes de socialização e pela qualidade de seus esforços. Interação com professores também inclui as interações em sala de aula e a qualidade intelectual dos conteúdos e instruções que receberam. Características organizacionais e estruturais do ambiente universitário influenciam indiretamente a aprendizagem, e os resultados cognitivos agem mediante as interações com agentes de socialização e a qualidade do esforço do estudante. Esse modelo é sugerido por Pascarella para entender as influências que intervêm na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo na Educação Superior.

Os estudos de Pascarella apresentados correspondem a resultados obtidos de pesquisas realizadas anteriores a 1985; observa-se, porém, que seus estudos continuaram nas propostas indicadas por ele, e resultaram no modelo que identificou fatores a serem analisados para a melhoria no aprendizado na Educação Superior, como pode ser observado a seguir:

Figura 1- O modelo geral para avaliar os efeitos dos diferentes ambientes institucionais na aprendizagem por Pascarella (1985)



No modelo desenvolvido por Pascarella (1985) é desenvolvida uma função de cinco categorias de variáveis que podem afetar direta ou indiretamente a aprendizagem do estudante em direção a resultados educacionais. Estas categorias incluem: 1) características estruturais / organizacionais das instituições de ensino, 2) traços do estudante como aptidão, personalidade, aspiração, e etnia, 3) interação com agentes de socialização, tais como interação com professores ou colegas, 4) ambiente institucional, e 5) qualidade do esforço do aluno.

Neste modelo Pascarella (1985), afirma que as características organizacionais / estruturais da instituição e os traços do estudante exercem influência mútua. Igualmente importante, este modelo é particularmente crítico para analisar adequadamente os dados multi-institucionais para efeitos de níveis individuais (PASCARELLA; TEREZINI, 2005).

Para finalizar, este modelo permite que os pesquisadores possam explicar mais precisamente os elementos separados da relação simbiótica entre os traços, atitudes e interesses que podem moldar o envolvimento e o esforço do estudante em sua própria instituição e em outras instituições resultante de experiências como o intercâmbio e programas extra-curriculares que podem afetar o estudante, permitindo a análise mais ampla do contexto institucional. Na próxima seção, apresenta-se o modelo Deardorff (2006), que assim como o modelo de Pascarella (1985), leva em consideração atitudes e habilidades desenvolvidos em um ambiente de intercâmbio que demanda a adaptabilidade, comunicação e a flexibilidade dos estudantes envolvidos.

3.2.2 Modelo de Deardorff (2006)

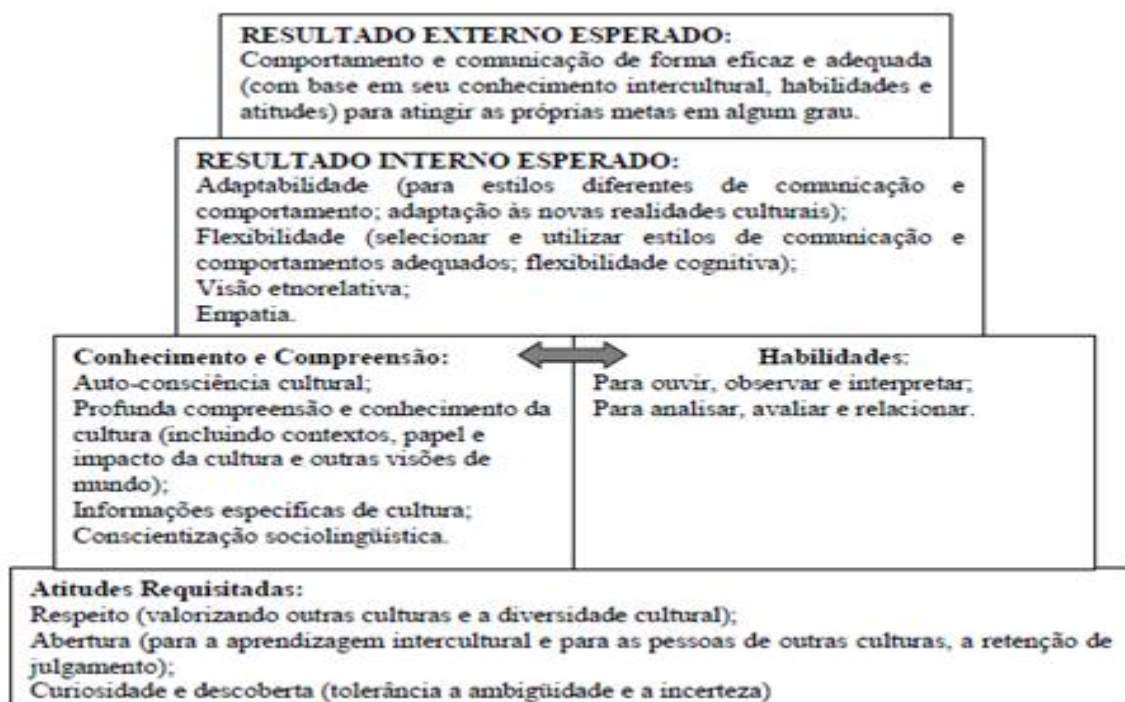
Deardorff (2006) investiga componentes da competência intercultural por meio da consulta com especialistas, e estabelece o modelo visual piramidal. Trata-se de um modelo em forma de pirâmide, em que os níveis mais baixos são considerados como um pré-requisito para obter níveis mais altos. A diferença dos outros modelos é que nesse se tenta criar um conceito de elementos fundamentais e uma ordem implícita das habilidades geram uma comunicação eficaz em contextos multiculturais.

Segundo Deardorff (2006), as atitudes específicas, conhecimento e habilidades descritas neste modelo pode ser utilizadas como critérios e indicadores de cada um dos domínios (cognitivo e afetivo) o que é útil para a avaliação destas habilidades em um contexto de formação. O autor reconhece a importância do conhecimento de uma segunda língua e da experiência no exterior, como estratégias que favorecem o desenvolvimento de competências

interculturais. O autor observa que a participação no mundo globalizado exige uma compreensão da própria história e das diferenças culturais para agilizar o desenvolvimento do processo de auto identificação. Ainda nesse modelo, o fator afetivo é visto como muito importante, pela influência sobre a conhecimento (conhecimento de si mesmo, sociolinguístico) e sobre as habilidades (observação, interpretação e avaliação das situações de convivência). Esses aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais facilitariam os marcos internos das resposta por meio de processos de empatia, etnia e adaptabilidade prevendo resultados efetivos no encontro intercultural.

Deardorff (2006) pesquisou, ainda, as ideias e consensos utilizados na literatura sobre a construção de competência intercultural. Como resultado de seus estudos, o autor constatou que os atributos mais comumente mencionados na literatura de competência intercultural são os seguintes: flexibilidade, humor, paciência, abertura, interesse, curiosidade, empatia, tolerância à ambiguidade, e suspensão de julgamentos. Sobre as áreas inter-relacionadas, Deardorff (2006) cita três: a habilidade de estabelecer e manter relações, a habilidade de se comunicar com o mínimo de perda e distorções, e a habilidade de cooperar para realizar tarefas e de interesse e necessidades mútuos. Em relação às dimensões, encontrou quatro: conhecimento, atitudes, habilidades e consciência conforme mostre a figura 2 abaixo:

Figura 2- Pirâmide do Modelo de Competência Intercultural de Deardorff.



Fonte: Adaptado de Deardorff (2004)

Levar em consideração que pessoas provenientes de outras culturas apresentam comportamentos, visões de mundo, crenças e valores distintos pode ser a chave do sucesso para a interação intercultural (DEARDORFF, 2006). Isso nos conduz à constatação de que o modo como pensamos e agimos com o outro influencia preponderantemente no processo de comunicação, por exemplo, nas relações interpessoais, nos programas de mobilidade estudantil internacional, no mundo dos negócios, entre outras possibilidades. Na próxima seção, apresenta-se a proposta de Schnabel (2015), um modelo novo, que também mensura as competências interculturais em função de atitudes e habilidades adquiridas durante o intercâmbio.

3.2.3 Modelo de Schnabel (2015)

Schnabel *et al* (2015) assumem que competência intercultural (CI) conduz a uma orientação comportamental que leva constantemente em conta a diversidade cultural. A competência intercultural é uma competência específica do contexto de agir (BOLTEN, 2007).

Por conseguinte, Schnabel *et al* (2015) afirmam que a competência intercultural compreende uma multiplicidade de competências de vários grupos da "competência social" (por exemplo, competências de comunicação), "competência pessoal" (por exemplo, a competência de aprendizagem), e "experiência metodológica" (por exemplo, a competência de resolução de problemas). Estas competências devem ser maleáveis; portanto, elas podem ser aprendidas por um indivíduo e pode influenciar diretamente o comportamento. Elas permitem que os atores, individualmente ou combinados, possam dominar de forma flexível situações conhecidas, desconhecidas ou desafiantes por meio do desenvolvimento da competência intercultural. Existe um contexto intercultural quando mais de uma cultura é (pessoalmente ou virtualmente) envolvida. Isto é independente da localização atual do agente (isto é, se ele ou ela está localizada em seu país de origem ou num país estrangeiro).

Os requisitos para um novo instrumento para medir a competência intercultural deve abordar os seguintes aspectos: a) foco em habilidades, b) integrar itens que são formulados como situações e alternativas comportamentais, c) ser capaz de avaliar o desenvolvimento de competências interculturais através de diferentes períodos de tempo, d) ser independente de um contexto cultural específico, e) ter menos vieses de instrumentos existentes, e (f) cumprir padrões psicométricos (SCHNABEL ET AL, 2015).

Como nos modelos de Pascarella (1985) e de Deardorff (2006), o modelo de Schnabel (2015) se propõe a mensurar as competências interculturais por meio da análise de atitudes, mas dessa vez, focando nas habilidades em situações comportamentais específicas. A avaliação do desenvolvimento de habilidades por meio de diferentes períodos de tempo é também uma característica desse modelo e, se assemelha ao modelo de Avaliação de Competência Intercultural (ACI) a ser tratado na próxima seção.

3.3 A Avaliação de Competência Intercultural (ACI)

De acordo com Fantini (2007), o contato com outras línguas e culturas proporciona uma excelente oportunidade para promover o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI, ou competência intercultural, para abreviar). Depois que o contato intercultural começa, o desenvolvimento da CCI geralmente evolui como um processo contínuo e demorado, por vezes com períodos de regressão ou estagnação, mas mais frequentemente com resultados positivos e nenhum ponto final.

Diferentes indivíduos trazem diferentes objetivos e motivações para a experiência intercultural que resultam em diferentes níveis de competência. Alguns desejam atingir comportamento nativo como na cultura de acolhimento; outros podem almejar simplesmente o conteúdo para ganhar aceitação; e para outros ainda, a mera sobrevivência pode ser suficiente. Geralmente, quanto mais profundamente se entra uma segunda “língua-cultura” (LC2), maiores serão os efeitos sobre a própria “língua-cultura” nativa (LC1). Como resultado, as pessoas muitas vezes tendem a modificar suas perspectivas iniciais de mundo (FANTINI, 2007).

A vontade de se envolver verdadeiramente na nova cultura durante uma estadia transcultural, promove a transcendência e transformação de seu modo original de perceber, conhecer e expressar sobre o mundo e interagir dentro dela. O desenvolvimento de competências interculturais ajuda neste processo. Mas o que exatamente é a competência intercultural? Embora este termo é largamente utilizado hoje, não há consenso claro sobre o que é. Alguns pesquisadores enfatizam o conhecimento global, outros enfatizam sensibilidade, e outros ainda apontam para certas habilidades de comunicação em idiomas distintos, ou na capacidade de aprendizado em um país estrangeiro, ou na adaptação em uma realidade cultural distinta da habitual que exigem um conhecimento prévio sobre a cultura do país de origem etc..(FANTINI, 2007).

Na figura 3.1 são ilustradas detalhadamente as sete partes do modelo para a Avaliação da Competência Intercultural (ACI) desenvolvido por Fantini (2007).

Figura 3.1 – A estrutura do modelo ACI de Fantini (2007).

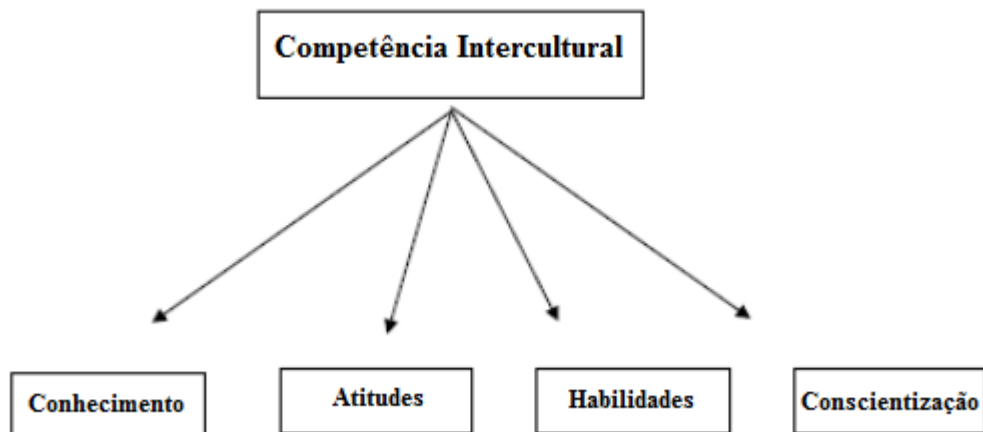
Seção	Número de Itens	Exemplos
1 Sobre o Respondente	37	o nome, nacionalidade, sexo, nível de instrução, últimas relações interculturais , etc.
2 Características pessoais	28	avalia como os estudantes se consideram em suas próprias culturas e como eles acreditam que serão recebidos em outra cultura (0-5) exemplo características: 1. intolerantes 2. flexível 3. paciente 4. carece de senso de humor 5. tolerantes
3 Motivação e opções	18	avalia o nível de interesse e caracteriza a motivação para a cultura no país estrangeiro (0-5) Exemplo de níveis de interesse: 1. Antes de chegar 2. Durante o intercâmbio. exemplo motivações: 1. As vezes queria voltar para casa 2. desejo de uma melhor adaptação
4 Proficiência no idioma	15	descreve a proficiência no início e final do intercâmbio (sim ou não) exemplo de proficiência itens: 1. nenhuma habilidade 2. capaz de satisfazer as necessidades imediatas com frases memorizadas
5 Estilos de comunicação	47	compara as respostas em situações no país natal e no país do intercâmbio, por exemplo: Quando eu discordo de alguma coisa no país natal / no país estrangeiro, eu prefiro a) falar diretamente e abertamente sobre o problema, não importa as consequências b) não falar abertamente para não ofender ninguém c) não tenho certeza
6 Áreas Interculturais	12	avalia situações específicas (0-5) por exemplo: eu fui capaz de se comunicar em espanhol com a) minha família hospedeira b) os meus colegas no país estrangeiro c) outros nativos no país estrangeiro
7 Habilidades Interculturais	54	avalia as habilidades interculturais no início e no final do intercâmbio sobre o conhecimento, atitudes, habilidades e consciência (0-5) exemplo do componente conhecimento: eu pude contrastar aspectos importantes da cultura da língua no país estrangeiro com a minha própria. exemplo do componente atitudes: eu demonstrei vontade de interagir com membros da cultura de acolhimento. exemplo do componente habilidades: Eu ajustei meu comportamento, roupas, etc., conforme apropriado, para evitar ofender os meus anfitriões, exemplo do componente conscientização: eu percebi a importância de minhas reações negativas.

Fonte: Fantini (2007).

Para Fantini (2007), a competência intercultural é definida como um grupo de capacidades necessárias para realizar, de maneira eficaz e adequada, a interação com outras pessoas que são linguisticamente e culturalmente diferente entre si. Variáveis como conhecimento, atitude, habilidades e conscientização são levadas em consideração para a formação desse conceito de competência intercultural. Dentre estes, a variável

conscientização é central e especialmente importante para o desenvolvimento *cross-cultural*. A consciência é aperfeiçoada através da reflexão e introspecção em que ambas as “língua-cultura nativa” (LC1) do indivíduo e a segunda “língua-cultura (LC2)” são contrastadas e comparadas com sua identidade. Conscientização é reforçada através da evolução dos conhecimentos, atitudes positivas e habilidades, e por sua vez, também favorece o seu desenvolvimento. As variáveis do modelo de Fantini (2007) podem ser evidenciadas na figura 3.2 abaixo:

Figura 3.2- As variáveis que compõem o modelo de competência intercultural de Fantini (2007)



Fonte: Fantini (2007)

De acordo com Fantini (2007) as variáveis são definidas como:

- **Conhecimento** - esse componente reflete o que os estudantes conhecem sobre a própria cultura e sobre a cultura do país do intercâmbio. Aspectos relacionados a língua, costumes, tradições, aspectos geopolíticos e históricos. Nesse componente, é possível identificar como o estudante avalia seus conhecimentos em relação ao país de origem e as novas informações adquiridas sobre o país do intercâmbio.

- **Atitudes** - nesse componente será evidenciado o grau de imersão do estudante no país do intercâmbio, levando em consideração a capacidade de interação, aprendizado, reflexão, compreensão e sensibilidade, com base na cultura de origem e como essa cultura é recebida no país do intercâmbio.

- **Habilidades** - esse componente irá refletir a capacidade de adaptação dos estudantes durante o intercâmbio. Como as novas informações adquiridas irão ser postas em

prática, afim de obter uma melhor integração no país estrangeiro e, como os estudantes relacionam essas novas informações com a cultura natal.

- Conscientização - esse componente está associado a capacidade de auto avaliação dos estudantes sobre o conhecimento, atitudes e habilidades desenvolvidos durante o intercâmbio. Aspectos como o nível de desenvolvimento intercultural, capacidade de resolver problemas, percepção sobre o a diversidade cultural e como lidar com as diferenças, são alguns dos aspectos refletidos nesse componente.

Para corroborar com as definições dos quatro componentes feita por Fantini (2007), Byram, Nichol, e Stevens (2001) afirmam que o componente Conhecimento deve ser entendido como informações adquiridas por meio processos sociais, incluindo o conhecimento sobre as outras pessoas e como outras pessoas se vêem. Já em relação ao conceito do componente Atitudes, os mesmo autores afirmam que envolvem, entre outras coisas, a vontade de relativizar os próprios valores, crenças e comportamentos e procurar entender como eles podem ser vistos por alguém de outra cultura. Envolvem a habilidade de se descentrar.

Ainda para Byram, Nichol, e Stevens (2001), o componente Habilidades envolve a capacidade de interpretar documentos e eventos de outra cultura e explicá-los e relacioná-los com outros da própria cultura, assim como, a habilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a cultura dentro dos limites de tempo real da comunicação e interação. Já o componente conscientização implica na habilidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos na própria cultura e na do outro.

Fantini (2007) apontou em seu estudo alguns termos alternativos encontrados na literatura sobre o termo competência intercultural. Para ilustrar a diversidade são apresentados os seguintes: comunicação transcultural (*transcultural communication*), comunicação intercultural (*cross-cultural communication*), conscientização intercultural (*cross-cultural awareness*), inteligência competitiva global (*global competitive intelligence*), competência global (*global competence*), adaptação intercultural (*cross-cultural adaptation*), competência internacional (*international competence*), comunicação internacional (*international communication*), interação intercultural (*intercultural interaction*), sensibilidade intercultural (*intercultural sensitivity*), comunicações efetivas inter-grupo (*effective inter-group communications*), sensibilidade cultural (*cultural sensitivity*), competência cultural (*cultural competence*), competência comunicativa (*communicative competence*), cooperação intercultural (*intecultural cooperation*), etnorelativismo (*ethnorelativity*), biculturalismo

(*biculturalism*), multiculturalismo (*multiculturalism*), plurilinguismo (*plurilingualism*) e competência metafórica (*metaphoric competence*).

A diversidade de termos relacionados à noção de competência intercultural refere-se à perspectiva temática em que este é empregado. A maioria dos termos faz alusão a apenas aspectos limitados de um fenômeno mais complexo; assim, para transcender a própria competência nativa e a visão de mundo e avançar em um outro sistema, em qualquer grau, requer o desenvolvimento simultâneo de competência intercultural, que resulta na produção de perspectivas únicas que surgem a partir da interação de dois (ou mais) sistemas (FANTINI, 2007).

Na definição de Fantini (2007), Competência Comunicativa Intercultural (CCI) é a transcendência das limitações da visão de mundo intrínsecas à cultura nativa de um indivíduo. Desse modo, podemos inferir que a CCI permite obter êxito nas interações com indivíduos de outras culturas, uma vez que, nesse caso, a pessoa não terá unicamente informação linguística, mas também desenvolverá o relacionamento humano com pessoas de outras línguas e culturas (BYRAM; GRIBOVA; STARKEY, 2002).

De acordo com o modelo de Fantini (2007), a competência intercultural é a habilidade para a comunicação bem-sucedida com pessoas de outras culturas. Esta habilidade pode já ser existente em uma idade jovem, e ser melhorado graças à força de vontade e competência. Para isso, além de ter habilidades sociais, é necessário também melhorar a sensibilidade e compreensão sobre outros valores, visões, formas de viver e pensar, bem como ter consciência em transferir os próprios valores e pontos de vista de forma clara, mas de forma adequada.

Não basta adquirir conhecimento sobre fatos e ter informações sobre a cultura do outro, é necessário desenvolver as habilidades etnográfica e de observação para que possa, por meio dessas habilidades, chegar a conclusões que o levarão a ter uma atitude mais positiva em relação a outras culturas e ter maior conscientização do seu próprio eu. Isso fará com que tenha maior respeito pelo outro, e compreenda, de forma não avaliativa, a forma de viver, pensar e agir do outro, e, principalmente, no nosso caso em que estamos situados em uma cultura “periférica” (KACHRU, 1992), a forma de aprender a ter uma visão mais positiva de si próprio.

Para fazer uma comparação entre os modelos discutidos, verifica-se que o modelo de Fantini (2007), apresenta aspectos similares com o de Pascarella (1985), pois em ambos os modelos, atitudes e habilidades dos estudantes durante o período de intercâmbio são levados em consideração. No modelo de Pascarella (1985), essas atitudes e habilidades são avaliadas

levando em consideração a relação simbiótica que podem moldar o envolvimento e esforço do estudante em sua universidade no país de origem e no país do intercâmbio. Já no modelo de Fantini (2007), essas atitudes e habilidades são levadas em consideração para a formação do índice de competência intercultural atingido pelo estudante durante o intercâmbio.

Já em relação ao modelo de Deardorff (2006), o modelo de Fantini (2007) apresentam pontos congruentes. Ambos os modelos, baseiam-se nos componentes conhecimento, atitudes, habilidades e conscientização. O modelo de Deardorff (2006), em forma de pirâmide, coloca as Atitudes no nível mais baixo, seguidos de Conhecimentos, Conscientização e Habilidades, enquanto que, no modelo de Fantini (2007), cada um dos quatro componentes apresenta a mesma importância para a formação do índice de competência intercultural.

O modelo de Schnabel (2015), assim como, o modelo de Fantini (2007), é capaz de avaliar o desenvolvimento de competências através de diferentes períodos de tempo, entretanto, o modelo de Schnabel (2015) tem o foco em habilidades, e no modelo de Fantini (2007) as habilidades são somente um dos componentes na mensuração da competência intercultural.

A escolha do modelo de Fantini (2007), como o modelo de avaliação de competência intercultural dessa pesquisa se deve aos seguintes fatores: 1) O modelo mensura a competência intercultural com base em quatro componentes: conhecimento, atitudes, habilidades e consciência, todos com o mesmo peso na mensuração; 2) O modelo permite a mensuração em dois períodos de tempo distintos, início e final do intercâmbio, evidenciando assim a evolução dos componentes ao longo do intercâmbio e; 3) O modelo permite a comparação de estudantes de diferentes nacionalidades, pois os questionários utilizados como instrumentos de coleta de dados, apresentam situações perfeitamente aplicáveis em diversos contextos culturais.

Para concluir, o modelo de Fantini (2007) apresenta um instrumento validado de mensuração de competências interculturais, e já foi utilizado em várias pesquisas na área, inclusive em teses de doutorado em universidades brasileiras e estrangeiras. Depois de toda a avaliação dos outros modelos, constatou-se que o modelo de Fantini (2007) seria o modelo mais apropriado para a presente pesquisa. Em seguida, serão discutidas a internacionalização do ensino superior e as pesquisas relacionadas a esse tema.

4 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção é abordada a temática da internacionalização da educação superior em diferentes países e, como esse processo se desenvolveu ao longo dos anos em diversas realidades acadêmicas. Logo depois, é discutido o processo de internacionalização em universidades dos Estados Unidos, Brasil, Inglaterra e México. Para finalizar é discutido a internacionalização na Universidade Federal do Ceará e sua evolução nos últimos anos.

4.1 A Internacionalização das Instituições de Educação Superior (IES)

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO - acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2004), o processo de internacionalização das universidades está inserido dentro do contexto mundial de globalização, com implicações econômicas, sociais, políticas e culturais para o ensino superior, de tal forma que os dois conceitos se complementam. A nova dinâmica imposta pela globalização levou as universidades a definirem novas políticas e estratégias para posicionamento frente a novas demandas da sociedade e do mercado em geral.

Atualmente, o contexto mundial do ensino superior pode ser caracterizado por alguns pontos e tendências, conforme descrito por Souza (2008):

- Crescimento do papel do conhecimento e das instituições de ensino superior (IES);
- Adoção de práticas de educação transnacional por novos provedores de ensino superior;
- Novas formas de relacionamento entre o ensino superior, o Estado, o mercado e a comunidade em geral com vistas à promoção do acesso mais amplo, eficiente e de qualidade às Instituições de Ensino Superior (IES), resultando na formação de mão de obra qualificada;
- Liberalização do comércio de serviços de ensino superior e a necessidade de estabelecimento de políticas de regulação e oficialização dos serviços oferecidos.

A partir dos pontos evidenciados por Souza (2008), verifica-se que uma nova abordagem ao conteúdo é introduzida para se descrever e avaliar a forma como o processo de internacionalização está sendo implementado, que não é fixo, já que reflete os valores,

prioridades e ações adotadas durante o processo (MIURA, 2006). Baseado no trabalho de De Wit e Knight de 1997, Qiang (2003) apresenta quatro tipos de abordagens, que podem ser: baseada em atividades ou programas específicos, como por exemplo, a recepção de estudantes; baseada em competências, por meio do desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores nos participantes para lidarem com diferenças culturais; cultural, por meio da criação de uma cultura organizacional que valorize as perspectivas internacionais e interculturais; de processo ou estratégica, que incorpora vários aspectos das abordagens anteriores, com o intuito de dar sustentabilidade da dimensão internacional.

Knight (2004) reorganiza essas abordagens, a partir da sua definição de internacionalização, estipulando abordagens no nível nacional/setorial e no nível institucionais. Essa última é subdividida em: abordagem de atividades; abordagem de resultados; abordagem de razões; abordagem processual, por meio da integração da dimensão internacional no ensino, aprendizagem e serviços prestados pela instituição; abordagem interna, refere-se a criação de uma cultura organizacional que apoio o processo de internacionalização; e abordagem externa ou trans-fronteiriça, que se preocupa com a relação com outros países através da oferta de programas educacionais.

A internacionalização de uma instituição de ensino superior (IES) pode ter um conceito limitado, como a simples presença de alguns alunos estrangeiros no campus. Por outro lado, a internacionalização pode ser algo contínuo, como um processo sinérgico e transformador, envolvendo os currículos e a pesquisa, influenciando as atividades de alunos, professores, administradores, e toda comunidade em sentido amplo (BARTELL, 2003). Os impactos positivos da internacionalização do ensino, conforme Murphy (2007) ocorrem por meio de três mecanismos: a distribuição de conhecimento e tecnologia mundiais, a regulamentação de padrões de qualidade, e a transferência de idéias complementares para países embarcando em novos projetos políticos, econômicos e sociais.

Para analisar e compreender a internacionalização de universidades, Bartell (2003) adaptou uma tipologia de cultura organizacional como modelo. Ele cita que no Canadá, o Prêmio por Excelência em Internacionalização observa os seguintes indicadores: participação internacional de alunos, mudanças no currículo, parcerias internacionais, mobilização de recursos financeiros, humanos e tecnológicos, parcerias com o setor privado, contribuição da faculdade, contribuição da pesquisa, e a contribuição do desenvolvimento de projetos para a internacionalização da universidade.

Knight (2004) explica ainda, que o termo estratégias de internacionalização tem sido utilizado para tratar de iniciativas programáticas e organizacionais, em nível institucional, que vão além da ideia de atividades internacionais, por possuírem uma noção de abordagem mais planejada, integrada e estratégica. Alguns dos exemplos de estratégias oferecidos pelo autor são: intercâmbio de estudantes; estudo de um idioma estrangeiro; clube e associações de estudantes; e programas e grupos de *peersupport*, que são relacionados a estratégias programáticas; além de apoio das unidades de serviço da instituição, como acomodação para estudantes; e serviços de apoio ao estudante recebidos, por meio de programas de orientação, conselheiros, treinamento intercultural, suporte para retirada do visto, que são listadas como estratégias organizacionais.

A internacionalização deveria ser incorporada como uma resposta do meio acadêmico às tendências homogeneizantes e desnacionalizadoras do processo de globalização. Para os autores, tal incorporação deveria reconhecer o respeito às diferenças entre as nações e a identidade cultural de cada uma, favorecendo as representações culturais múltiplas tanto no conhecimento gerado como nas práticas organizacionais das instituições educativas (DE WIT et al, 2005)

Breton (2003) questiona se as políticas de internacionalização das universidades deixam de lado os desafios dos quais a globalização do ensino superior seria portadora, ou seja, da redefinição pelos atores de seus espaços de ação. Para ele, o imaginário acadêmico é representado pelos sistemas universitários nacionais, onde as universidades são os espaços territoriais e o campus contém a vida acadêmica já que o professor é o principal agente de formação e a sala de aula o principal local de difusão do saber.

Sebastián (2004) mostra-se cético frente às pesquisas produzidas na América e na Europa do norte e enfatiza que há que se distinguir entre os conceitos de internacionalização da educação superior e internacionalização de uma universidade. Em sua pesquisa, busca colocar os dois processos em seus devidos lugares, discordando da afirmativa que a internacionalização das universidades seja uma resposta à globalização, já que entende ser seu papel regional. Mesmo não se aprofundando numa análise que não desvincula a ação regional de um contexto global que venha sim a influenciá-la, pauta seu argumento no fato de que a cooperação acadêmica internacional seja um fator de melhoria da qualidade acadêmica, mais do que uma “resposta” às pressões da globalização. Para ele, “a internacionalização da universidade é um instrumento da melhoria de sua qualidade e tem um caráter dual, já que transforma a estrutura interna, mas também a projeção externa da instituição” (SEBASTIÁN, 2004, p. 94).

Incorporando esta dualidade, o autor a entende como “um processo de introdução da dimensão internacional na cultura e estratégia institucional, em suas funções de formação, pesquisa e extensão e também na projeção de sua oferta e capacidade instalada” (SEBASTIÁN, 2004, p. 96). Assim, no âmbito interno, a internacionalização de uma universidade propõe-se à melhoria da qualidade, da pertinência e eficácia e no âmbito externo, a promover seu potencial de ensino e pesquisa, que em última instância é um fator fundamental para a instituição ser admitida nas redes internacionais formais e/ou informais de educação superior.

O conceito de internacionalização da educação superior, o qual também aponta como consolidado após a guerra fria, com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior, é complexo e se apresenta com uma diversidade de termos relacionados (globalização, transnacionalização, interculturalidade etc.) (MOROSINI, 2006).

Laus e Morosini (2005), numa publicação sobre o processo de internacionalização da educação superior na América Latina, fazem um estudo sobre o processo no Brasil, apontando sua lógica, agentes e mecanismos de inserção nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Mesmo sem se aprofundar numa conceituação sobre a manifestação do fenômeno no contexto da educação superior nacional e a forma com que as IES foram se adequando às suas demandas e, portanto, se internacionalizando, o texto já apontava para a existência de uma adequação das estruturas acadêmicas ao discurso e às políticas do Governo, principalmente com referência à pós-graduação.

Segundo Knight (2004), a internacionalização reconhece e se vale das prioridades, políticas e práticas nacionais e regionais. A atenção dedicada agora à dimensão internacional do ensino superior não deveria se sobrepor à importância do contexto local nem erodi-la. Assim, a internacionalização tem como objetivo complementar, harmonizar e estender a dimensão local – e não dominá-la. Se essa verdade fundamental não for respeitada, existe a forte possibilidade de uma reação negativa, levando a internacionalização a ser vista como agente homogeneizante ou hegemônico. Se ignorar o contexto local, a internacionalização vai perder seu verdadeiro norte, bem como seu valor.

Ainda para Knight (2004), a crescente comercialização dos programas de certificação e diplomação dupla entre diferentes países e seu tratamento como *commodity* estão ameaçando a qualidade e a relevância do ensino superior em determinadas regiões do mundo.

Estudos recentes mostram que os líderes de ensino superior ainda acreditam que os benefícios da internacionalização superam os riscos. Entretanto, é imperativo manter a atenção concentrada nos diferentes impactos da internacionalização, tanto positivos quanto negativos. Na próxima seção, apresenta-se pesquisas sobre o processo de internacionalização nas universidades pelo mundo.

4.2 Pesquisas sobre a Internacionalização nas Universidades

De acordo com Breton (2003), a incorporação da temática da internacionalização nos planos de aprimoramento da qualidade do ensino superior estendeu-se em escala global no decorrer das últimas duas décadas. Os acordos entre os países variam de bilaterais, visando intercâmbios de estudantes e professores até reconhecimento mútuo de créditos e certificações. Um exemplo destes acordos são as comissões binacionais que administram a bolsa americana *Fulbright*. Na Europa a estrutura de acordo internacional mais completa é a Declaração de Bologna, projetada para introduzir mudanças visando à harmonização dos sistemas de educação superior de todos os países membros da União Européia, especificamente para os programas de intercâmbio e bolsas Erasmus e Socrates (BRETON, 2003).

Hser (2005) examinou o quadro da internacionalização de 59 universidades estadunidenses que são membros da Associação de Universidades Americanas. O autor expõe alguns obstáculos para a internacionalização, como a falta de fundos e corte no apoio do Estado, o desencorajamento por parte das instituições em ensinar e pesquisar no exterior, falta de apoio financeiro e perspectivas negativas em estudar no exterior, perspectiva negativa quanto à presença de estudantes estrangeiros no campus, a competição das faculdades estadunidenses com faculdades de outros países, além de obstáculos enfrentados por pesquisadores estrangeiros nos Estados Unidos. Por meio de dados obtidos junto a diversas entidades, os resultados revelam diferentes níveis de internacionalização entre as instituições pesquisadas. O ensino de idiomas estrangeiros e disciplinas internacionais são alguns dos maiores indicadores da internacionalização de uma instituição. O número de matrículas em cursos de línguas estrangeiras permanece baixo, mas Conselho Americano de Educação relata um aumento no apoio estudantil e público aos requerimentos de línguas estrangeiras e disciplinas internacionais nos cursos superiores. O número de acadêmicos estrangeiros também se revela um bom indicador de internacionalização de um IES, contribuindo não só no ensino e pesquisa, mas na interação multicultural dos estudantes estadunidenses.

Ayoubi e Massoud (2007) examinaram se os feitos das universidades britânicas relacionados à internacionalização se coadunam com suas intenções estratégicas. As variáveis para definir o grau de internacionalização das universidades foram: a porcentagem do número de estudantes no exterior em comparação ao total de alunos da instituição, o percentual da renda externa em relação ao total da renda de uma universidade, e o percentual de participação de mercado de estudantes de primeiro ano em relação ao total de participação de mercado. Os dados foram coletados através da base de dados da *Higher Education Statistics Agency*, que contém informações de 117 universidades britânicas. Conforme os resultados, os autores dividiram as universidades em quatro grupos, de acordo com sua internacionalização. O grupo “perdedores internacionais” (*international losers*) representam 15% das universidades, compreendem as instituições que não estão preocupadas com estratégias e atividades de internacionalização. As “*international speakers*” possuem uma grande carga de objetivos para sua internacionalização, mas não se preocupam demasiadamente com as atividades estrangeiras de seus acadêmicos, respondem por 37% das instituições pesquisadas. As universidades tidas como agentes internacionais (*intentional actors*), que possuem atividades internacionais para seus estudantes, mas não possuem uma estratégia de internacionalização definida, são 11% da amostragem. Já as universidades com atividades e estratégias de internacionalização compõem o grupo dos vencedores internacionais (*international winners*), representando 37% das universidades britânicas. Os autores afirmam que 52% das instituições pesquisadas corroboram as suas estratégias declaradas e seus esforços efetivos em relação a internacionalização.

No México, Murphy (2007) realizou um estudo de caso com estudantes do Instituto Tecnológico e de Ensino Superior de Monterrey (ITESM, em espanhol) que realizaram um programa de verão de intercâmbio na Polônia, em 2004, a fim de explorar quais estratégias podem ser implantadas para internacionalizar a educação e como o componente de exportação da internacionalização pode ser tornar acessível para todos os alunos, e não apenas a aqueles que podem pagar. Os métodos utilizados consistiram em pesquisa documental do programa de internacionalização e em entrevistas com diversas pessoas envolvidas com o programa. Dos 46 alunos que viajaram à Polônia, quinze contaram com ajuda financeira da ITESM. Desta forma a instituição estabeleceu uma forma da maioria de seus alunos, embora não todos, terem a oportunidade de estudar no exterior.

A internacionalização é um meio para se atingir um objetivo, e não uma finalidade em si mesma. Trata-se de um truísmo frequentemente mal interpretado que pode levar a um entendimento enviesado daquilo que a internacionalização pode ou não pode fazer. O sufixo

"-ização" significa que a internacionalização é um processo ou um meio de aprimorar ou atingir metas. A internacionalização pode, por exemplo, ajudar no desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e dos valores internacionais e interculturais entre os estudantes – por meio das melhorias no ensino e no aprendizado, da mobilidade internacional e de um currículo que inclua elementos comparativos, internacionais e interculturais (KNIGHT, 2004).

Ainda de acordo com Knight (2004), globalização tem seu foco no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economias, valores, culturas, conhecimento, bens, serviços e tecnologias. A internacionalização enfatiza o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas. A diferença entre o conceito de fluxo mundial e a noção dos relacionamentos entre as nações é ao mesmo tempo notável e profunda. A internacionalização do ensino superior recebeu da globalização influências positivas e negativas, e embora os dois processos sejam fundamentalmente diferentes, há entre eles um elo de grande proximidade. A pauta de competitividade e comércio, por exemplo, frequentemente associada à globalização, teve um grande impacto no desenvolvimento do ensino transfronteiras. Por sua vez, o crescimento desse ensino e sua inclusão nos acordos comerciais bilaterais e regionais fortaleceram a globalização. O objetivo não é um currículo mais internacionalizado nem um aumento na mobilidade acadêmica por si mesma. Em vez disso, o objetivo é garantir que os estudantes estejam mais preparados para viver e trabalhar num mundo mais interconectado.

Já para Miura (2006), a compreensão da internacionalização como um meio para se atingir um fim e não como um fim em si garante que a dimensão internacional seja integrada de maneira sustentável às principais funções do ensino e do aprendizado no ensino superior, da pesquisa e da produção do conhecimento, melhor servindo à comunidade e à sociedade.

A internacionalização reconhece e se vale das prioridades, políticas e práticas nacionais e regionais. É um processo que leva à integração da dimensão internacional, intercultural e global às metas, funções e implementação do ensino superior. Assim sendo, trata-se de um processo de mudança, adaptado para atender necessidades e interesses individuais de cada instituição. Entretanto, o processo de internacionalização das universidades necessita de uma preparação interna de cada instituição, o domínio de uma língua estrangeira por parte dos funcionários, a definição de processos claros e eficientes em relação a efetivação de novos convênios com outras universidades internacionais, o estabelecimento de um processo de matrícula destinado aos estudantes estrangeiros e a articulação de um suporte que visa facilitar e integrar o estudante internacional nas rotinas da universidade são algumas das tarefas a serem desenvolvidas nas universidades que buscam a

internacionalização. Na próxima seção, reporta-se a internacionalização das universidades brasileiras o programa ciências sem fronteira.

4.3 A internacionalização das universidades brasileiras e o programa Ciência sem Fronteiras

No Brasil, as relações internacionais acadêmicas iniciaram-se no período colonial, quando jovens brasileiros iam estudar em Portugal, na Inglaterra ou na França. As Universidades recém-criadas foram buscar pesquisadores na Alemanha e na França para orientar as pesquisas. No século XX os programas brasileiros de apoio à formação de mestres e doutores no exterior (CAPES e CNPq) criaram relações com diversos países, ao qual incluía visitas, estágios, trabalhos de pesquisa conjunta e vinda de alunos do exterior (DEWES; ROCHA, 2001).

Após a Segunda Guerra Mundial iniciou-se o processo de formalização de acordos com países estrangeiros que durante os anos 1960 envolveu acordos bilaterais para cooperação científica e tecnológica. Nos anos 1970 o processo de internacionalização atingiu maiores proporções, quando o governo e as Universidades demonstraram o interesse de trabalhar para definir estratégias prioritárias para o país, através da assinatura de acordos de cooperação e criação de estruturas para gerenciamento e negociação interna (LAUS; MOROSINI, 2005).

Miura (2006) pesquisou a internacionalização da Universidade de São Paulo em três diferentes áreas do conhecimento: engenharia, medicina e ciências sociais aplicadas. A autora entende que as IES focam suas ações de internacionalização em duas grandes dimensões: parcerias internacionais e ensino. As parcerias internacionais compreendem acordos institucionais e intercâmbio de estudantes e professores, enquanto o ensino engloba o conteúdo internacional de disciplinas e o ensino de língua estrangeira. Foi realizado um estudo de caso através de uma pesquisa de campo do tipo exploratório, utilizando-se de análise documental, entrevistas, observação direta e artefatos físicos. Concluiu-se que a instituição possui um processo de internacionalização já consolidado, mas foi verificado a falta planejamento estratégico de algumas unidades. Além disso, o processo de internacionalização ocorre de forma reativa, ou seja, apenas por meio de algumas ações isoladas.

O Brasil possui acordos de cooperação com diversos países. A maior parte dos projetos para a educação visa parcerias latinas ou estabelecidos com os Países Africanos de

Língua Oficial Portuguesa. Nessa gama de projetos se destacam: a já concluída Missão a Cabo Verde de prospecção de projetos nas áreas de saúde e educação superior, visando à negociação de cooperações para a saúde e educação, com participação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB-, e o Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG/CAPES) que concede bolsas a acadêmicos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil firmou acordos de cooperação. Esse intercâmbio, cada vez mais frequente, é entendido como um instrumento para o desenvolvimento dos países envolvidos, aproximando as culturas e estreitando nós político-institucionais. É visto, ainda, pelos governos como possibilidade de influência direta no nível de educação em seus Estados. Entretanto, é inegável o caráter estratégico de tais ações, muitas vezes expressas como “interesses comuns” (ou “interesse nacional” comum), e que só recentemente obtiveram vieses multilaterais, mais igualitários. (SAMPAIO, 2011)

O Programa Ciência sem Fronteiras, criado em 2011, uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes – e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do Ministério da Educação (MEC). O objetivo deste programa é promover a internacionalização da ciência, tecnologia, inovação na sociedade brasileira através do intercâmbio de docentes e estudantes no âmbito da sociedade científica internacional (BRASIL, 2014).

O Programa possui cerca de 101 mil bolsas para que estudantes de graduação e pós-graduação que fizeram estágios em universidades e institutos de pesquisa no exterior e também buscou atrair pesquisadores do exterior para o Brasil com o objetivo de desenvolver as áreas prioritárias definidas pelo Programa. Este Programa também foi uma parceria com a iniciativa privada; esta financia cerca de 26% das bolsas previstas nele. Dentre as áreas prioritárias estão: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos. (BRASIL, 2015).

De acordo com Stallivieri (2004), a internacionalização das instituições é o processo de introdução da dimensão internacional na cultura e na estratégia institucional, nas

funções de formação, de investigação e de extensão e no processo de oferta e de capacidades da Universidade. Entretanto, no caso das universidades brasileiras esse processo de introdução da dimensão internacional na cultura institucional ainda ocorre lentamente. Tendo como exemplo o próprio programa ciências sem fronteiras, percebe-se que mesmo com o grande número de estudantes brasileiros no exterior, bolsistas do programa, poucos estudos foram realizados com a finalidade de identificar os benefícios desse programa para as universidades brasileiras. Muitas Universidades no Brasil, continuam sem possuir estrutura adequada para a cooperação internacional, assim como, pessoas capacitadas para o desenvolvimento dessa atividade. Ainda não se tem acesso a algum estudo, que mostre a contribuição dos ex-bolsistas do programa ciências sem fronteiras para as suas respectivas universidades de origem, nem em relação aos avanços no processo de internacionalização das universidades depois do programa ciências sem fronteiras.

Ainda para Stallivieri (2004), a internacionalização surge em decorrência de dois fatores básicos, ou seja: como os países estão respondendo aos impactos do fenômeno da globalização, e como um conjunto de esforços pró-ativos das universidades para se adaptarem a um mundo globalizado.

Na maioria das universidades brasileiras, esse conjunto de esforços pró-ativos citado por Stallivieri (2004) se apresenta bastante escasso. Apesar de a internacionalização ser um objetivo explícito em várias universidades pelo mundo, percebe-se que existem algumas dificuldades que independem do nível de desenvolvimento da instituição ou do país. Entre elas, podemos citar algumas, como: localização geográfica, barreiras lingüísticas, nível de desenvolvimento do país, políticas internas, falta de políticas de financiamento de estudos, falta de currículo adequado para atender aos requisitos da instituição estrangeira. Na seção seguinte, apresenta-se como se desenvolve o processo de internacionalização da Universidade Federal do Ceará e quais as atividades desenvolvidas em prol a internacionalização.

4.4 A internacionalização da Universidade Federal do Ceará

O processo de globalização trouxe impactos em diversos setores da economia, entre eles a educação, especificamente no ensino superior (MIURA, 2006). Em resposta a esse fenômeno, a partir da década de 1990, o processo de internacionalização das instituições de ensino superior aumentou, junto com o estudo sobre esse assunto (MUELLER, 2013). Dentro desse contexto, a literatura aponta que programas voltados ao suporte de alunos

estrangeiros são abordagens e/ou estratégias para atingir a internacionalização do ensino superior (QIANG, 2003; KNIGHT, 2004).

O Ceará é uma das 27 unidades federativas do Brasil, está situado no norte da região nordeste, e ocupa a oitava colocação entre as unidades federativas mais populosas do território brasileiro. A Universidade Federal do Ceará é composta de sete campi, denominados Campus do Benfica, Campus do Pici e Campus do Porangabuçu, todos localizados no município de Fortaleza (sede da UFC), além do Campus de Sobral, Campus de Quixadá, Campus de Crateús e Campus de Russas, situados no interior do estado.

A Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI) integra a estrutura orgânica da Reitoria da Universidade Federal do Ceará, compondo os órgãos de assessoramento ao Reitor juntamente com a Auditoria Interna, a Coordenadoria de Comunicação Social e Marketing, a Coordenadoria de Concursos, a Ouvidoria Geral e a Secretaria de Órgãos Deliberativos Superiores. À Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI), órgão de assessoramento direto ao Reitor, compete promover e coordenar as relações da Universidade com instituições estrangeiras de educação, ciência e cultura, bem como oferecer o suporte necessário à execução de convênios e acordos internacionais através das atividades desenvolvidas pelas unidades que lhe são subordinadas. Além disso, a CAI oferece acompanhamento acadêmico e orientação sobre os aspectos legais e institucionais aos seus estudantes, servidores e professores e aos estudantes e professores estrangeiros que vêm realizar atividades de intercâmbio na UFC. (UFC, Coordenadoria de Assuntos Internacionais. Disponível em: < <http://www.cai.ufc.br/pt>>. Acesso em: 04 de março de 2016.)

A Coordenadoria de Assuntos Internacionais da UFC cultiva uma rede de parcerias em constante desenvolvimento, atualmente com destaque para os seguintes grupos: Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras: associação composta de 70 instituições brasileiras de ensino responsável por financiar programas de bolsas de intercâmbio para estudantes; Grupo FAUBAI: reúne cerca de 180 instituições brasileiras de ensino superior com o intuito de promover a integração de seus membros, o intercâmbio e a cooperação internacional como instrumentos para a melhoria do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração das instituições filiadas; Grupo CREPUQ: objetiva incentivar estudantes estrangeiros a efetuarem programas de mobilidade em universidades do Québec, no Canadá. (UFC, Coordenadoria de Assuntos Internacionais. Disponível em: < <http://www.cai.ufc.br/pt>>. Acesso em: 04 de março de 2016.)

O Programa de Apoio ao Intercambista (PAI) é um projeto da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), localizada no Campus do

Benfica, realizado em parceria com a Coordenadoria de Assuntos Internacionais da Universidade Federal do Ceará (CAI-UFC). O programa auxilia e orienta estudantes de mobilidade acadêmica internacional na UFC nos seus primeiros momentos em Fortaleza. Além desse suporte, o projeto incentiva a troca de experiências culturais e acadêmicas entre estudantes da UFC e estudantes oriundos de universidades estrangeiras.

Em 2010, o PAI foi criado por dois monitores de projetos de graduação da FEAAC em parceria com outro aluno da FEAAC que vivenciou a experiência de intercâmbio a partir da bolsa Erasmus Mundus na Universidade Técnica de Munique e começou, ainda que de maneira informal, a auxiliar os alunos estrangeiros assim que retornou ao Brasil, aplicando o conhecimento adquirido na universidade estrangeira na UFC. Em 2011, o PAI selecionou voluntários, conhecidos como “padrinhos” pelo programa, para auxiliar alunos estrangeiros, o que se mostrou uma etapa experimental e frutífera do então novo projeto.

Nesse sentido, o Programa de Apoio ao Intercambista é o pioneiro no nordeste com o sistema de apadrinhamento. Buscou inspiração no sistema “*buddy*” da Universidade Técnica de Munique (*Technische Universität München*) e em projeto similar da Universidade Federal de Santa Catarina. Nessas duas instituições citadas, a iniciativa do suporte ao estudante estrangeiro partiu das Universidades, ao contrário do PAI, que foi criado a partir da iniciativa dos alunos, e que busca ainda a institucionalização do projeto.

Segundo o Relatório do PAI (2015), de 2010 a 2014 o projeto já teve um total de 368 padrinhos, sendo 360 da graduação e 8 do mestrado, envolvendo 43 cursos. Foram 223 padrinhos do Campus Benfica, 134 do Campus do Pici e 11 do Campus Porangabuçu. O PAI integra não somente os estudantes estrangeiros aos da Universidade Federal do Ceará, mas também, os próprios estudantes brasileiros entre si e com a instituição de ensino. Ao interagirem com os diversos campi e cursos, os padrinhos do PAI têm a oportunidade de conhecer a UFC, suas diretorias, grades curriculares de diversos cursos, departamentos, coordenações e instalações.

Ainda de acordo com o Relatório do PAI (2015), em relação aos intercambistas, 478 foram apadrinhados pelo PAI de 2010 a 2014. As instituições da Europa são as principais parceiras da UFC nesse intercâmbio de estudantes: 165 vieram da Alemanha, 136 da Espanha, 113 da França e 17 de Portugal, além de 1 da Finlândia e 1 da Noruega. Na América do Sul, 14 vieram da Argentina, 12 da Colômbia e 1 do Equador. Cabo Verde teve 9 estudantes apadrinhados desde 2010. A lista continua com 8 do México, 7 dos Estados Unidos, 2 do Timor Leste, e 1 do Panamá. O Programa de Apoio ao Intercambista (PAI) continua expandindo suas atividades, além do suporte ao estudante estrangeiro e a integração dos

estudantes da UFC, o programa organiza eventos, como por exemplo, o dia internacional, onde palestras com a temática de intercâmbio e internacionalização são oferecidas aos estudantes.

Como discutido anteriormente, as Universidades necessitam realizar uma série de adaptações internas para que o processo de internacionalização se consolide de maneira bem sucedida. Miura (2006), afirma que a compreensão da internacionalização como um todo deve ser feito como um meio para se atingir um objetivo. No caso da UFC, verificam-se algumas atividades em prol a internacionalização já estão sendo implementadas, entretanto, ainda há muitos obstáculos a serem superados, como a falta de domínio de uma língua estrangeira e a burocratização dos processos, ainda continua sendo um dos principais entraves no processo de internacionalização. Em seguida, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo serão descritos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, por meio de especificação do tipo investigativo, universo e amostra do estudo e os processos de coleta e tratamento de dados.

5.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é definida como quantitativa nas etapas de coleta e análise de dados. De acordo com Collis e Hussey (2005), a pesquisa quantitativa permite a quantificação de dados e o seu tratamento por meio de técnicas estatísticas simples ou complexas. O objetivo é conferir exatidão aos resultados, redução de possíveis distorções ocorridas a partir da análise e interpretação dos dados e consequente ampliação da margem de segurança quanto às inferências.

Como tipo de pesquisa, Collis e Hussey (2005) utilizam a classificação de acordo com o seu objetivo: exploratória, descritiva analítica e preditiva. Quanto ao objetivo, esta pesquisa é descritiva, pois tem como objetivo descrever os comportamentos dos fenômenos, por meio da avaliação e relato das características do problema focalizado. Quanto aos procedimentos ou meios, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo, conforme critério de Gil (2002) e Vergara (2007). Seu caráter bibliográfico é caracterizado pela busca, seleção e mapeamento da literatura pertinente junto a livros, trabalhos monográficos, periódicos, anais de eventos e jornais os quais serviram de base teórica-metodológica. Quanto a pesquisa de campo, se coletou dados primários, por meio da aplicação de questionários com os intercambistas que realizaram intercâmbio na Universidade Federal do Ceará (UFC), entre os anos de 2008 e 2015.

De acordo com Hair *et al* (1997) raramente o pesquisador tem toda a população para realizar seu estudo. Geralmente uma amostra de dados é obtida para e os agrupamentos são formados. Uma importante suposição é a representatividade da amostra, observações atípicas devem ser analisadas previamente para não introduzir um viés na estimação da estrutura de agrupamento dos dados, inclusive *outliers*, dados discrepantes da maioria da amostra. Portanto, conforme concluem os autores, todos os esforços devem ser feitos para garantir a representatividade da amostra e que os resultados possam ser generalizáveis para a população de interesse.

5.2 Universo e Amostra

O universo desta pesquisa é composto pelos estudantes estrangeiros que realizaram intercâmbio, de duração mínima de cinco meses, entre os anos de 2008 e 2015, na Universidade Federal do Ceará (UFC).

A amostra é composta por 207 estudantes, sendo 101 alemães, 11 portugueses, 58 espanhóis e 37 franceses, que estudaram na UFC no período definido pela pesquisa. A escolha da amostra decorreu de forma não aleatória, com base na facilidade do acesso a estes estudantes através da base de dados da Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI) da UFC, do Programa de Apoio ao Intercâmbista (PAI) da UFC, rede *Alumni* da Universidade Técnica de Munique (*Technische Universität München*), rede UNIBRAL da *Hochschule Bremen* e *Fachhochschule Köln*.

5.3 Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada presencialmente, com a aplicação de 101 questionários na Alemanha entre os dias 05.09.2015 e 01.10.2015 e, a distância, por meio de 106 questionários aplicados *online* junto a estudantes espanhóis, portugueses e franceses no período de 09.10.2015 a 29.12.2015.

Essa pesquisa tem como base o modelo “*The Assessment of Intercultural Competence*” (ACI: Avaliação de Competência Intercultural), elaborado e validado por Fantini (2007), aplicado para situações interculturais específicas, como características pessoais e habilidades interculturais, uma escala foi desenvolvida para avaliar os resultados dos sujeitos entrevistados. O instrumento de coleta de dados dessa pesquisa, os questionários, segue o modelo do questionário de “*Intercultural Abilities*” (Habilidades Interculturais) que compõe o modelo de Avaliação de Competência Intercultural (ACI) desenvolvido e validado por Fantini (2007). Esse questionário é composto por 54 questões relacionadas aos quatro componentes: Conhecimento, Atitudes, Habilidades e Conscientização, onde o respondente irá avaliar essas variáveis na perspectiva do início e do final do intercâmbio com a pontuação de 0 (não se aplica) até 5 (muito satisfatório) referente a cada um dos períodos. Também foram incluídas 10 questões no questionário para agregar informações sócio demográficas. No quadro 5 é ilustrado o referencial teórico e os conceitos utilizados no questionário da presente pesquisa, a serem aplicados aos estudantes estrangeiros.

Quadro 5 - Referencial teórico e conceitos para a elaboração das perguntas do questionário

Referencial Teórico	Conceitos	Perguntas
Avaliação da Competência Intercultural (FANTINI,2007)	Conhecimento	11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21
	Atitudes	22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34
	Habilidades	35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45
	Conscientização	46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62,63,64

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A seleção de variáveis foi condicionada pela necessidade de levar em conta a natureza dos dados e seu agrupamento, assim como, a correlação existente entre elas, que será discutida na próxima seção.

5.4 Tratamento de dados

Para o tratamento dos dados foi utilizado o software *SPSS Statistics 17*, iniciando pela estatística descritiva, onde foram apresentados: a nacionalidade, idade, curso, idiomas que domina, duração do intercâmbio, universidade de origem, duração do intercâmbio e as respostas das perguntas correspondentes aos quatro componentes do questionário (Conhecimento, Atitudes, Habilidades e Conscientização).

Foi feita uma análise dos componentes que formam o questionário (conhecimento, atitudes, habilidades e conscientização) por meio do método de rotação Varimax. Ainda, foi analisado se cada pergunta dos quatro componentes do questionário, forneciam “*factor loadings*” (cargas fatoriais) por meio de sua correlação com as outras perguntas ou, se poderiam ser excluídas da análise. Segundo Schawb (2007), usualmente o valor mínimo aceitável para a “*factor loading*” é 0,5, entretanto, Fantini (2007), estabelece em seu modelo que o valor do “*factor loading*” deve ser igual ou superior a 0,6, pois esse valor indica que há forte correlação com as outras perguntas e, por tanto, a pergunta contribui para a formação do componente.

A rotação fatorial é uma ferramenta importante e necessária para facilitar a interpretação dos fatores. O objetivo principal é simplificar a estrutura fatorial e deixá-la teoricamente mais clara. A rotação fatorial significa girar os eixos de referência dos fatores em torno da origem até que alguma posição mais adequada seja alcançada para que ofereça a interpretação mais adequada das variáveis examinadas. Dado que o primeiro fator explica a quantia maior da variância e os demais correspondem, na maioria dos casos, a quantia

residual da variância; o efeito final de fazer a rotação é redistribuir a variância dos primeiros fatores para os últimos com o objetivo de atingir um padrão fatorial mais simples e teoricamente mais significativos (HAIR *et al.*, 2005).

De acordo com Furtado (1999), o método de rotação Varimax tem sido muito bem sucedido como uma abordagem analítica para obtenção de uma rotação ortogonal. O método Varimax de rotação ortogonal foi proposto por Kaiser em 1958. Este nome se deve ao fato de que o método busca a máxima variância das variáveis. A idéia do método consiste em que para cada rotação dos fatores que ocorre, há o aparecimento de altas cargas para poucas variáveis, enquanto que as demais cargas ficarão próximas de zero. Quando a variância atinge o máximo, o fator tem maior interpretabilidade ou simplicidade, no sentido de que as cargas deste fator tendem ou à unidade, ou à zero. O critério de máxima simplicidade de uma matriz fatorial completa é definido como a maximização da soma destas simplicidades. Nos questionários respondidos por estudantes de quatro distintas nacionalidades, foram observadas as respostas que se assemelham e as que mais diferenciam entre si.

Em seguida, foi feito um levantamento das perguntas que apresentaram maior “*factor loading*”, depois do tratamento pelo método de rotação Varimax, em cada um dos quatro componentes e, através do teste não paramétrico Kruskal-Wallis, foi executada a verificação estatística para saber se há diferença entre os grupos formado pelas quatro nacionalidades. Logo depois, foram demonstradas as médias correspondentes a cada grupo por pergunta.

O teste de Kruskal-Wallis é uma extensão do teste de Wilcoxon-Mann-Whitney. É um teste não paramétrico utilizado para comparar três ou mais populações. Ele é usado para testar a hipótese nula de que todas as populações possuem funções de distribuição iguais contra a hipótese alternativa de que ao menos duas das populações possuem funções de distribuição diferentes (HAIR *et al.*, 2005).

Na sequência, foi realizada a determinação do índice de competência intercultural que, através do modelo de avaliação de competência intercultural de Fantini (2007), é obtido por meio da média geral das médias de cada um dos quatro componentes, referentes ao início e ao final do intercâmbio, calculados separadamente. Posto isso, é feita a comparação da variação de cada um dos componentes, do início para o final do intercâmbio, em cada uma das nacionalidades pesquisadas.

Em seguida, é feita a comparação, primeiramente do índice de competência intercultural em cada uma das quatro nacionalidade pesquisadas (Alemanha, Portugal,

Espanha e França), e depois do índice geral de competência intercultural, sem distinção por nacionalidade.

Para finalizar, foi aplicada a técnica do alfa de *Cronbach* para testar a confiabilidade do questionário aplicado nessa pesquisa. Hayes (1998) definiu a confiabilidade como o grau em que o resultado medido reflete o resultado verdadeiro, ou seja, quanto uma medida está livre da variância dos erros aleatórios. O coeficiente alfa de *Cronbach* é uma propriedade inerente do padrão de resposta da população estudada, não uma característica da escala por si só; ou seja, o valor de alfa sofre mudanças dependendo da população na qual se aplica a escala. O valor mínimo aceitável para o alfa é 0,70; abaixo desse valor a consistência interna da escala utilizada é considerada baixa. Usualmente, são preferidos valores de alfa entre 0,80 e 0,90 (STREINER, 2003).

Essas são, portanto, as etapas metodológicas estatísticas utilizadas para atingir o objetivo geral e objetivos específicos dessa pesquisa. Posto isso, apresentam-se, em seguida, os resultados da análise de dados dessa pesquisa.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, reportam-se os dados sócio demográficos da amostra pesquisada, por meio da estatística descritiva, em seguida apresenta-se a evolução dos componentes do Modelo de Avaliação de Competência Intercultural (ACI). Depois, é realizada uma comparação por nacionalidade das médias das perguntas em cada componente, nas quatro nacionalidades consultadas nessa pesquisa. Em seguida, apresenta-se o índice de competência intercultural, por país e geral. E, para finalizar, é feita a análise de confiabilidade do questionário.

6.1 Análise sócio demográfica da amostra

No que diz respeito a análise sócio demográfica da amostra, tem-se um total de 207 (duzentos e sete) questionários aplicados entre setembro e dezembro de 2015. Estudantes de quatro nacionalidades responderam às perguntas correspondentes ao Modelo de Avaliação de Competência Intercultural (ACI) desenvolvido por Fantini (2007). O número de respondentes por países é ilustrado na tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Número de Respondentes por Nacionalidade

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Alemanha	101	48,8	48,8	48,8
Espanha	58	28,0	28,0	76,8
França	37	17,9	17,9	94,7
Portugal	11	5,3	5,3	100,0
Total	207	100,0	100,0	

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

De acordo com o Relatório do PAI (2015), a quantidade de respondentes por nacionalidade, reflete a frequência de estudantes provenientes desses quatro países para a Universidade Federal do Ceará, ao longo dos anos de 2008 até 2015. Tem-se então, que a grande maioria corresponde a estudantes de universidades alemãs com 101 (48,8 % do total), seguido por estudantes espanhóis com 58 (28% do total), estudantes franceses com 37 (17,9% do total) e finalmente estudantes portugueses com 11 (5,3% do total). Em seguida, temos o número de respondentes por curso ilustrado na tabela 2:

Tabela 2 - Número de Respondentes por Curso

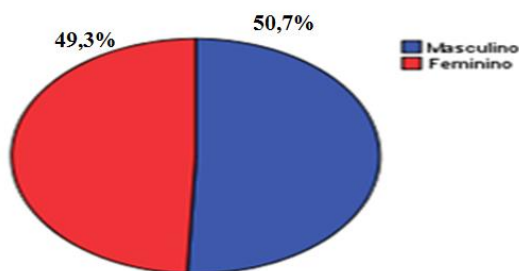
Curso	Frequência	Percentual
Administração	7	3,4
Administração Internacional	19	9,2
Agronomia	3	1,4
Arquitetura	4	1,9
Ciências Biológicas	7	3,4
Ciências Contábeis	2	1,0
Ciências da Computação	5	2,4
Ciências Sociais	8	3,9
Ciências Sociais/Letras	22	10,6
Cinema	1	0,5
Design de Moda	2	1,0
Economia	5	2,4
Engenharia Civil	1	0,5
Engenharia de Alimentos	2	1,0
Engenharia de Produção	17	8,2
Engenharia de Teleinformática	16	7,7
Engenharia Elétrica	19	9,2
Engenharia Mecânica	6	2,9
Engenharia Química	7	3,4
Engenharia/Administração	3	1,4
Farmácia	3	1,4
Física	1	0,5
Geografia	2	1,0
Geologia	2	1,0
História	1	0,5
Jornalismo	5	2,4
Letras	8	3,9
Medicina	23	11,1
Música	1	0,5
Psicologia	3	1,4
Turismo	2	1,0
Total	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Sobre os cursos desses estudantes, percebe-se uma grande variedade de áreas de estudo, um total de 31 cursos, onde se pode observar um destaque para os cursos de Medicina (11,1%), Engenharias (34,3%), Ciências Sociais e Letras (14,5%) e Administração Internacional (9,2%).

Já em relação ao gênero desses estudantes, observa-se quase uma igualdade nas proporções. De 207 estudantes tem-se 105 do sexo masculino e 102 do sexo feminino. Em porcentagens verifica-se 50,7% e 49,3% respectivamente, conforme mostra a figura 4:

Figura 4 – Número de respondentes por Gênero



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Os dados coletados também mostram que a maioria dos estudantes que responderam o questionário tem entre 24 anos (22,2 %), 26 anos (16,4%) e 25 anos (15,9%), conforme mostra a tabela 3 abaixo:

Tabela 3- Número de Respondentes por Idade

Idade	Frequência	Percentual
20,00	1	0,5
22,00	9	4,3
23,00	28	13,5
24,00	46	22,2
25,00	33	15,9
26,00	34	16,4
27,00	18	8,7
28,00	14	6,8
29,00	11	5,3
30,00	8	3,9
31,00	3	1,4
32,00	1	0,5
33,00	1	0,5
Total	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

No que diz respeito as universidades de origem dos estudantes, identifica-se uma quantidade de 41 distintas universidades de várias regiões da Alemanha, Espanha, França e Portugal. Destaca-se o número de 44 estudantes vindos da Universidade de Sevilla na Espanha (21,3% do total dos 207 entrevistados), 24 estudantes da *Hochschule Bremen* na Alemanha (11,6% do total de entrevistados), 22 estudantes da *Universität Köln* também na Alemanha (10,6% do total dos entrevistados) e 17 estudantes da *Fachhochschule Köln* na Alemanha (8,2% do total dos entrevistados). A tabela 4 detalha essas informações:

Tabela 4 - Universidade de Origem dos Respondentes

Universidade	Frequência	Percentual
AgroParisTech	5	2,4
Art et Metiers Paristech	2	1,0
Ecole d'Ingénieurs de Purpan	2	1,0
Fachhochschule Köln	17	8,2
Goethe Universität Frankfurt	4	1,9
Hochshule Bremen	24	11,6
INSA Lyon	7	3,4
INSA Rouen	3	1,4
Institute Mines Telecom	3	1,4
Ludwig Maximilian Universität München	2	1,0
Lumière Lyon 2	7	3,4
Ruhr Universität Bochum	2	1,0
Technische Universität München	4	1,9
Universidad de Coruña	5	2,4
Universidad de Granada	4	1,9
Universidad de Murcia	2	1,0
Universidad de Santiago de Compostela	3	1,4
Universidad de Sevilla	44	21,3
Universidade de Aveiro	2	1,0
Universidade de Lisboa	5	2,4
Universidade do Porto	4	1,9
Universität Witten/Herdecke	2	1,0
Universität Augsбург	1	0,5
Universität Berlin	3	1,4
Universität Bonn	1	0,5
Universität Bremen	4	1,9
Universität Giesen	1	0,5
Universität Göttingen	1	0,5
Universität Greifswald	1	0,5
Universität Hamburg	4	1,9
Universität Hannover	2	1,0
Universität Hohenheim	1	0,5
Universität Jena	1	0,5
Universität Kiel	1	0,5
Universität Köln	22	10,6
Universität Mainz	1	0,5
Universität Münster	2	1,0
Université Nice Sophia Antipolis	2	1,0
Université Saint Etienne	2	1,0
Université Toulouse III	3	1,4
Université Paris Sorbonne 4	1	0,5
Total	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Em relação a França, destacam-se 7 estudantes da INSA Lyon e 7 estudantes da *Lumière Lyon 2* (ambos com 3,4% do total dos entrevistados), já os estudantes portugueses, 5 vem da Universidade de Lisboa e 4 da Universidade do Porto (2,4% e 1,9% do total dos entrevistados, respectivamente).

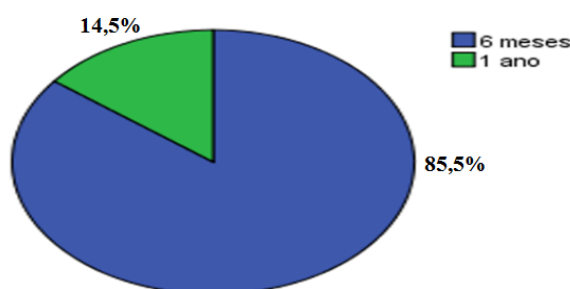
As universidades que apresentam números com maiores frequências, refletem as sólidas e constantes relações existentes entre essas universidades com a Universidade Federal do Ceará entre os anos de 2008 até 2015.

O questionário também coletou dados referentes aos idiomas dominados pelos respondentes. Sobre os estudantes de nacionalidade alemã, em um total de 101 respondentes, verificou-se que os 101 (100% do total) afirmam ter domínio da língua inglesa, 87 (86,13% do total) afirmam ter domínio da língua portuguesa, 44 (43,56% do total) afirmam ter domínio da língua espanhola 14 (13,86% do total) afirmam ter domínio da língua francesa. Importante ressaltar que os cursos oferecidos pela Universidade Federal do Ceará (UFC) são em português, então os 14 (13,86% do total) dos estudantes alemães que responderam que não dominavam o idioma português, mesmo assim, tiveram que assistir aulas na língua portuguesa.

Em relação aos estudantes de Portugal, 11 respondentes no total, verifica-se também que 11 (100% do total) afirma ter domínio da língua inglesa, 3 (27,27% do total) afirma ter domínio da língua espanhola e 1 (9,09% do total) afirma ter domínio da língua francesa. Sobre os 58 estudantes da Espanha verifica-se que 9 (15,51% do total) afirmam que têm domínio da língua inglesa, 58 (100% do total) afirmam ter domínio da língua portuguesa e 2 (3,44% do total) afirmam ter domínio da língua francesa. Segundo os 37 estudantes franceses respondentes do questionário, 19 (51,35% do total) afirmam ter domínio da língua inglesa, 36 (97,29% do total) afirmam ter domínio da língua portuguesa e 1 (2,70% do total) afirma ter domínio da língua espanhola.

Em seguida, reporta-se o resultado da pergunta sobre a duração do intercâmbio dos respondentes, onde verifica-se que 177 (85,5% do total) realizaram intercâmbio de 6 meses e 30 (14,5% do total) permaneceram 1 ano, conforme ilustra a figura 5.

Figura 5 –Duração do Intercâmbio



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Para finalizar a análise sócio demográfica, tem-se a pergunta relacionada ao contato do respondente com algum intercambista, ainda na universidade de origem, antes de realizar o intercâmbio. Reporta-se que 150 (72,5% do total) afirmam que tiveram contato com

algum intercambista antes, enquanto 57 (27,5% do total) afirmam que não tiveram contato com algum intercambista no período anterior ao do intercâmbio.

A partir da análise sócio demográfica evidencia-se a variedade de universidades europeias que mantêm convênio com a Universidade Federal do Ceará e a diversidade dos cursos dos escolhidos por esses estudantes estrangeiros. Na próxima seção, verifica-se a evolução dos componentes formadores do modelo de mensuração de competência intercultural escolhido por essa pesquisa.

6.2 Evolução dos componentes do modelo de Avaliação de Competência Intercultural (ACI)

Para atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa, buscou-se fazer, a partir dos dados coletados, a análise da evolução dos quatro componentes que compõem o questionário de Avaliação de Competência Intercultural de Fantini (2007). Esses componentes são: Conhecimento, Atitudes, Habilidades e Conscientização. Ao todo são 64 perguntas no questionário correspondentes a estas quatro variáveis, onde os respondentes atribuíram valores de 0 (não se aplica) até 5 (muito satisfatório) a cada uma das perguntas, além disso, cada pergunta foi respondida duas vezes, sob a perspectiva do início e do final do intercâmbio.

6.2.1 Conhecimento

No questionário aplicado, as perguntas 11 até 21 correspondem ao componente Conhecimento. Essas 10 perguntas, levando em consideração as respostas referentes ao início e ao final do intercâmbio, foram testadas através do método de rotação Varimax, onde percebe-se que as perguntas que possuem um maior “*factor loading*” (carga fatorial), apresentam uma maior correlação com as outras perguntas e, conseqüentemente, essas são mais importantes para a formação do componente.

Somente são aceitas as perguntas que apresentaram um valor igual ou superior a 0,6. A tabela 5 mostra as questões que apresentaram um maior “*factor loading*”.

Tabela 5 - Perguntas testadas pelo Método Varimax

Componente Conhecimento	Período	
	Início	Final
13. Eu pude contrastar aspectos importantes da língua e cultura do país do intercâmbio com a minha própria língua e cultura	,759	,696
14. Eu reconheci sinais de choque cultural e algumas estratégias para superá-lo	,825	,775
15. Eu sabia de algumas técnicas para ajudar meu aprendizado na cultura e língua do país de intercâmbio	,747	,824
16. Eu pude contrastar os comportamentos no meu país com os do país do intercâmbio (por exemplo, as interações sociais, rotinas básicas, orientação temporal, etc.)	,602	,791
20. Eu pude descrever comportamentos interacionais comuns entre as pessoas do país do intercâmbio em áreas sociais e profissionais (por exemplo, papéis familiares, trabalho em equipe, resolução de problemas).	,871	,839
21. Eu pude discutir e diferenciar vários padrões comportamentais em minha própria cultura com aqueles no país do intercâmbio	,856	,840

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

As perguntas 11, 12, 17, 18, 19 foram excluídas, pois apresentaram “*factor loading*” com valores abaixo de 0,6. De acordo com o modelo de Varimax, essas perguntas não apresentam tantas correlações com as outras que contribuem para a formação do componente Conhecimento.

Na pergunta 13, sobre contrastar aspectos importantes da língua e cultura do país de origem com o país de intercâmbio, verifica-se que 119 (57,5 % do total) afirmam que pouco podiam fazer esse contraste, enquanto que no final do intercâmbio apenas 14 (6,8% do total) consideravam ainda pouca essa capacidade de diferenciar esses aspectos. A quantidade de 103 respondentes (49,8% do total) afirmam que se tornaram aptos para contrastar regularmente aspectos da língua e cultura dos dois países. A tabela 6 demonstra os detalhes abaixo:

Tabela 6 - Pergunta 13. Eu pude contrastar aspectos importantes da língua e cultura do país do intercâmbio com a minha própria língua e cultura

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	10	4,8	0	0
Pouco	119	57,5	14	6,8
Regular	70	33,8	103	49,8
Satisfatório	8	3,9	83	40,1
Muito satisfatório	0	0	7	3,4
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Uma situação semelhante ocorre nos resultados da pergunta 14, onde 105 (50,7% do total) consideram que pouco reconheceram sinais de choque cultural e estratégias para superá-los no início do intercâmbio, enquanto que apenas 7 (3,4% do total) continuaram com a mesma opinião no final do intercâmbio, 106 (51,2% do total) responderam que passaram a reconhecer regularmente sinais de choque cultural e estratégias para superá-los, conforme ilustra a tabela 7.

Tabela 7- Pergunta 14. Eu reconheci sinais de choque cultural e algumas estratégias para superá-lo

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	14	6,8	0	0,0
Pouco	105	50,7	7	3,4
Regular	81	39,1	106	51,2
Satisfatório	7	3,4	89	43,0
Muito satisfatório	0	0,0	5	2,4
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

De acordo com Fantini (2007), o componente conhecimento, reflete o que os estudantes sabem sobre a cultura do país do intercâmbio e sobre a cultura do país de origem. Na pergunta 13, os resultados comprovam que a maioria dos estudantes, no início do intercâmbio, não tinham domínio de muitos aspectos culturais do país onde o intercâmbio foi realizado, então a capacidade de contrastar esses aspectos, com os do país de origem, apresentava-se muito limitada. No final do intercâmbio, percebe-se que houve uma evolução nessa capacidade de contraste entre as duas culturas, devido a aquisição de novos conhecimentos ao longo do intercâmbio. Já nos resultados apresentados na pergunta 14, no início do intercâmbio, a carência de informações relativas a cultura do país hospedeiro, no início do intercâmbio, facilita o surgimento de possíveis choques culturais, entretanto, para o desenvolvimento de estratégias para superá-los, verifica-se a necessidade de aquisição de informações sobre o país do intercâmbio, isso é comprovado nos resultados obtidos, no período referente ao final do intercâmbio, onde a noção de choque cultural e estratégias para superá-los foi aperfeiçoada.

Seguindo com a pergunta 15, que questiona sobre o conhecimento de técnicas para ajudar no aprendizado sobre a cultura e língua do país do intercâmbio tem-se os resultados ilustrados na tabela 8 a seguir:

Tabela 8 - Pergunta 15. Eu sabia de algumas técnicas para ajudar meu aprendizado na cultura e língua do país de intercâmbio

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	14	6,8	0	0,0
Pouco	103	49,8	7	3,4
Regular	77	37,2	92	44,4
Satisfatório	13	6,3	107	51,7
Muito satisfatório	0	0,0	1	0,5
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Então, percebe-se que 103 (49,8% do total) afirmam ter pouco conhecimento sobre essas técnicas no início do intercâmbio. Já no final do intercâmbio, o número dos que consideram pouco conhecimento sobre essas técnicas cai para 7 (3,4% do total), enquanto que 57 (51,7% do total) afirmam ter adquirido conhecimento satisfatório.

Dando sequência com a pergunta 16, onde 100 (48,3% do total) percebem, no início do intercâmbio, pouca capacidade de contrastar comportamentos típicos do país de origem com os do país de intercâmbio. Em contrapartida, no final do intercâmbio, apenas 4 (1,9% do total) permanece com a opinião que possuem pouca capacidade de contraste, enquanto 135 (65,2% do total) passaram a considerar satisfatória essa capacidade. A tabela 9 mostra os detalhes das respostas.

Tabela 9 – Pergunta 16. Eu pude contrastar os comportamentos no meu país com os do país do intercâmbio (por exemplo, as interações sociais, rotinas básicas, orientação temporal, etc.)

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	10	4,8	0	0,0
Pouco	100	48,3	4	1,9
Regular	82	39,6	63	30,4
Satisfatório	15	7,2	135	65,2
Muito satisfatório	0	0,0	5	2,4
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Em relação a pergunta 20, tem-se que 100 (48,3% do total) consideram, no início do intercâmbio, pouca a capacidade de descrever comportamentos rotineiros das pessoas do país do intercâmbio. Entretanto, essa porcentagem muda radicalmente no final do intercâmbio, onde apenas 2 (1% do total) permanece com essa opinião e 150 (72,5% do total) passaram a considerar satisfatória, a capacidade de descrever tais comportamentos. A tabela 10 demonstra esses resultados a seguir:

Tabela 10 - Pergunta 20. Eu pude descrever comportamentos interacionais comuns entre as pessoas do país do intercâmbio em áreas sociais e profissionais (por exemplo, papéis familiares, trabalho em equipe, resolução de problemas)

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	13	6,3	0	0,0
Pouco	80	38,6	2	1,0
Regular	100	48,3	53	25,6
Satisfatório	14	6,8	150	72,5
Muito satisfatório	0	0,0	2	1,0
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Por último, tem-se a pergunta 21 que trata da capacidade de distinguir e discutir padrões comportamentais na cultura de origem e na do país do intercâmbio. O resultado, referente ao início do intercâmbio, apresentou duas proporções bastantes semelhantes, aqueles que consideram pouca 89 (43% do total) e os que consideram regular 95 (45,9% do total), essa capacidade de diferenciação. Bastante diferente do resultado apresentado no final do intercâmbio, onde tem-se que 147 (71% do total) consideram satisfatória essa capacidade conforme detalha a tabela 11.

Tabela 11 - Pergunta 21. Eu pude discutir e diferenciar vários padrões comportamentais em minha própria cultura com aqueles no país do intercâmbio

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	8	3,9	0	0,0
Pouco	89	43,0	0	0,0
Regular	95	45,9	52	25,1
Satisfatório	15	7,2	147	71,0
Muito satisfatório	0	0,0	8	3,9
Total	207	100,0	207	207

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

De acordo com Byram, Nichol, e Stevens (2001), o componente conhecimento, envolve compostos de informações dos processos sociais, incluindo como as pessoas vêem as outras e a si mesmo. Nos resultados apresentado pelas perguntas 15 e 16, percebe-se que, no início do intercâmbio, a maioria dos estudantes ainda não possuía informações suficientes para desenvolver o aprendizado sobre aspectos relacionados à língua e cultura do país estrangeiro, e tampouco, podiam contrastar esses aspectos culturais e comportamentais com o do país de origem. No decorrer do intercâmbio, novas informações foram sendo adquiridos e as dificuldades de aprendizado foram sendo superadas pela maioria desses estudantes, assim como, foi se tornando mais fácil a comparação dos aspectos comportamentais entre o país do

intercâmbio e o país de origem. Já nos resultados das perguntas 20 e 21, evidencia-se que houve uma mudança na maneira como a maioria dos estudantes se vêem, pois a medida que o intercâmbio avançava, a maioria dos estudantes passou a descrever, discutir e diferenciar melhor vários comportamentos do país do intercâmbio, tendo como referência de comparação aspectos do país de origem.

Para concluir a análise do componente Conhecimento, percebe-se que nas seis perguntas avaliadas ocorreu uma mudança da identidade de pouco ou regular, no início do intercâmbio, para regular ou satisfatório no final do intercâmbio. De acordo com Hall (2006), a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente. Fantini (2007), destaca ainda, que no componente conhecimento, evidencia-se a visão que o estudante tem sobre a própria cultura e, como essa visão, ajuda na adaptação no país do intercâmbio. Nos resultados do componente conhecimento, se evidencia que, durante o intercâmbio, os estudantes adquirem uma maior capacidade de identificação e diferenciação com os aspectos de sua própria cultura e a do país do intercâmbio. No caso dessa pesquisa, os estudantes europeus tiveram que se adaptar à realidade de Fortaleza e da Universidade Federal do Ceará.

6.2.2 Atitudes

A sequência das perguntas 22 até 34 formam o componente Atitudes do questionário de avaliação de competências interculturais. Assim como foi feito no componente Conhecimento, essas perguntas serão testadas por meio do método de rotação Varimax, e as perguntas que apresentarem “*factor loading*” inferior a 0,6 serão excluídas da análise. O resultado desse teste é apresentado na tabela 12 a seguir:

Tabela 12 - Perguntas testadas pelo Método Varimax

Atitudes	Período	
	Início	Final
23. Aprender com as pessoas do país do intercâmbio, sua língua e sua cultura	,823	,629
25. Lidar com minhas emoções e frustrações em relação a cultura do país do intercâmbio	,871	,699

26. Assumir várias funções apropriadas para diferentes situações (por exemplo, na família, como voluntário, etc.)	,827	,677
30. Refletir sobre o impacto e as consequências das minhas decisões e escolhas sobre as pessoas do país do intercâmbio	,771	,639
32. Interagir em maneiras alternativas, mesmo quando completamente diferentes daquelas a que eu estava acostumado	,871	,733
33. Lidar com as implicações éticas de minhas escolhas (em termos de decisões, consequências, resultados, etc.)	,883	,741
34. Suspender o julgamento e apreciar as complexidades de comunicação e interação intercultural	,828	,669

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Nesse caso, as perguntas 24, 27, 28, 29 e 31 apresentaram “*factor loading*” inferior a 0,6, isso indica que essas perguntas não apresentam um alto nível de correlação com as outras que formam o componente Atitudes.

Na pergunta 23, sobre o aprendizado da língua e cultura com as pessoas do país do intercâmbio, percebe-se quase uma igualdade nas proporções referentes ao início do intercâmbio, 89 (43% do total) consideram regular e 90 (43,5% do total) acham que foi satisfatório esse aprendizado. No entanto, no período referente ao final do intercâmbio, essa igualdade de proporções desaparece, com a grande maioria 147 (71% do total) afirmando que aprenderam satisfatoriamente esses aspectos com as pessoas do país onde foi realizado o intercâmbio. A tabela 13 detalha essas proporções abaixo:

Tabela 13 – Pergunta 23. Aprender com as pessoas do país do intercâmbio, sua língua e sua cultura

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	0	0,0	0	0,0
Pouco	23	11,1	0	0,0
Regular	89	43,0	33	15,9
Satisfatório	90	43,5	147	71,0
Muito satisfatório	5	2,4	27	13,0
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Sobre a pergunta 25, a quantidade de 95 (45,9% do total) respondentes consideram que lidaram satisfatoriamente, no início do intercâmbio, com as emoções e frustrações em relação a cultura do país do intercâmbio. Essa mesma opinião foi mantida no

final do intercâmbio, porém a quantidade passou para 162 (78,3% do total) conforme mostra a tabela 14.

Tabela 14 – Pergunta 25. Lidar com minhas emoções e frustrações em relação a cultura do país do intercâmbio

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	1	0,5	0	0,0
Pouco	30	14,5	2	1,0
Regular	78	37,7	23	11,1
Satisfatório	95	45,9	162	78,3
Muito satisfatório	3	1,4	20	9,7
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

De acordo com a pergunta 26, foi considerada satisfatória a capacidade de assumir funções para cada situação específica, no início do intercâmbio com 105 (50,7% do total) e no final com 156 (75,4% do total). Segue abaixo a tabela 15:

Tabela 15 – Pergunta 26. Assumir várias funções apropriadas para diferentes situações (por exemplo, na família, como voluntário, etc.)

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	2	1,0	0	0,0
Pouco	18	8,7	2	1,0
Regular	80	38,6	31	15,0
Satisfatório	105	50,7	156	75,4
Muito satisfatório	2	1,0	18	8,7
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

No que diz respeito a reflexão das consequências das decisões e escolhas sobre as pessoas do país do intercâmbio, a pergunta 30 identifica que 121 (58,5% do total) considera regular essa capacidade, no início do intercâmbio, e passam a considerar satisfatória com 167 (80,7% do total) no final do intercâmbio, como mostra a tabela 16 abaixo:

Tabela 16 – Pergunta 30. Refletir sobre o impacto e as consequências das minhas decisões e escolhas sobre as pessoas do país do intercâmbio

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	1	0,5	0	0,0
Pouco	50	24,2	1	0,5
Regular	121	58,5	31	15,0
Satisfatório	34	16,4	167	80,7
Muito satisfatório	1	0,5	8	3,9
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

No componente Atitudes, Fantini (2007), define que esse componente está relacionado a como estudante relativiza sua cultura, valores e comportamentos, afim de compreender como eles são assimilados por uma pessoa de outro país. Esse “*feedback*” dos nativos do país do intercâmbio, influenciarão na maneira como o estudante se auto avalia. Nos resultados das perguntas 23, 25, 26, 30, percebe-se que a maioria dos estudantes já se avaliavam positivamente, no início do intercâmbio, e com o decorrer do intercâmbio, o “*feedback*” recebido pelos nativos do país estrangeiro, colaborou para o aperfeiçoamento de várias capacidades como: de aprender com as pessoas do país estrangeiro; lidar com emoções e frustrações; assumir responsabilidades em diferentes funções e situações; e refletir sobre os impactos das decisões.

Em relação à pergunta 32, mais uma vez, percebe-se que as proporções referentes ao início do intercâmbio estão bem semelhantes, com 73 (35,3% do total) e 88 (42,5% do total) que consideram pouca e regular, respectivamente, a capacidade de interagir de maneiras alternativas mesmo quando essas são diferentes do habitual. Já em relação ao final do intercâmbio, tem-se que 133 (64,3% do total) consideram satisfatória essa capacidade. A tabela 17 demonstra essas proporções.

Tabela 17 - Pergunta 32. Interagir em maneiras alternativas, mesmo quando completamente diferentes daquelas a que eu estava acostumado

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	7	3,4	2	1,0
Pouco	73	35,3	15	7,2
Regular	88	42,5	45	21,7
Satisfatório	37	17,9	133	64,3
Muito satisfatório	2	1,0	12	5,8
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Na pergunta 33, que se refere a capacidade de lidar com as implicações éticas das escolhas durante o intercâmbio, verifica-se que 76 (36,7% do total) consideram pouca essa capacidade e 88 (42,5% do total) a consideram regular, no início do intercâmbio. Já no final do intercâmbio, 159 (76,8% do total) consideram satisfatória essa capacidade, como mostra a tabela 18 a seguir:

Tabela 18 – Pergunta 33. Lidar com as implicações éticas de minhas escolhas (em termos de decisões, consequências, resultados, etc.)

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	4	1,9	0	0,0
Pouco	76	36,7	8	3,9
Regular	88	42,5	34	16,4
Satisfatório	38	18,4	159	76,8
Muito satisfatório	1	0,5	6	2,9
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Segundo a pergunta 34, tem-se que 98 (47,3% do total) consideram regular a capacidade de suspender o julgamento e apreciar a interação intercultural, no início do intercâmbio. Enquanto que no final do intercâmbio, 160 (77,3% do total) consideram ser satisfatória essa capacidade, conforme mostra a tabela 19 a seguir:

Tabela 19 – Pergunta 34. Suspender o julgamento e apreciar as complexidades de comunicação e interação intercultural

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	1	0,5	0	0,0
Pouco	60	29,0	0	0,0
Regular	98	47,3	29	14,0
Satisfatório	46	22,2	160	77,3
Muito satisfatório	2	1,0	18	8,7
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Nas respostas das perguntas 32, 33 e 34 percebe-se que a maioria dos estudantes se consideram, no final do intercâmbio, mais capazes de: interagir em maneira diferente da que estavam habituados (por exemplo: na apresentação de trabalhos para a turma, no idioma local), lidar com implicações éticas das escolhas e suspender o julgamento e apreciar a interação intercultural (por exemplo: evitar a supervalorização da cultura e costumes do país de origem e rejeitar a cultura do país do intercâmbio). Fantini (2007), destaca que, no componente Atitudes verifica-se como estudante vê sua cultura recebida pelos nativos do país do intercâmbio, e como o estudante lida com esse grau de receptividade no país estrangeiro.

Então, para finalizar a análise do componente Atitudes, conclui-se que nas sete perguntas avaliadas ocorreu uma maior igualdade nas proporções de regular ou satisfatório, no início do intercâmbio, enquanto que no final do intercâmbio, a identidade satisfatória foi predominante em todas as perguntas. Corroborando com o modelo de Avaliação de Competência Intercultural de Fantini (2007), Klieger (2005) fez um estudo focando a

influência na tomada de decisão e as expectativas dos estudantes internacionais, e concluiu que os estudantes internacionais dependem de uma combinação de fatores que envolvem: atitudes, flexibilidade e integração. Fantini (2007), ainda destaca que no componente atitudes, a vontade do estudante de descentrar-se da própria cultura, irá influenciar diretamente na sua capacidade de auto avaliação. Portanto, de acordo com o resultados apresentados, percebe-se que os estudantes modificaram suas atitudes, tornando-se mais aptos a adaptação e a integração à uma nova cultura e língua ao longo do intercâmbio.

6.2.3 Habilidades

O componente Habilidades é formado pela sequência de perguntas que se inicia em 35 até 45. Depois de passarem pelo tratamento, através do método de rotação Varimax, apenas 7 perguntas apresentaram “*factor loading*” acima de 0,6, conforme demonstra a tabela 20 abaixo:

Tabela 20- Perguntas testadas pelo Método Varimax

Habilidades	Período	
	Início	Final
35. Eu demonstrei flexibilidade ao interagir com as pessoas do país do intercâmbio	,626	,882
36. Eu ajustei meu comportamento, roupas, etc., conforme apropriado, para evitar ofender as pessoas do país do intercâmbio	,873	,896
37. Eu fui capaz de contrastar a cultura do país do intercâmbio com a minha própria	,628	,691
39. Eu demonstrei uma capacidade para interagir apropriadamente numa variedade de diferentes situações sociais no país do intercâmbio	,763	,818
40. Eu usei estratégias apropriadas para a adaptação e a redução do estresse no país do intercâmbio	,700	,865
43. Eu usei informações específicas de cultura para melhorar o meu estilo e interação profissional com as pessoas do país do intercâmbio	,832	,891
44. Eu ajudei a resolver conflitos inter-culturais e mal-entendidos quando esses aconteceram	,808	,887

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

As perguntas 38, 41, 42 e 45 apresentaram “*factor loading*” menor que 0,6, portanto, foram excluídas da análise do componente habilidades.

Sobre a pergunta 35, sobre a capacidade interação com as pessoas do país do intercâmbio, 104 (50,2% do total) consideram que foi regular, no período inicial do intercâmbio. Já no final do intercâmbio, 156 (75,4% do total) afirmam que essa capacidade de interação foi satisfatória. Seguem os detalhes na tabela 21 abaixo:

Tabela 21 – Pergunta 35. Eu demonstrei flexibilidade ao interagir com as pessoas do país do intercâmbio

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	1	0,5	0	0,0
Pouco	41	19,8	0	0,0
Regular	104	50,2	40	19,3
Satisfatório	56	27,1	156	75,4
Muito satisfatório	5	2,4	11	5,3
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

De acordo com a pergunta 36, o número de 102 (49,3% do total) respondentes afirmam que ajustaram regularmente comportamentos para evitar ofender as pessoas do país do intercâmbio, enquanto que, no final do intercâmbio o número de 143 (69,1% do total) respondentes consideram satisfatória essa capacidade de ajuste do comportamento, conforme ilustra a tabela 22.

Tabela 22 – Pergunta 36. Eu ajustei meu comportamento, roupas, etc., conforme apropriado, para evitar ofender as pessoas do país do intercâmbio

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	1	0,5	0	0,0
Pouco	19	9,2	2	1,0
Regular	102	49,3	45	21,7
Satisfatório	81	39,1	143	69,1
Muito satisfatório	4	1,9	17	8,2
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Os resultados obtidos na pergunta 37, reportam que 113 (54,6% do total) consideram regular, no início do intercâmbio, a capacidade de contrastar a cultura do país de origem com a do país do intercâmbio. No final do intercâmbio, 147 (71% do total) afirmam que passaram a contrastar satisfatoriamente essas duas culturas. Seguem abaixo os detalhes na tabela 23:

Tabela 23 – Pergunta 37. Eu fui capaz de contrastar a cultura do país do intercâmbio com a minha própria

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	2	1,0	0	0,0
Pouco	36	17,4	3	1,4
Regular	113	54,6	38	18,4
Satisfatório	56	27,1	147	71,0
Muito satisfatório	0	0,0	19	9,2
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Para Fantini (2007), no componente Habilidades, verifica-se a capacidade de operacionalizar os conhecimentos adquiridos no exterior, visando adquirir um maior êxito na adaptação no país do intercâmbio. Nas respostas das perguntas 35, 36 e 37 fica evidenciado esse conceito de Fantini (2007), pois nos resultados das três perguntas, percebe-se que a maioria dos estudantes, passaram a desenvolver comportamentos favoráveis a adaptação no país estrangeiro por meio do aperfeiçoamento das capacidades de flexibilidade, ajuste de comportamento e comparação com outra cultura.

Segundo a pergunta 39, sobre a capacidade de interação em diversas situações no país do intercâmbio, 103 (49,8% do total) consideram regular essa capacidade, no início do intercâmbio, no entanto, no final do intercâmbio, 161 (77,8% do total) passaram a considerar satisfatória essa capacidade de interação. A tabela 24 detalha esses resultados.

Tabela 24 – Pergunta 39. Eu demonstrei uma capacidade para interagir apropriadamente numa variedade de diferentes situações sociais no país do intercâmbio

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	3	1,4	0	0,0
Pouco	73	35,3	4	1,9
Regular	103	49,8	38	18,4
Satisfatório	28	13,5	161	77,8
Muito satisfatório	0	0,0	4	1,9
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Nos resultados obtidos pela pergunta 40, percebe-se que 100 (48,3% do total) utilizaram regularmente estratégias para a adaptação e redução do estresse no país do intercâmbio, no início do intercâmbio. No final do intercâmbio, tem-se que 168 (81,2% do total) utilizaram de maneira satisfatória essas estratégias de adaptação e redução de estresse, conforme a tabela 25 a seguir:

Tabela 25 – Pergunta 40. Eu usei estratégias apropriadas para a adaptação e a redução do estresse no país do intercâmbio

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	1	0,5	1	0,5
Pouco	24	11,6	2	1,0
Regular	100	48,3	28	13,5
Satisfatório	82	39,6	168	81,2
Muito satisfatório	0	0,0	8	3,9
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Na pergunta 43, o número de 103 (49,8% do total) afirmam que utilizaram regularmente, no início do intercâmbio, informações específicas da cultura para melhorar o estilo e a interação profissional no país do intercâmbio. No final do intercâmbio, 128 (61,8% do total) consideram que passaram a utilizar satisfatoriamente essas informações específicas da cultura. A tabela 26 apresenta os detalhes abaixo:

Tabela 26 - Pergunta 43. Eu usei informações específicas de cultura para melhorar o meu estilo e interação profissional com as pessoas do país do intercâmbio

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	2	1,0	0	0,0
Pouco	73	35,3	19	9,2
Regular	103	49,8	57	27,5
Satisfatório	29	14,0	128	61,8
Muito satisfatório	0	0,0	3	1,4
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

De acordo com a pergunta 44, sobre a capacidade de resolver conflitos interculturais e mal entendidos, 100 (48,3% do total) consideram regular, no início do intercâmbio, essa capacidade de resolução. No final do intercâmbio, 116 (56% do total) passaram a considerar satisfatória essa capacidade. Segue abaixo a tabela 27:

Tabela 27 – Pergunta 44. Eu ajudei a resolver conflitos interculturais e mal-entendidos quando esses aconteceram

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	7	3,4	2	1,0
Pouco	78	37,7	30	14,5
Regular	100	48,3	58	28,0
Satisfatório	22	10,6	116	56,0
Muito satisfatório	0	0,0	1	0,5
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Segundo Fantini (2007), no componente habilidades verifica-se a capacidade de interpretar, explicar e relacionar elementos da cultura do país do intercâmbio e, utilizar essa capacidade, afim de obter uma maior adaptação durante o período no exterior. Nos resultados das perguntas 39, 40, 43 e 44 isso fica evidente, pois percebe-se que os estudantes passaram a demonstrar maior capacidade de interação, adaptação através do uso de informações específicas sobre a cultura do país e, ainda, de solucionar conflitos interculturais.

Para finalizar a análise do componente Habilidades, evidencia-se que todas as perguntas analisadas apresentaram a transição da identidade regular para satisfatória, do início para o final do intercâmbio. De acordo com Silva (2011), a interação com outras culturas, em geral, faz com que o intercambista aprenda a lidar com as diferenças e torne-se mais flexível. O convívio com o diferente faz com que a pessoa amadureça, mesmo com o choque cultural, que é amortizado com o tempo. Fantini (2007), corrobora com Silva (2011) quando destaca a importância dos conhecimentos adquiridos durante o intercâmbio e importância desses conhecimentos na adaptação do estudante no país estrangeiro. De acordo com os resultados obtidos, confirma-se que durante o intercâmbio, os estudantes perceberam a necessidade da mudança e passaram a aperfeiçoar habilidades que facilitaram a adaptação a uma nova realidade cultural.

6.2.4 Conscientização

O componente Conscientização é formado pela sequência de perguntas que tem início na pergunta 46 até a pergunta 64. É o componente com o maior número de perguntas do questionário. Depois do tratamento, através do método de rotação Varimax, permaneceram as perguntas 47, 48, 52, 53, 54, 59 e 61 que apresentaram “*factor loading*” com valores iguais ou superiores a 0,6, conforme mostra a tabela 28 abaixo:

Tabela 28 - Perguntas testadas pelo Método Varimax
Conscientização

Conscientização	Período	
	Início	Final
47. Minhas reações negativas a essas diferenças (por exemplo, medo, constrangimento, desgosto, superioridade, etc.)	,818	,754
48 A variedade de situações que uma experiência de intercâmbio exige e modifica minha interação com outras pessoas	,692	,724
52. Diversidade na cultura do país do intercâmbio (como diferenças na raça, classe, gênero, idade, capacidade, etc.)	,821	,783
53. Perigos de generalizar comportamentos individuais como representativos de toda a cultura	,752	,730
54. Minhas escolhas e suas conseqüências (o que faz ser mais, ou menos, aceitável pelas pessoas do país do intercâmbio)	,764	,725

59.Meu próprio nível de desenvolvimento intercultural	,691	,687
61.Fatores que ajudaram ou prejudicaram meu desenvolvimento intercultural e formas de superá-los	,676	,645

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Começando pela pergunta 47, sobre a capacidade de perceber as reações negativas em relação as diferenças, tem-se que 106 (51,2% do total) considera regular essa percepção, no início do intercâmbio. Já no final do intercâmbio, 157 (75,8% do total) afirmam que passaram a perceber satisfatoriamente essas reações negativas. A tabela 29 ilustra esses resultados.

Tabela 29 – Pergunta 47. Minhas reações negativas a essas diferenças (por exemplo, medo, constrangimento, desgosto, superioridade, etc.)

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	4	1,9	1	0,5
Pouco	68	32,9	11	5,3
Regular	106	51,2	37	17,9
Satisfatório	29	14,0	157	75,8
Muito satisfatório	0	0,0	1	0,5
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

De acordo com a pergunta 48, sobre a percepção de como a experiência de intercâmbio exige e modifica a interação com as outras pessoas, 97 (46,9% do total) afirmam que, no início do intercâmbio, essa percepção foi regular. Essa proporção passa para 172 (83,1% do total), mas dessa vez, afirmam que essa percepção passou a ser satisfatória no final do intercâmbio, conforme mostra a tabela 30 abaixo:

Tabela 30 – Pergunta 48. A variedade de situações que uma experiência de intercâmbio exige e modifica minha interação com outras pessoas

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	1	0,5	0	0,0
Pouco	70	33,8	2	1,0
Regular	97	46,9	28	13,5
Satisfatório	39	18,8	172	83,1
Muito satisfatório	0	0,0	5	2,4
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Sobre a pergunta 52, a quantidade de 92 (44,4% do total) respondentes consideram que, no início do intercâmbio, perceberam regularmente a diversidade na cultura do país do intercâmbio. Enquanto que no final do intercâmbio, 136 (65,7% do total)

consideram satisfatória essa percepção sobre a diversidade cultural. A tabela 31 reporta esses resultados.

Tabela 31 – Pergunta 52. Diversidade na cultura do país do intercâmbio (como diferenças na raça, classe, gênero, idade, capacidade, etc.)

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	2	1,0	0	0,0
Pouco	74	35,7	2	1,0
Regular	92	44,4	56	27,1
Satisfatório	38	18,4	136	65,7
Muito satisfatório	1	0,5	13	6,3
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Segundo a pergunta 53, sobre a percepção dos perigos de generalizar comportamentos individuais como representativos de toda a cultura, observa-se que 111 (53,6% do total) consideram regular, no início do intercâmbio, essa percepção. No final do intercâmbio, 165 (79,7% do total) afirmam que essa percepção passou a ser satisfatória. Abaixo, a tabela 32 demonstra esses resultados:

Tabela 32 – Pergunta 53. Perigos de generalizar comportamentos individuais como representativos de toda a cultura

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	0	0,0	0	0,0
Pouco	51	24,6	0	0,0
Regular	111	53,6	35	16,9
Satisfatório	45	21,7	165	79,7
Muito satisfatório	0	0,0	7	3,4
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Na pergunta 54, observa-se que 94 (45,4% do total) afirmam que perceberam, no início do intercâmbio, de maneira regular o reflexo de suas escolhas e suas respectivas consequências. Já no final do intercâmbio, 175 (84,5% do total) perceberam satisfatoriamente o peso de suas escolhas e suas consequências. Seguem os detalhes na tabela 33 a seguir:

Tabela 33 - Pergunta 54. Minhas escolhas e suas consequências (o que faz ser mais, ou menos, aceitável pelas pessoas do país do intercâmbio)

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	0	0,0	0	0,0
Pouco	78	37,7	1	0,5
Regular	94	45,4	29	14,0
Satisfatório	35	16,9	175	84,5
Muito satisfatório	0	0,0	2	1,0
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

De acordo com a pergunta 59, sobre a percepção do próprio nível de desenvolvimento intercultural, tem-se que 117 (56,5% do total) consideram, no início do intercâmbio, esse nível regular. Enquanto que 160 (77,3% do total) passaram a considerar esse nível satisfatório no final do intercâmbio, conforme demonstra a tabela 34:

Tabela 34 – Pergunta 59. Meu próprio nível de desenvolvimento intercultural

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	2	1,0	0	0,0
Pouco	68	32,9	0	0,0
Regular	117	56,5	38	18,4
Satisfatório	20	9,7	160	77,3
Muito satisfatório	0	0,0	9	4,3
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Segundo a pergunta 61, observa-se que 104 (50,2% do total) consideram regular, no início do intercâmbio, a percepção dos fatores que ajudaram ou prejudicaram o desenvolvimento intercultural e formas de superá-los. No final do intercâmbio, verifica-se que diferentemente do que ocorreu nas outras perguntas desse componente, onde foi recorrente a transição de regular para satisfatório, 108 (52,2% do total) ainda afirmam que no final do intercâmbio essa percepção se manteve regular. A tabela 35 detalha os resultados.

Tabela 35 – Pergunta 61. Fatores que ajudaram ou prejudicaram meu desenvolvimento intercultural e formas de superá-los

	Frequência (Início)	Percentual (Início)	Frequência (Final)	Percentual (Final)
Muito pouco	8	3,9	1	0,5
Pouco	82	39,6	2	1,0
Regular	104	50,2	108	52,2
Satisfatório	12	5,8	95	45,9
Muito satisfatório	1	0,5	1	0,5
Total	207	100,0	207	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Para Fantini (2007), o componente conscientização, apresenta a capacidade de avaliar criticamente as reações durante o intercâmbio e suas respectivas consequências na adaptação e integração no exterior. Nos resultados das perguntas 47, 48, 52 e 53 verificou-se que a maioria dos estudantes perceberam melhorias nos aspectos relacionados: as reações negativas frente a diferenças (por exemplo: situações de desigualdade sociais); as modificações que o intercâmbio propicia as interações com outras pessoas (por exemplo: interação com outros estudantes estrangeiros de outros continentes), a visualização da diversidade cultural de um país (por exemplo: passar a conhecer as diferenças nas regiões do país do intercâmbio e seus aspectos distintos) e; a importância de não se generalizar comportamentos individuais como representativos de toda uma cultura (por exemplo: extremismos ligado a política ou religião praticados por algumas pessoas do país do intercâmbio).

Em relação aos resultados das perguntas 54, 59 e 61, também foi constatada a melhoria, durante o intercâmbio, nos aspectos relacionadas à noção das consequências das decisões durante o intercâmbio (como estudantes que decidem permanecer todo o intercâmbio com outros estudantes estrangeiros se comunicando em uma língua distinta da do país do intercâmbio), assim como a identificação dos fatores que contribuíram ou dificultaram o desenvolvimento intercultural do estudante.

Para concluir a análise do último componente, observa-se que seis das sete perguntas apresentaram a transição da identidade regular para satisfatória, do início para o final do intercâmbio, e que a identidade satisfatória apresenta-se sempre acima de 65%. Apenas na última pergunta do componente Conscientização, a identidade regular se manteve no início e no final do intercâmbio. De acordo com Fantini (2007), a conscientização origina-se da aprendizagem em outras áreas. Com o passar do tempo melhora o seu desenvolvimento e tem papel de orientação na maioria dos modelos interculturais.

Evidencia-se assim, com os resultados apresentados, que os estudantes aperfeiçoaram a percepção em importantes situações ao longo intercâmbio e que ocorreu assim uma melhoria em suas atitudes, habilidades, conhecimento e conscientização. No componente conhecimento, relacionados a informações de aspectos culturais, geopolíticos e comportamentais do país do intercâmbio; no componente atitudes, em relação a capacidade de ver como a cultura natal é recebida no exterior; no componente habilidades, no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de adaptação com base nas informações recém adquiridas durante o intercâmbio; no componente conscientização; relacionado com a capacidade de auto avaliação em função de critérios da cultura natal e da integração em um

novo país. Na próxima seção, apresenta-se a comparação das perguntas que apresentaram um maior “*factor loading*” em cada um dos quatro componentes.

6.3 Comparação por nacionalidade das médias das perguntas em cada componente

A seguir, foi feito a aplicação do teste não paramétrico Kruskal-Wallis para comprovar que existe diferença entre as médias apresentadas nas perguntas que apresentaram maior “*factor loading*”, depois de terem passados pelo método de rotação Varimax.

Para a aplicação do teste Kruskal-Wallis, rejeita-se a hipótese nula, onde diz que não há diferença entre os grupos, e aceita-se a hipótese alternativa que afirma que há diferença entre os grupos.

No componente Conhecimento, a pergunta 20 apresentou maior “*factor loading*”, no início do intercâmbio. A tabela 36 demonstra o resultado obtido, depois da aplicação do teste Kruskal-Wallis nessa pergunta.

Tabela 36 - Aplicação do teste Kruskal-Wallis na pergunta 20

Pergunta 20	20. Eu pude descrever comportamentos interacionais comuns entre as pessoas do país do intercâmbio em áreas sociais e profissionais (por exemplo, papéis familiares, trabalho em equipe, resolução de problemas).
Chi-Square	63,354
Df	3
Asymp. Sig.	,000
a. Kruskal Wallis Test	
b. Variáveis de agrupamento: Nacionalidade	
Fonte: Elaborado pelo autor (2016).	

Com o “P value” apresentado de ,000, pode-se comprovar, por meio desse teste, que há estatisticamente diferença entre as respostas apresentadas pelos grupos de quatro nacionalidades distintas, pois esse valor é menor que 0,05.

A tabela 37 ilustra as médias das respostas, por nacionalidade, apresentadas na pergunta 20.

Tabela 37 - Médias por nacionalidade da Pergunta 20. Eu pude descrever comportamentos interacionais comuns entre as pessoas do país do intercâmbio em áreas sociais e profissionais (por exemplo, papéis familiares, trabalho em equipe, resolução de problemas)

Nacionalidade	Quantidade	Média
Alemanha	101	2,1683
Espanha	58	2,8103
França	37	3,0270
Portugal	11	3,1818
Total	207	2,5556

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Na pergunta 20, a com maior “*factor loading*” do componente Conhecimento, no início do intercâmbio, percebe-se que os estudantes alemães com 2,1683 de média, consideram que pouco podiam descrever comportamentos interacionais comuns entre as pessoas do país do intercâmbio. No caso dos estudantes espanhóis, com 2,8103 de média, consideram entre pouco e regular a capacidade de descrever esses comportamentos. Já no caso dos estudantes franceses, com 3,027 de média, essa capacidade foi considerada regular, assim como para os estudantes portugueses, com 3,1818 de média.

Já em relação ao final do intercâmbio, a pergunta 21, sobre a capacidade de discutir e diferenciar padrões da própria cultura com a do país do intercâmbio, apresentou um maior “*factor loading*”. Foi aplicado o teste Kruskal-Wallis e apresentados os resultados na tabela 38.

Tabela 38- Aplicação do teste Kruskal-Wallis na pergunta 21

Pergunta 21	21. Eu pude discutir e diferenciar vários padrões comportamentais em minha própria cultura com aqueles no país do intercâmbio
Chi-Square	21,691
Df	3
Asymp. Sig.	,000
a. Kruskal Wallis Test	
b. Variável de Agrupamento: Nacionalidade	

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Na pergunta 21, depois de aplicado o teste Kruskal-Wallis, o “P value” apresentou valor de ,000 que permite afirmar que existe estatisticamente diferença entre as respostas dos grupos. O valor do “chi-square”, apresentou um valor menor que o apresentado na pergunta 20, isso significa, que a diferença entre as respostas dos grupos foi menor na pergunta 21 do que na pergunta 20. Logo a seguir, na tabela 39, ilustra-se as médias referentes a cada uma das quatro nacionalidades.

Tabela 39 – Médias por nacionalidade da Pergunta 21. Eu pude discutir e diferenciar vários padrões comportamentais em minha própria cultura com aqueles no país do intercâmbio

Nacionalidade	Quantidade	Média
Alemanha	101	3,7822
Espanha	58	3,6379
França	37	3,8378
Portugal	11	4,4545
Total	207	3,7874

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Pelas médias apresentadas, percebe-se que os estudantes alemães no final do intercâmbio, com 3,7822 de média, percebem entre regular e satisfatória a capacidade de discutir e diferenciar vários padrões comportamentais na própria cultura e na do país do intercâmbio. O mesmo ocorre entre os estudantes espanhóis e franceses, com 3,6379 e 3,8378 de médias, respectivamente. Entre os estudantes portugueses, essa capacidade é considerada satisfatória, com média de 4,4545.

Para Fantini (2007), o componente Conhecimento demonstra o entendimento das regras da interação social, tanto na própria cultura como em outras. Na análise das duas perguntas que apresentaram maior “*factor loading*”, conclui-se que em ambas, houve uma diferença entre esse entendimento das regras de interação social, por cada uma das quatro nacionalidades pesquisadas.

Sobre o componente Atitudes, diferentemente do que ocorreu no componente Conhecimento, uma mesma pergunta apresentou maior “*factor loading*” no início e final do intercâmbio, a pergunta 33, que será submetida ao teste Kruskal-Wallis conforme mostra a tabela 40 abaixo:

Tabela 40- Aplicação do teste Kruskal-Wallis na pergunta 33

Pergunta 33	33. Lidar com as implicações éticas de minhas escolhas (em termos de decisões, consequências, resultados, etc.) Início	33. Lidar com as implicações éticas de minhas escolhas (em termos de decisões, consequências, resultados, etc.) Final
Chi-Square	29,551	13,926
Df	3	3
Asymp. Sig.	,000	,003

a. Kruskal Wallis Test

b. Variável de Agrupamento: Nacionalidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Percebe-se com os resultados que a pergunta 33, no início e final do intercâmbio, apresentaram “P values” com o valores de ,000 e ,003, respectivamente, que significa que existe estatisticamente diferença entre os grupos (alemães, espanhóis, franceses e

portugueses). Já em relação ao “chi-square”, verifica-se que o no início do intercâmbio, o valor foi maior que no final do intercâmbio, isso significa que, a diferença entre as respostas dos grupos foi maior nas respostas referentes ao início do intercâmbio do que no final.

Na tabela 41, apresentam-se as médias das perguntas 33, no início e final do intercâmbio.

Tabela 41- Médias por nacionalidade da pergunta 33

Nacionalidade		33. Lidar com as implicações éticas de minhas escolhas (em termos de decisões, conseqüências, resultados, etc.)	33. Lidar com as implicações éticas de minhas escolhas (em termos de decisões, conseqüências, resultados, etc.)
		Início	Final
Alemanha	Quantidade	101	101
	Média	2,2772	3,6337
Espanha	Quantidade	58	58
	Média	3,1552	3,8448
França	Quantidade	37	37
	Média	3,2703	3,9459
Portugal	Quantidade	11	11
	Média	3,9091	4,3636
Total	Quantidade	207	207
	Média	2,7874	3,7874

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

De acordo com os resultados apresentados, percebe-se que no início do intercâmbio os estudantes alemães consideravam que pouco conseguiam lidar com as implicações éticas de suas escolhas, com média de 2,2772, enquanto que para os estudantes espanhóis e franceses essa capacidade de lidar com essas implicações era considerada regular, com médias de 3,1552 e 3,2703, já os estudantes portugueses, percebem entre regular e satisfatória essa capacidade, no início do intercâmbio, com média de 3,9091.

Já em relação ao final do intercâmbio, os estudantes alemães passaram a considerar essa capacidade entre regular e satisfatória, com média de 3,6337. O mesmo ocorre entre os estudantes espanhóis e franceses, com médias de 3,8448 e 3,9459 respectivamente. Em relação aos estudantes portugueses, essa capacidade foi considerada satisfatória, com média de 4,3636.

Para Byram, Nichol, e Stevens (2001), o componente Atitudes refere-se a capacidade de refletir sobre os próprios aspectos culturais e buscar compreender como esses aspectos são vistos por alguém que não pertence a mesma cultura. A pergunta 33, reflete bem esse conceito e mostra a evolução das quatro nacionalidades ao longo do intercâmbio, com a transição da identidade de regular para satisfatório nos estudantes pesquisados.

No componente Habilidades, a pergunta 36 apresentou maior “*factor loading*” no início e final do intercâmbio. A tabela 42 demonstra os resultados obtidos depois da aplicação do teste Kruskal-Wallis nessa pergunta.

Tabela 42- Aplicação do teste Kruskal-Wallis na pergunta 36

Pergunta 36	36. Eu ajustei meu comportamento, roupas, etc., conforme apropriado, para evitar ofender as pessoas do país do intercâmbio. Início	36. Eu ajustei meu comportamento, roupas, etc., conforme apropriado, para evitar ofender as pessoas do país do intercâmbio. Final
Chi-Square	29,551	13,926
Df	3	3
Asymp. Sig.	,000	,003

a. Kruskal Wallis Test

b. Variável de Agrupamento: Nacionalidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Segundo os resultados, percebe-se que no início e final do intercâmbio, o “P value” apresentou valor menor que 0,05, então fica comprovado, que existe estatisticamente diferença entre as respostas apresentadas pelos estudantes das distintas nacionalidades consultados nessa pesquisa. Os valores do “P value” no início e final do intercâmbio apresentados são ,000 e ,003 respectivamente. Já os valores do “chi-square”, no início do intercâmbio, apresenta-se bastante maior do que no final, que evidencia que a diferença entre as respostas dos grupos foi bem maior no início do que no final do intercâmbio. A tabela 43 demonstra as médias da pergunta 36 por nacionalidades.

Tabela 43- Médias por nacionalidade da pergunta 36

Nacionalidade		36. Eu ajustei meu comportamento, roupas, etc., conforme apropriado, para evitar ofender as pessoas do país do intercâmbio. Início	36. Eu ajustei meu comportamento, roupas, etc., conforme apropriado, para evitar ofender as pessoas do país do intercâmbio. Final
Alemanha	Média	3,4455	3,8911
	Quantidade	101	101
Espanha	Média	3,0862	3,7241
	Quantidade	58	58
França	Média	3,1892	3,7568
	Quantidade	37	37
Portugal	Média	4,0000	4,3636
	Quantidade	11	11
Total	Média	3,3285	3,8454
	Quantidade	207	207

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Pelas médias apresentadas, percebe-se que os estudantes alemães, no início do intercâmbio, avaliavam regular a capacidade de ajustar comportamentos conforme apropriado para o país do intercâmbio, com média de 3,4455. A mesma resposta foi verificada entre os estudantes espanhóis e franceses, com médias de 3,0862 e 3,1892 respectivamente. No entanto, para os estudantes portugueses, essa capacidade de ajustar comportamentos foi considerada satisfatória, com média de exatos 4,0000.

No período correspondente ao final do intercâmbio, tem-se que os estudantes alemães passaram a considerar entre regular e satisfatória essa capacidade de ajuste de comportamentos, com média de 3,8911. O mesmo aconteceu, mais uma vez, entre os estudantes espanhóis e franceses, com médias de 3,7241 e 3,7568 respectivamente. Para os estudantes portugueses, a opinião satisfatória foi mantida, com média de 4,3636.

Segundo Byram, Nichol, e Stevens (2001), o componente Habilidades está relacionado a capacidade de interpretar e relacionar eventos de outras culturas com a cultura de origem, e também interagir com esses eventos. Os resultados obtidos pela pergunta 36, sobre ajuste de comportamentos para evitar ofender as pessoas do país do intercâmbio, demonstram que os estudantes evoluíram nessa habilidade de ajuste de comportamento.

Para finalizar, reporta-se a pergunta 52 que apresentou maior “*factor loading*”, no início e final do intercâmbio, no componente Conscientização. Os resultados apresentados depois da aplicação do teste Kruskal-Wallis nessa pergunta estão representados na tabela 44 abaixo:

Tabela 44- Aplicação do teste Kruskal-Wallis na pergunta 52

Pergunta 36	52. Diversidade na cultura do país do intercâmbio (como diferenças na raça, classe, gênero, idade, capacidade, etc.) Início	52. Diversidade na cultura do país do intercâmbio (como diferenças na raça, classe, gênero, idade, capacidade, etc.) Final
Chi-Square	29,551	13,926
Df	3	3
Asymp. Sig.	,000	,003

a. Kruskal Wallis Test

b. Variável de Agrupamento: Nacionalidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Sobre os resultados apresentados, percebe-se no início e final do intercâmbio houve estatisticamente diferença entre as respostas dos grupos consultados na pesquisa, pois apresentaram valores de “P value” abaixo de 0,05 (no início e final ,000 e ,003 respectivamente). Em relação ao “chi-square”, assim como aconteceu nos outros três componentes, o valor no início do intercâmbio é maior do que o no final, que caracteriza que

houve maior diferenciação entre as respostas dos grupos no início do que no final do intercâmbio. A tabela 45 ilustra as médias apresentadas, no início e final do intercâmbio, da pergunta 52.

Tabela 45- Médias por nacionalidade da pergunta 52

Nacionalidade		52. Diversidade na cultura do país do intercâmbio (como diferenças na raça, classe, gênero, idade, capacidade, etc.) Início	52. Diversidade na cultura do país do intercâmbio (como diferenças na raça, classe, gênero, idade, capacidade, etc.) Final
Alemanha	Média	2,2673	3,7921
	Quantidade	101	101
Espanha	Média	3,2586	3,6034
	Quantidade	58	58
França	Média	3,3243	3,8378
	Quantidade	37	37
Portugal	Média	3,8182	4,2727
	Quantidade	11	11
Total	Média	2,8164	3,7729
	Quantidade	207	207

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Pelas médias por nacionalidade da pergunta 52, verifica-se que, no início do intercâmbio, os estudantes alemães consideram que pouco perceberam a diversidade na cultura do país do intercâmbio, com média de 2,2679. Enquanto que os estudantes franceses e espanhóis, afirmam que essa percepção foi regular, com médias de 3,2586 e 3,3243 respectivamente. Os estudantes portugueses consideram entre regular e satisfatória essa percepção. Para os estudantes portugueses essa percepção foi considerada entre regular e satisfatória, com média de 3,8182.

No final do intercâmbio, os estudantes alemães passaram a considerar entre regular e satisfatória, a percepção da diversidade cultural do país do intercâmbio, com média de 3,7921. A mesmo ocorreu com estudantes espanhóis e franceses, que passaram a considerar entre regular e satisfatória essa percepção, com médias de 3,6034 e 3,8378 respectivamente. Já os estudantes portugueses, passaram a considerar essa percepção satisfatória, com média de 4,2727.

Para Fantini (2007), o componente Conscientização é de fundamental importância para o desenvolvimento da competência intercultural, pois esse componente reflete a evolução dos outros três componentes: Conhecimento, Atitudes e Habilidades. Segundo as médias das respostas dos quatro grupos, percebe-se que houve a evolução nas

percepções dos estudantes em vários aspectos ligados aos outros componentes, ao longo do intercâmbio.

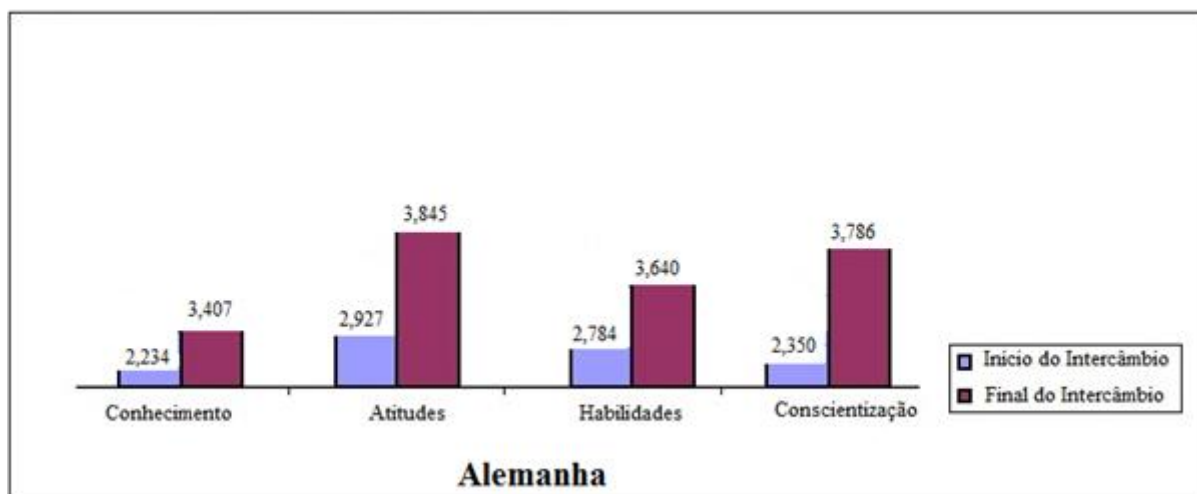
Para concluir, tem-se que na aplicação do teste de Kruskal-Wallis, comprovou-se a existência estatística de diferença entre as respostas dos quatro grupos, em todas as perguntas analisadas, tanto no início como no final do intercâmbio. Logo depois, com a comparação entre as médias das perguntas com maior “*factor loading*” nos quatro componentes, é evidente a semelhança observada entre as respostas dos estudantes espanhóis e franceses, no início e no final do intercâmbio. É clara também, a diferença entre as médias das respostas dos estudantes alemães e portugueses, principalmente no início do intercâmbio, onde as médias se apresentaram muito distintas uma das outras. Na próxima seção tem-se a definição do índice de competência intercultural e seus componentes.

6.4 Índice de competência intercultural

Para retomar ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa, de apresentar a evolução durante o intercâmbio dos componentes que formam o modelo de Avaliação de Competência Intercultural (AIC) de Fantini (2007), verifica-se que segundo esse modelo, para calcular a evolução dos componentes, durante o intercâmbio, deve-se calcular as médias de cada um dos componentes, no início e final do câmbio, afim de evidenciar a crescimento de cada um dos componentes.

Posto isso, apresenta-se a evolução dos componentes Conhecimento, Atitudes, Habilidades e Conscientização em cada uma das nacionalidades consultadas nessa pesquisa. Para iniciar, apresenta-se a figura 6, que ilustra essa evolução nos estudantes de universidades da Alemanha.

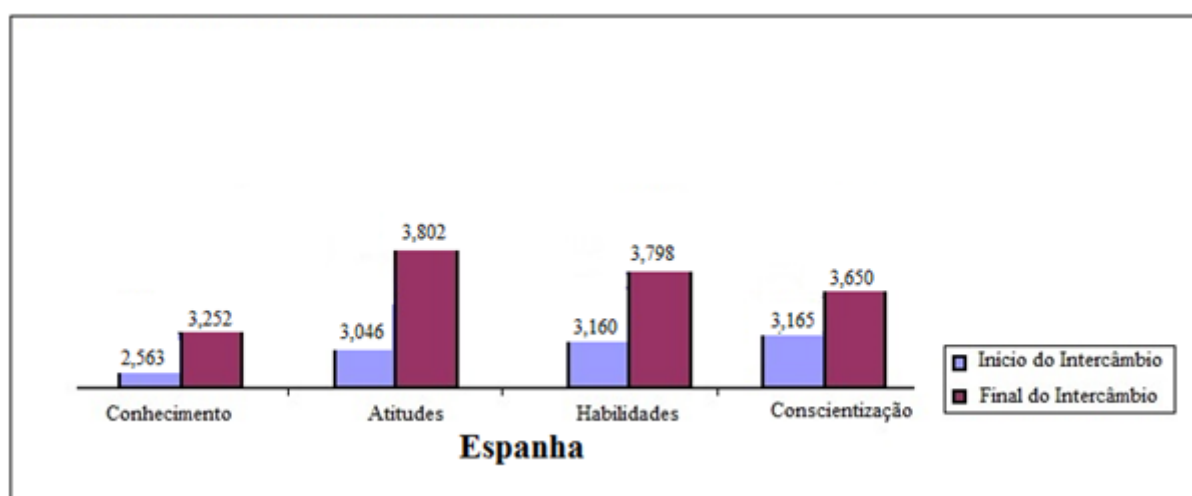
Figura 6- Evolução nos componentes do índice de competência intercultural nos estudantes alemães



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Na evolução de cada um dos componentes dos estudantes alemães, verifica-se um crescimento de +1,173 no componente Conhecimento, uma evolução de + 0,918 e +0,856 nos componentes Atitudes e Habilidades, respectivamente. E por último, o componente Conscientização, apresentou a maior evolução, com o aumento de +1,436 durante o intercâmbio. Percebe-se, que no caso dos alemães, as proporções de crescimento foram bastante distintas uma das outras e que os valores iniciais em cada um dos quatro componentes apresentaram valores menores que 3,000. A seguir, temos a evolução dos componentes dos estudantes espanhóis, representados na figura 7 abaixo:

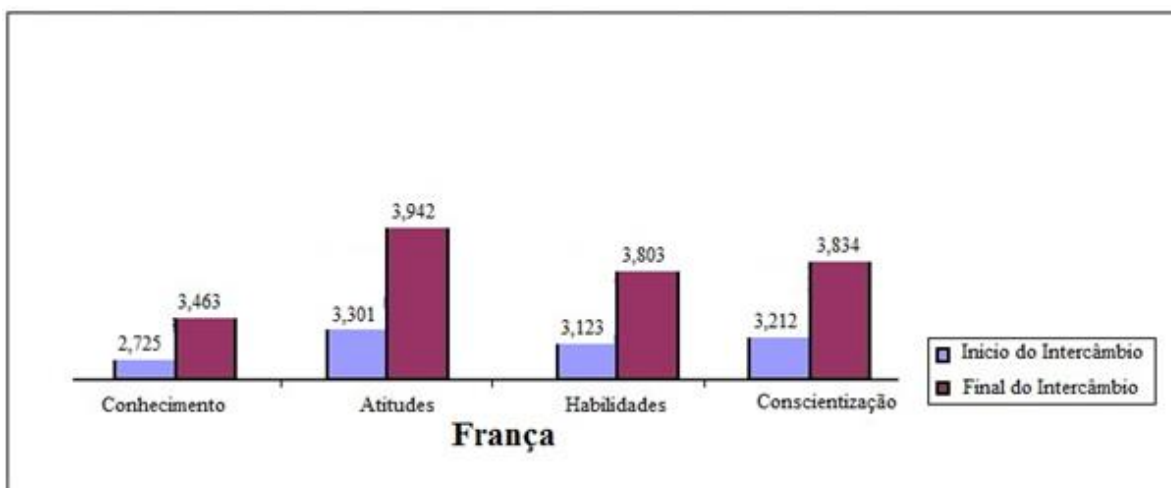
Figura 7- Evolução nos componentes do índice de competência intercultural nos estudantes espanhóis



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

No caso dos estudantes da Espanha, percebe-se um crescimento durante o intercâmbio de +0,689 no componente Conhecimento, +0,756 no componente Atitudes, +0,638 no componente Habilidades e, para finalizar, com o crescimento de +0,485 no componente de Conscientização. Já entre os espanhóis, as proporções de crescimento são bastante similares em cada componente, com exceção do componente Conscientização, que apresentou um valor bem inferior aos demais. Os valores iniciais de cada componente apresentaram-se todos maiores do que o dos estudantes alemães. Em seguida, na figura 8, reportam-se os dados referentes aos estudantes franceses.

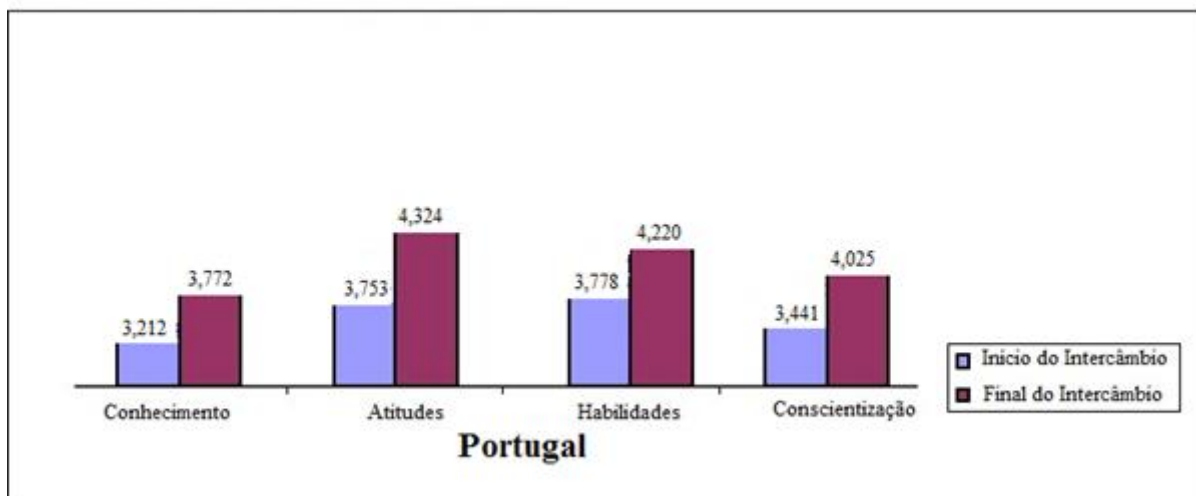
Figura 8- Evolução nos componentes do índice de competência intercultural nos estudantes franceses



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Para os estudantes franceses, percebe-se um aumento durante o intercâmbio, de +0,738 no componente Conhecimento, +0,641 no componente Atitudes, +0,680 no componente Habilidades e, finalmente, +0,622 no componente Conscientização. Assim como ocorreu com os estudantes espanhóis, os componentes apresentaram proporções similares de crescimento. Segue-se com a análise, apresentando a evolução dos componentes dos estudantes portugueses, de acordo com a figura 9.

Figura 9- Evolução nos componentes do índice de competência intercultural nos estudantes portugueses



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

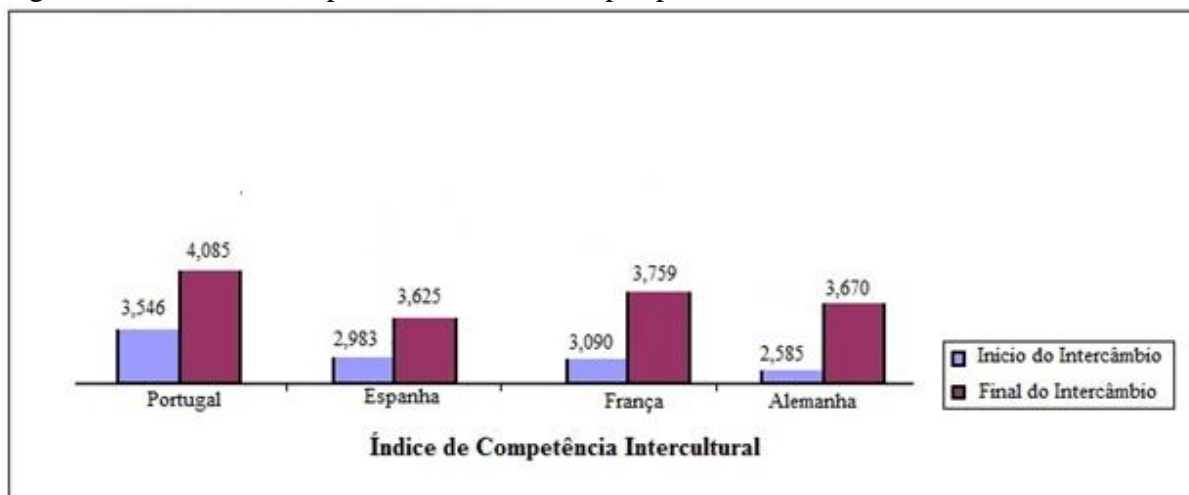
No caso dos estudantes portugueses, verifica-se um aumento de +0,560 e +0,571 nos componentes Conhecimento e Atitudes, respectivamente. Percebe-se também um aumento de +0,442 no componente Habilidades, e um aumento de +0,584 no componente Conscientização. Também, no caso dos estudantes portugueses, os componentes apresentaram crescimento em proporções similares, verifica-se também que os componentes apresentaram os maiores valores iniciais (superiores a 3,200) e finais (superiores a 4,000) entre as quatro nacionalidades.

Por meio dessa representação detalhada da evolução dos componentes do índice de competência intercultural por país, verifica-se que os componentes Conhecimento, Atitudes, Habilidades e Conscientização obtiveram um maior crescimento entre os estudantes alemães, apresentando valores acima de +0,850 cada um. Enquanto que os componentes Conhecimento, Atitudes e Habilidades, apresentaram um menor crescimento entre os estudantes portugueses, com valores inferiores a +0,580. Já os estudantes espanhóis, apresentaram uma menor evolução no componente Conscientização, durante o intercâmbio, com um valor inferior a +0,490.

Afim de atingir o segundo objetivo específico dessa pesquisa, de comparar o índice de competência intercultural atingido por cada uma das quatro nacionalidades pesquisadas, calcula-se a média geral de cada um dos componentes, separados por nacionalidade, primeiramente, em relação ao início do intercâmbio, e depois ao período correspondente ao final do intercâmbio. Em seguida, calcula-se a média da soma das médias

de cada um dos componentes, para obter o índice de competência intercultural por país. A figura 10 mostra esses valores em cada uma das nacionalidades.

Figura 10- Índice de competência intercultural por país



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

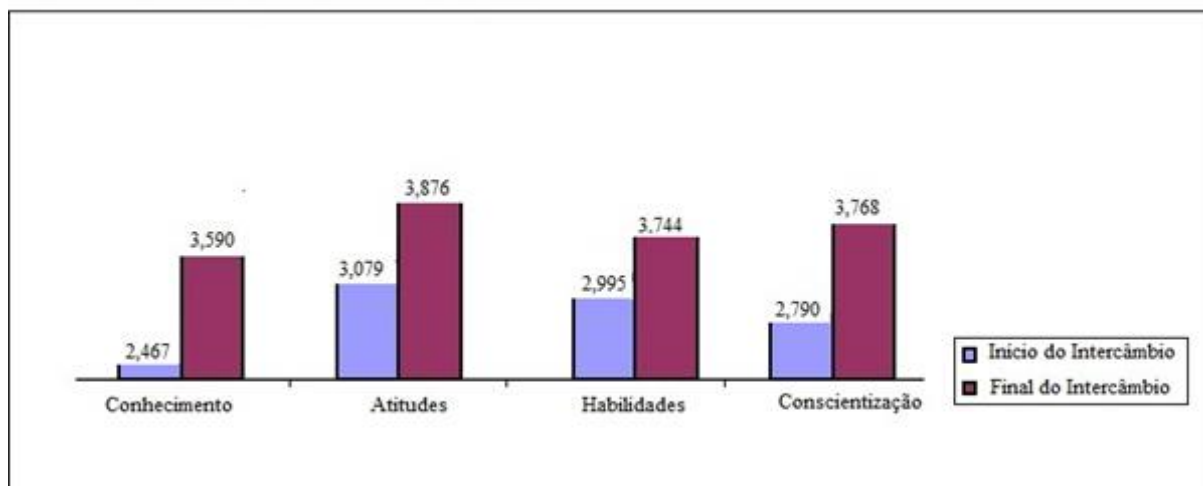
Então, verifica-se que os estudantes de Portugal, apresentaram um maior índice de competência intercultural no início e no final do intercâmbio, mas apresentaram um menor crescimento desse índice ao longo do intercâmbio, mostrando um crescimento de +0,539. Entretanto, os estudantes da Alemanha, apresentaram um menor índice inicial de competência intercultural, mas foram os que tiveram um maior aumento desse nível durante o intercâmbio, com um crescimento de +1,085. Os estudantes da Espanha e da França, obtiveram um crescimento de +0,642 e +0,669 respectivamente. Esses resultados refletem a diferença entre as respostas, principalmente no início do intercâmbio, dos estudantes alemães e portugueses, como também, a similaridade nas respostas dos estudantes espanhóis e franceses, no início e final do intercâmbio.

De acordo com Fantini (2007), a evolução do índice de competência intercultural durante o intercâmbio reflete a intensidade das mudanças que os estudantes tiveram que realizar em prol de uma melhor adaptação no país estrangeiro, onde vários comportamentos habituais do país de origem tiveram que ser modificados durante o período no exterior.

Para atender ao terceiro objetivo específico, de determinar o índice geral de competência intercultural, utilizou-se o modelo de Avaliação de Competência Intercultural de Fantini (2007), que diz que inicialmente para calcular o índice geral de competência intercultural deve-se tirar as duas médias, primeira referente ao início e a segunda referente ao

final do intercâmbio, de cada um dos componentes, dessa vez sem diferenciação por nacionalidade, conforme mostra o a figura 11 abaixo:

Figura 11- Determinação do índice geral de competência intercultural

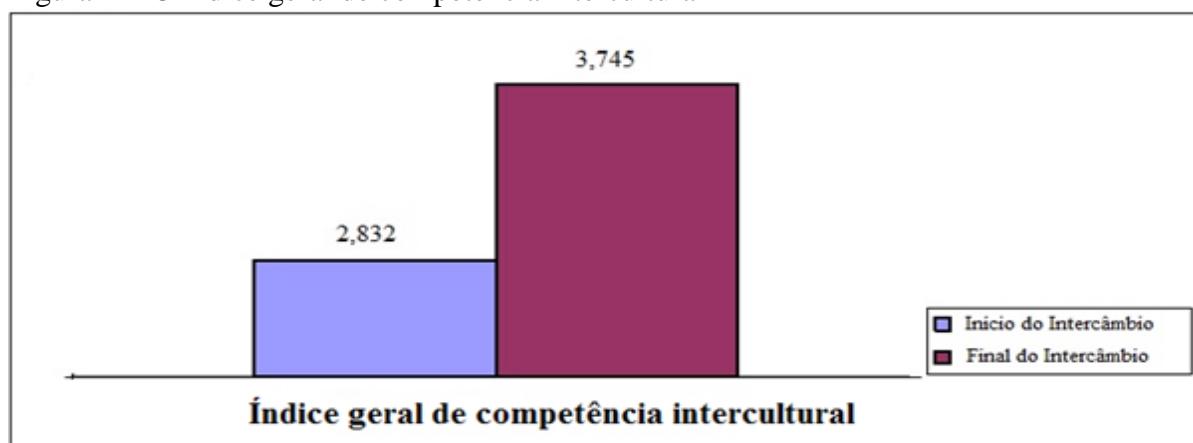


Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

De acordo com os resultados apresentados, verifica-se que houve um aumento, do início para o final do intercâmbio, de +1,123 no componente Conhecimento, +0,797 no componente Atitudes, +0,749 no componente Habilidades e, finalmente, um aumento de +0,978 no componente Conscientização.

E finalmente, para determinar o índice geral de competência intercultural, deve-se tirar a média geral dos componentes, primeiramente, em relação ao início do intercâmbio, e depois ao período correspondente ao final do intercâmbio. A figura 12 mostra o valor do índice geral de competência intercultural calculado.

Figura 12- O índice geral de competência intercultural



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Por meio dos resultados apresentados, verifica-se que houve um crescimento de +0,913 do índice geral de competência intercultural do início para o final do intercâmbio. Por meio desse índice, percebe-se a contribuição de cada um dos componentes para a formação desse índice geral, destacando-se o componente Atitudes que apresentou maior valor no início e final do intercâmbio, e a evolução do componente do Conhecimento durante o intercâmbio.

De acordo com Fantini (2007), cada um dos componentes do índice de competência intercultural reflete o contraste existente entre as culturas e as diversas maneiras de interação e adaptação a essas diferenças. Posto isso, verifica-se que o resultado do crescimento do índice geral de competência intercultural reflete que os estudantes puderam desenvolver conhecimentos, atitudes, habilidades e uma maior conscientização desse desenvolvimento, durante o período no exterior.

Na próxima seção, apresenta-se a aplicação do teste de confiabilidade no questionário utilizado nessa pesquisa.

6.5 Aplicação do teste de confiabilidade no questionário de Avaliação de Competências Interculturais de Fantini (2007)

Nessa etapa foi realizada a aplicação do teste de confiabilidade do questionário de avaliação de competência intercultural, por meio da técnica do alfa de *Cronbach*. O valor desse alfa deve ser igual a superior a 0,7 para o questionário ser considerado confiável. Segue a aplicação da técnica do alfa de *Cronbach*, nos períodos referentes ao início e final do intercâmbio, nas tabelas 46 e 47 abaixo:

Tabela 46 – Teste de Confiabilidade (Início do Intercâmbio)

Componentes da Competência Intercultural	Alfa de Cronbach
Conhecimento	0,801
Atitudes	0,708
Habilidades	0,741
Conscientização	0,817
Índice Competência Intercultural	0,766

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Tabela 47 – Teste de Confiabilidade (Final do Intercâmbio)

Componentes da Competência Intercultural	Alfa de Cronbach
Conhecimento	0,751
Atitudes	0,783
Habilidades	0,795
Conscientização	0,804
Índice Competência Intercultural	0,783

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A partir dos resultados obtidos, comprova-se a confiabilidade do questionário utilizado na presente pesquisa. Os alfas de *Cronbach* apresentaram valores de 0,766 e 0,783, no início e final do intercâmbio respectivamente, valores considerados aceitáveis pelo teste, que estabelece que para o questionário ser confiável, o valor do alfa de *Cronbach* deve apresentar valor igual ou superior a 0,7.

Para finalizar, verifica-se a contribuição de cada um dos quatro componentes, na formação do índice de competência intercultural durante o intercâmbio. Alinhando com os resultados demonstrados nas seções anteriores, por meio do método de rotação Varimax e o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, percebe-se que o componente Conhecimento e Conscientização apresentaram maiores valores do alfa de *Cronbach*, enquanto que os componentes Atitudes e Habilidades aumentaram, ao longo do intercâmbio, suas contribuições para a formação do índice de competência intercultural.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar as competências interculturais desenvolvidas por estudantes estrangeiros que realizaram intercâmbio na Universidade Federal do Ceará no período entre 2008 e 2015. Para isso buscou-se responder o seguinte problema de pesquisa: Como os componentes das competências interculturais evoluíram durante o intercâmbio?

Nesse estudo, adotou-se o modelo validado de Avaliação da Competência Intercultural (ACI) desenvolvido por Fantini (2007). Conhecimento, Atitudes, Habilidades e Conscientização são os componentes que formam esse modelo. Várias pesquisas nacionais internacionais, principalmente norte-americanas, constataram a validade desse modelo nos estudos sobre competências interculturais, por ser o modelo que mensura eficientemente o desenvolvimento dessas competências ao longo do intercâmbio.

Para sua execução, foi realizado a aplicação de questionários baseado no questionário Habilidades Interculturais que compõe o modelo ACI de Fantini (2007), onde a aplicação se deu como observador não participante. Para tratamento dos dados, usou-se a estatística descritiva, o método de rotação varimax, o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, e a técnica do alfa de *Cronbach*.

Para atingir o objetivo geral dessa pesquisa, foi necessário entender cada um dos três objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico consiste em apresentar a evolução, durante o intercâmbio, dos componentes Conhecimento, Atitudes, Habilidades e Conscientização, que formam o modelo de Avaliação de Competência Intercultural de Fantini (2007), nos estudantes das quatro nacionalidades pesquisadas nesse estudo. Para isso, calculou-se as médias de cada um dos componentes, no período referente ao início e final do intercâmbio.

Em relação aos estudantes alemães, verificou-se um aumento durante o intercâmbio de +1,173 no componente Conhecimento, +0,918 no componente Atitudes, +0,856 no componente Habilidades e, por último, +1,436 no componente Conscientização. Já os estudantes espanhóis, apresentaram um aumento de +0,689 no componente Conhecimento, +0,756 no componente Atitudes, +0,638 no componente Habilidades e 0,485 no componente Conscientização.

Para os estudantes franceses, o aumento durante o intercâmbio nos componentes foi de +0,738 no componente Conhecimento, +0,641 no componente Atitudes, +0,680 no componente Habilidades e +0,622 no componente Conscientização.

Os estudantes portugueses obtiveram um aumento de +0,560 no componente Conhecimento, +0,571 no componente Atitudes, +0,442 no componente Habilidades e, por último, +0,594 no componente Conscientização.

Por fim, confirma-se parcialmente a primeira hipótese dessa pesquisa, que diz que os componentes do modelo ACI de Fantini (2007) que demonstram um maior crescimento entre os estudantes são Atitudes e Conscientização, pois o componente conscientização só apresentou maior crescimento entre os estudantes alemães e portugueses, enquanto que o componente Atitudes apresentou maior crescimento em relação aos demais componentes somente entre os estudantes espanhóis.

O segundo objetivo específico se propôs a comparar, no contexto das competências interculturais, o índice de competência intercultural por nacionalidade, no início e final do intercâmbio, alcançado pelos estudantes, segundo o modelo da Avaliação da Competência Intercultural de Fantini (2007). Para sua execução, foi calculado a média de cada um dos componentes, no início e final do intercâmbio, e logo depois foi feita a média geral da soma dos componentes em cada período, fazendo distinção por nacionalidade.

Em relação aos estudantes espanhóis, verificou-se o índice de competência intercultural de 2,983 e 3,625, no início e final do intercâmbio respectivamente. Apresentando assim um crescimento de +0,642. Enquanto que os estudantes franceses, demonstraram crescimento de +0,669, resultado da diferença do índice de competência intercultural no início do intercâmbio no valor de 3,090 e no final do intercâmbio no valor de 3,759.

No caso dos estudantes alemães, verificou-se que o índice de competência intercultural no início do intercâmbio foi 2,585, e no final passou a ser 3,670, apresentando assim um crescimento de +1,085. Em relação aos estudantes portugueses, o índice de competência intercultural no início do intercâmbio é de 3,546 e 4,085 no final, demonstrando assim crescimento de +0,539.

Para concluir, confirma-se a segunda hipótese dessa pesquisa, que diz que os estudantes portugueses, por falarem a mesma língua do país do intercâmbio, apresentam um maior índice de competência intercultural no início do intercâmbio em relação as outras nacionalidades pesquisadas, pois percebe-se que os estudantes portugueses apresentaram um maior índice de competência intercultural no início (3,546) e no final do intercâmbio (4,085). Já os estudantes alemães apresentaram o menor índice de competência intercultural no início do intercâmbio, mas demonstraram o maior crescimento desse índice durante o intercâmbio, com mais que o dobro apresentado pelos estudantes portugueses. Os estudantes franceses e espanhóis ocuparam o segundo e terceiro lugar respectivamente, no crescimento no índice de

competência intercultural durante o intercâmbio. Verifica-se também que os valores dos estudantes franceses e espanhóis apresentaram-se bastante próximos.

O terceiro objetivo específico compreende determinar, o índice geral de competência intercultural alcançado pelos estudantes, no início e no final do intercâmbio, através do Modelo da Avaliação da Competência Intercultural de Fantini (2007).

Para identificar esse índice geral de competência intercultural, primeiro calculou-se a média das respostas de cada um dos quatro componentes (Conhecimento, Atitudes, Habilidades e Conscientização) do modelo. Dessa vez, sem distinção por nacionalidade e levando em consideração as respostas como um todo. Para responder as questões, os estudantes avaliaram de 0 (não se aplica) até 5 (muito satisfatório), cada uma das perguntas, primeiramente referente ao início do intercâmbio, e logo em seguida a pontuação referente ao final do intercâmbio.

Logo em seguida, verificou-se a média de cada um dos componentes, no início do intercâmbio, e calculou-se a média geral dos componentes referentes a esse período. Essa média geral dos componentes corresponde ao índice geral de competência intercultural no início do intercâmbio. O mesmo procedimento foi feito em relação ao final do intercâmbio e realizou-se a comparação da evolução desse índice no decorrer no intercâmbio.

Os resultados dos índices gerais de competência intercultural no início e final do intercâmbio são 2,832 e 3,745 respectivamente. Através desses resultados, pode-se afirmar que houve um crescimento de +0,913 nesse índice do início para o final do intercâmbio. Constatou-se que durante o intercâmbio os estudantes aperfeiçoaram seus conhecimentos, atitudes e habilidades, e tornaram-se mais conscientes dessas melhorias, conforme demonstra a evolução do índice de competência intercultural.

Por fim, confirma-se a terceira hipótese dessa pesquisa, que afirma que a evolução do índice geral de competência intercultural se apresenta superior a evolução demonstrada no índice de competência intercultural de pelo menos duas das nacionalidades pesquisadas, pois o valor de +0,913 é maior que o crescimento observado no índice de competência intercultural dos estudantes franceses (+0,669), espanhóis (+0,642) e portugueses (+0,539).

Em relação às limitações e dificuldades apresentadas no decorrer da pesquisa, destaque-se a grande extensão do questionário que impossibilitou um maior número de respondentes. Outro limitador a ser destacado, devido ao tempo hábil para a conclusão dessa pesquisa, estudantes de outras nacionalidades (inclusive os estudantes brasileiros da Universidade Federal do Ceará que realizaram intercâmbio) não foram consultados nesse estudo, algo que enriqueceria muito essa pesquisa.

Em relação as contribuições desse trabalho, destaca-se o estudo da temática das competências interculturais, que cresce de maneira tímida e sem muita expressividade nas universidades brasileiras. Esse estudo contribui também, em incentivar as universidades brasileiras que passam por um processo de internacionalização, a realizarem pesquisas com seus respectivos intercambistas, levando em consideração essa aplicação do modelo de Avaliação de Competência Intercultural de Fantini (2007) na Universidade Federal do Ceará.

Com base nos resultados e nas conclusões e, visando a continuidade e ao aprofundamento dos estudos no campo das competências interculturais, apresenta-se a sugestão de replicar o mesmo estudo junto a estudantes brasileiros que realizaram intercâmbio nos últimos 4 anos, e com estudantes latino americanos que também realizaram intercâmbio durante o mesmo período de tempo. O objetivo seria de confrontar os resultados apresentados entre os estudantes brasileiros e latino americanos, comparando os índices de competências interculturais obtidos por esses estudantes no início e final do intercâmbio e a variação dos seus componentes.

A segunda sugestão seria replicar o mesmo estudo e acrescentar a abordagem qualitativa, através de entrevistas com os estudantes, com o objetivo de enriquecer a análise dos dados da pesquisa e, apresentar justificativas para os resultados apresentados.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Nancy; BARTHOLOMEW, Susan. **Managing Globally Competent People**. Academy of Management Executive, v. 6, n. 3, p. 52-65, 1992.
- AMATUCCI, M. **Perfil do administrador brasileiro para o século XXI: um enfoque metodológico**. São Paulo, 2000.
- ASTIN, A. **The methodology of research on college impact (I)**. Sociology of Education, 43, 223-254, 1970a.
- ASTIN, A. **The methodology of research on college impact (II)**. Sociology of Education, 43, 437-450, 1970b.
- AYOUBI, R. M.; MASSOUD, H. K. The strategy of internalization in universities: A quantitative evaluation of the intent and implementation in the UK universities. **International Journal of Education Management**. Vol. 21, N. 4, p. 329-349, 2007.
- AZEVEDO, T. M.; ROWELL, Vania Morales. **Competências e habilidades no processo de aprendizagem**. Caxias do Sul, 2009.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BARTELL, M. **Internationalization of universities: A university culture-based framework**. Higher Education. Vol. 45, p. 43-70, 2003.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMGARTEN, M.; TEIXEIRA, A. N.; LIMA, G. **Sociedade e conhecimento: novas tecnologias e desafios para a produção de conhecimento nas Ciências Sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 22, n. 2, p. 401-433, maio/ago., 2007.
- BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.
- BERNINGHAUSEN, Jutta; GUNDERSON, Connie; KAMMLER, Eva; KÜHNEN, Ulrich; SCHÖNHAGEN, Renate. **Lost in transnation: Towards an Intercultural Dimension on Campus**. Centre for Intercultural Management (ZIM), Bremen, 2009.
- BERTOLINI, Eni Aparecida Silveira. Competências: uma ferramenta para o desenvolvimento organizacional. **Revista técnica das FIPEP** (Faculdades Integradas do Instituto Paulista de Ensino). São Paulo, v. 4, n. 1, p. 73-84, jan.jun. 2004.
- BHANDARI, R., & BLUMENTHAL, P. **International students and global mobility in higher education: National trends and new directions**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

BIRD, Allan; MENDENHALL, Mark; STEVENS, Michael J; ODDOU, Gary. Defining the Content Domain of Intercultural Competence for Global Leaders. **Journal of Managerial Psychology**, v. 25, n. 8, p. 810-828, 2010.

BOLTEN, J. Interkulturelle Kompetenz [Intercultural competence]. Erfurt, Germany: **Thüringer Landeszentrale für politische Bildung**, 2007.

BRASIL, **Programa Ciência sem Fronteiras**. Metas. Brasília, 2015. Disponível em: www.cienciasemfronteiras.gov.br Acesso em: 01 mar. 2016.

BRASIL, **Programa Ciência sem Fronteiras**. Áreas prioritárias. Brasília, 2014. Disponível em: www.cienciasemfronteiras.gov.br Acesso em: 01 mar. 2016.

BRETON, G. **De L'internationalisation à la Globalisation de l'Enseignement Supérieur**. In: BRETON, G , LAMBERT, M. Globalisation et Universités. Nouvel Espace, nouveaux acteurs. Laval: UNESCO/Les Presses de L'Université Laval, 2003.

BRÍGIDO, Raimundo; STEFFEN, Ivo; VARGAS, Fernando. **Certificação de Competências Profissionais - Análise Qualitativa do Trabalho, Avaliação e Certificação de Competências – Referenciais Metodológicos**. Reedição. Brasília: OIT, 2002.

BYRAM, M.; GRIBOVA B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension: Language teaching**: a practical introduction for teachers. Council of Europe, Strasbourg, 2002.

BYRAM, Michael; NICHOLS, Adam; STEVENS, David. (Ed.). **Developing Intercultural Competence in Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, p. 1-8, 2001.

CABALLO, V. E. Los componentes conductales de la conducta assertiva. **Revista de Psicología General y Aplicada**, v.37, n.3, p.473-486 , 2003.

CEITIL, M. **Gestão e desenvolvimento de competências** (1.^a ed.). Lisboa: Edições Silabo, 2007.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, Bradford, v.20, n.5, p.20-30, 1996.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Professions, **Competence and Informal Learning**, Edward Elgar, Cheltenham, England, 2005.

CLEGG, Frances. **Estatística para todos**. Lisboa: Gradiva, 1995.

COLLIS, J; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**: Um guia prático para aluno de graduação e pós-graduação. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. **Journal of Applied Psychology**. v. 78, p. 98-104. 1993.

COVIN, J. G.; SLEVIN, D. P. **A conceptual model of entrepreneurship as firm behavior**. *Entrepreneurship Theory and Practice*, v. 16, n. 1, pp. 7-25, 1991.

COVEY, Stephen R. **Liderança baseada em princípios**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

CRONBACH, L. J. **Coefficient alpha and the internal structure of test**. Psychometrika. 1951.

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

DE WIT, H. et al. **Internationalization of Higher Education in Latin America: The International Dimension**. Washington: World Bank, 2005.

DEL PRETTE, A e DEL PRETTE, Z.A.P. **Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento**. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v.9, n°2, p.233-235, 2001.

DEWES, Homero; ROCHA, Silvia M. **A face universitária das relações internacionais: um referencial para nosso trabalho**. XII Reunião Anual do FAUBAI: São Paulo, SP, 2001.

DODGE, K.A. **Facets of social interaction and the assessment of social competence in children**. Em B. H. Scheider, K. H. Rubin, & J.E. Ledingham (Orgs.), Children's peer relations: Issues in assessment and intervention (pp. 9-22), 1985.

FANTINI A. E. "Assessment Tools of Intercultural Communicative Competence" in D.Humphrey, 2007.

FELICETTI, Vera Lucia. **Comprometimento do Estudante: Um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior**. Porto Alegre, 2011.

FISKE, S. T.; TAYLOR, S. **Social cognition**. New York: Random House, 1984

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2008.

FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA, Moacir de Miranda Jr (orgs.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1978.

FURTADO, E. M. **Automação do Ranqueamento Qualitativo de Áreas Especialmente Protegidas do Estado do Paraná através da Análise Fatorial**. Curitiba: Dissertação (Mestrado em Métodos Numéricos em Engenharia), 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S.; BIDO, D. S.; SILVA, D. O desenvolvimento das competências de alunos formandos do curso de Administração: um estudo de modelagem de equações estruturais. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 265-278, jul./set. 2009.

GREEN, M., LUU, D. T., & BURRIS, B. **Mapping internationalization on U.S. campuses**: Washington DC: American Council on Education, 2008.

GRESHAM, F.M., & ELLIOTT, S.N. **Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues**. School Psychology Review, 13, 292-301, 1984.

GUITEL, Virginia. Intercultural or Cross Cultural Management? The confirmation of the research field and the issue concerning the definition and the development of an intercultural competency for expatriates and international managers. **Revista Economia e Gestão (E&G)**, Belo Horizonte, v.6. n. 12, jan. 2006.

HAAGER, D., & VAUGHN, S. Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 28(4), 205-215, 1995.

HAIR JR; BLACK, W. C; BABIN, B. J; ANDERSON, R. E e TATHAM, R. L. **Multivariate Data Analysis**. 6ª edição. UpperSaddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 1997.

HAIR, J. F; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. & BLACK, W. C. **Análise Multivariada de Dados**; Tradução:. Adonay S.Sant'anna e Anselmo Chaves Neto. 5 ed Porto Alegre:Bookman, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, O. J.; HUNT, David; SCHRODER, Harold. **Conceptual Systems and Personality Organization**. New York: Wiley, 1961.

HAYES, B. E. **Measuring Customer Satisfaction**: Survey design, use, and statistical analysis methods. Milwaukee, Wisconsin: ASQC Quality Press, 1998.

HIPÓLITO, J. A. M. **A gestão da administração salarial em ambientes competitivos**: análise de uma metodologia para construção de sistemas de remuneração por competências. São Paulo, 2000.

HOFSTEDE, GEERT. **Cultures and Organizations: software of the mind**. England: McGRAW-Hill, 1991.

HOMEM, Ivana D.; TOLFO, Suzana R. **Gestão Intercultural**: perspectivas para o ajustamento de executivos expatriados. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28, 2004. Curitiba, Anais... Curitiba, 2004.

HSER, M.P. **Campus internationalization**: a study of American universities' internationalization efforts. International Education. Vol. 35, n. 1, p. 35-48, 2005.

IZAQUIERDO, I. **Inteligência e aprendizagem no mercado de trabalho**. In: CASALI, A. et al. (Orgs.). *Empregabilidade e organização*. São Paulo: Educ Rhodia, 1997.

JOHNSON, James P.; LENARTOWICZ, Tomasz; APUD, Salvador. Cross-Cultural Competence in International Business: toward a definition and a model. **Journal of International Business Studies**, Washington, United Kingdom, v. 37, n. 4, p. 525-543, jul-2006.

KACHRU, Braj B. (Ed.). **The Other Tongue: English across cultures**. 2. ed. Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 1992.

KLIEGER, Claire Jansen. **A tangled web: international students, study abroad, and internationalization at an American university**. Dissertation at University of Pennsylvania, 2005.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. **Strategies for internationalization of higher education: historical and conceptual perspectives**. In: DE WIT, H (Org.). *Strategies for Internationalization of Higher Education a comparative study of Australia, Canada, Europe and United States of America*. Amsterdam: European Association for International Education, p.5-33, 1995.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**. Sage Publications, v.8, n.1, p.5-31, 2004.

KOLB, D. A. **Experiential learning**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KUENZER, A. Z. **Competência como Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan./abr. 2003.

LAFROMBOISE, Tereza; COLEMAN, H. L.; GERTON, J. **Psychological Impact of Biculturalism: evidence and theory**. *Psychological Bulletin*, United States, v. 114, n. 3, p. 395-412, 1993.

LAMBERT, A. M.; CHASTEEN, A. L. **Social cognition**. In Bechtel, W.; Graham, G. (eds). *A companion to cognitive science*. Oxford: Blackwell, 1999.

LAUS, S.P ; MOROSINI, M . **L'internationalisation de l'enseignement supérieur au Brésil** In: De WIT. *L'Enseignement Supérieur en Amérique Latine. La dimension Internationale*. Washington: OCDE, 2005.

LE BOTERF, Guy. **La mise en place d'une démarche compétence: quelques conditions de réussite**. Paris, Personnel, n. 412, Août-Sept., 2000. Disponível no endereço: <http://www.guyleboterf-conseil.com/images/ANDCP.PDF>. Acesso em 20.05.2004.

LEME, R. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano/** [Elvira Souza Lima]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LYLES, M. A. **Organizational learning and knowledge transfer in international joint ventures.** Trabalho apresentado no Seminário Internacional Competitividade Organizacional - Gestão do Conhecimento e Universidade Corporativa, São Paulo, 1999.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MCKEOWN, J. S. **The first time effect: The impact of study abroad on college student intellectual development.** Albany, New York: State University of New York Press, 2009.

MCCLELLAND, D. C. **Testing for competence rather than for intelligence.** *American Psychologist*, Washington, D. C., nº 28, 1973.

MIURA, I. K. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de caso de três áreas do conhecimento.** Tese (Livre Docência) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior-conceitos e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n.28, p.1-9, jul./dez. 2006.

MULLER, C. V. **O processo de internacionalização do ensino superior: um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) Programa de Pós-graduação em Relações internacionais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

MURPHY, M. **Experiences in the internationalization of education:** Strategies to promote equality of opportunity at Monterrey Tech. *Higher Education*. Vol. 53, p. 167-208, 2007.

PAI, Relatório. **Programa de Apoio ao Intercambista (PAI)** da Universidade Federal do Ceará, 2015. Disponível em: <https://paiufc.wordpress.com/> Acesso em: 31 Ago. 2015.

PASCARELLA, E. T. **College environmental influences on learning and cognitive development:** A critical review and synthesis. In J. Smart (Ed.). *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol.1, pp. 1-64). New York: Agathon, 1985.

PASCARELLA, E. T., & TARENZINI, P. T. **How college affects students (Vol. 2): A third decade of research.** San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PASSOS, Maria Carolina Mello. **Uma ferramenta para mapeamento do conhecimento e suas aplicações.** 2004.

PINKER, S. **The blank slate – the modern denial of human nature.** London: Penguin Books, 2002.

POLANYI, Michael. **The tacit dimension**. Gloucester: Peter Smith, 1983.

QIANG, Z. **Internationalization of higher education: towards a conceptual framework**. Policy Futures in Education, v. 1, n. 2, p. 248-270, 2003.

RAY, B. **As Competências Transversais em Questão**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

RHINOW, G. **Dinâmica de aprendizagem voltada para a competitividade: estudo de caso em uma empresa transnacional de bens de consumo**. São Paulo, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social, Métodos e Técnicas**. Ed. Atlas, 2º Ed., São Paulo. 1989.

ROCHA-PINTO, S. R. et al. – **Dimensões funcionais da gestão de pessoas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

RODRIGUES, S. B. **From factories to shops: deconstruction of scientific knowledge without a client**. In: Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2000.

ROGERS, W. M.; SCHIMITI, M.; Mullins, M. E. **Correction for unreliability of multifactor measures: comparison of Alpha and parallel forms approaches**. Organizational Research Methods. v. 5, p. 184-199. 2002.

RUAS, R. **A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional**. In: Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2000.

RUAS, Roberto. **Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional**. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA, Moacir de Miranda Jr (orgs.). Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2010.

RUANO, A. M. **Gestão por competências: uma perspectiva para consolidação da gestão estratégica de recursos humanos**. São Paulo: ABRH – Nacional, 2003.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista ensino superior Unicamp**. Campinas. 2011.

SCHNABEL, D., KELAVA, A., SEIFERT, L., & KUHLBRODT, B. Konstruktion und Validierung eines multimethodalen berufsbezogenen Tests zur Messung interkultureller Kompetenz [Development and validation of a job-related multimethod test to measure intercultural competence]. **Diagnostica. Advance online publication**, 2015.

SCHAWB, A.J. *Electronic Classroom*. [Online], 2007. Disponível em: <<http://www.utexas.edu/ssw/eclassroom/schwab.html>> Acesso em: [21 nov. 2015]

SEBASTIÁN, J. **Cooperación e Internacionalización de las Universidades**. Buenos Aires: Biblos, 2004.

SIAYA, L., & HAYWARD, F. M. **Mapping internationalization on U.S. campuses.** Washington DC: American Council on Education, 2003.

SILVA, B. L. O. **A relação entre a participação em intercâmbios culturais em países de língua inglesa e a formação pessoal e profissional dos estudantes universitários que participaram desses programas.** Universidade Federal de Viçosa, Secretariado Executivo Trilingue. Viçosa, 2011.

SOUZA, Eduardo. **Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de ensino superior no Brasil.** 233f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SPITZBERG, B. & CHANGNON, G. **Conceptualizing Intercultural Competence.** In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 1-52). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2009.

SPITZBERG, B. & CUPACH, W. (1984). **Interpersonal Communication Competence.** Beverly Hills, CA, 1984.

STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias de internacionalização das Universidades brasileiras.** Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

STREINER, D. L. Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. **Journal of Personality Assessment.** v. 80, p. 217-222. 2003.

STROMQUIST, N. P. **Internationalization as a response to globalization:** Radical shifts in university environments. *Higher Education*, v. 53, n.1, p. 81–105, 2007.

TRASSATI, S.R.; COSTA, M.I. – **Administração de recursos humanos por competências: a gestão do novo contrato entre pessoas e empresas do terceiro milênio.** 2. ed.rev. e atual. In: NERI, A. (org.). *Gestão de RH por competências e a empregabilidade.* Campinas, SP: PAPIRUS, 2005.

UFC, **Coordenadoria de Assuntos Internacionais.** Disponível em: <<http://www.cai.ufc.br/pt/>>. Acesso em: 04 de março de 2016.

UNESCO. **Higher education in a globalized society.** Paris, UNESCO, 2004. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247e.pdf> Acesso em: 12 Jan. 2015.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo, Atlas: 2009.

WOODRUFFE, C. **Competent by any other name.** *Personnel Management*, v. 23, n. 9, p. 30-33, Sep. 1991.

WOOLF, M. Another Mishegas: Global citizenship. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 19, 47-60, 2010.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence.** Paris: Liaisons, 1999.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO PARA OS ESTUDANTES QUE REALIZARAM INTERCÂMBIO ENTRE OS ANOS DE 2008 E 2015 NA UFC.

Questionário

Estou coletando dados através desse questionário para minha pesquisa do mestrado, com foco no desenvolvimento de competências interculturais durante o intercâmbio, e ficaria muito grato se você pudesse respondê-lo

1. Nacionalidade:
2. Nome da Universidade de origem:
3. Curso:
4. Gênero: Masculino Feminino
5. Idade:
6. Nome da Universidade onde realizou o intercâmbio:
7. Duração do intercâmbio:
8. Língua Nativa:
9. Idiomas que domina:
10. Antes do Intercâmbio, você teve contato com algum estudante estrangeiro em sua universidade?

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS

Nessa parte do questionário você deve responder as perguntas relacionadas ao tempo no INÍCIO e FINAL do intercâmbio.

Escala: 0= Não se aplica, 1= Muito Pouco, 2= Pouco, 3=Regular, 4= Satisfatório, 5= Muito satisfatório

	INÍCIO	FINAL
11. Eu pude citar uma definição de cultura e descrever seus componentes e as complexidades	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
12. Eu sabia os costumes típicos do país do intercâmbio (por exemplo, cumprimentos, vestido, comportamentos, etc.)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
13. Eu pude contrastar aspectos importantes da língua e cultura do país do intercâmbio com a minha própria língua e cultura	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
14. Eu reconheci sinais de choque cultural e algumas estratégias para superá-lo	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
15. Eu sabia de algumas técnicas para ajudar meu aprendizado na cultura e língua do país de intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
16. Eu pude contrastar os comportamentos no meu país com os do país do intercâmbio (por exemplo, as interações sociais, rotinas básicas, orientação temporal, etc.)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
17. Eu pude citar importantes fatores históricos e sócio-políticos sobre o meu país própria e sobre o país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

18. Eu pude descrever estágios de um modelo de adaptação transcultural	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
19. Eu pude citar vários processos e estratégias de aprendizagem para aprender e adaptar-se à cultura do país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
20. Eu pude descrever comportamentos interacionais comuns entre as pessoas do país do intercâmbio em áreas sociais e profissionais (por exemplo, papéis familiares, trabalho em equipe, resolução de problemas).	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
21. Eu pude discutir e diferenciar vários padrões comportamentais em minha própria cultura com aqueles no país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

Durante o meu tempo no país do intercâmbio, eu consegui:

	INÍCIO	FINAL
22. Interagir com as pessoas do país do intercâmbio (e não evita-los ou buscar principalmente as pessoas do meu país de origem)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
23. Aprender com as pessoas do país do intercâmbio, sua língua e sua cultura	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
24. Tentar se comunicar na língua local e se comportar de forma "adequada", conforme avaliado pelas pessoas do país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
25. Lidar com minhas emoções e frustrações em relação a cultura do país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
26. Assumir várias funções apropriadas para diferentes situações (por exemplo, na família, como voluntário, etc.)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
27. Mostrar interesse em novos aspectos culturais (por exemplo, para compreender os valores, história, tradições, etc.)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
28. Tentar entender as diferenças nos comportamentos, valores, atitudes e estilos das pessoas do país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
29. Adaptar o meu comportamento para se comunicar adequadamente no país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
30. Refletir sobre o impacto e as consequências das minhas decisões e escolhas sobre as pessoas do país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
31. Lidar com diferentes formas de perceber, expressar, interagir, e comportar	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
32. Interagir em maneiras alternativas, mesmo quando completamente diferentes daquelas a que eu estava acostumado	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
33. Lidar com as implicações éticas de minhas escolhas (em termos de decisões, consequências, resultados, etc.)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
34. Suspender o julgamento e apreciar as complexidades de comunicação e interação intercultural	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

	INÍCIO	FINAL
35. Eu demonstrei flexibilidade ao interagir com as pessoas do país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
36. Eu ajustei meu comportamento, roupas, etc., conforme apropriado, para evitar ofender as pessoas do país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
37. Eu fui capaz de contrastar a cultura do país do intercâmbio com a minha própria	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
38. Eu usei estratégias para a aprendizagem da língua do país do intercâmbio e sobre sua cultura	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
39. Eu demonstrei uma capacidade para interagir apropriadamente numa variedade de diferentes situações sociais no país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
40. Eu usei estratégias apropriadas para a adaptação e a redução do estresse no país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
41. Eu usei modelos, estratégias e técnicas que ajudaram meu aprendizado da língua e da cultura do país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
42. Eu monitorei meu comportamento e seu impacto sobre o meu aprendizado, o meu crescimento, e especialmente sobre as pessoas do país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
43. Eu usei informações específicas de cultura para melhorar o meu estilo e interação profissional com as pessoas do país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
44. Eu ajudei a resolver conflitos interculturais e mal-entendidos quando esses aconteceram	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
45. Eu apliquei estratégias apropriadas para a adaptação à minha própria cultura após voltar para casa	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

Durante o meu tempo no país do intercâmbio, eu percebi a importância de:

	INÍCIO	FINAL
46. Diferenças e semelhanças entre a minha própria língua e cultura em relação a língua e cultura do país do intercâmbio	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
47. Minhas reações negativas a essas diferenças (por exemplo, medo, constrangimento, desgosto, superioridade, etc.)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
48. A variedade de situações que uma experiência de intercâmbio exige e modifica minha interação com outras pessoas	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
49. Como os as pessoas do país do intercâmbio me veem e por quê me veem assim	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
50. Eu mesmo como uma pessoa "culturalmente condicionada" com hábitos e preferências pessoais	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

51. Respostas pelas pessoas do país do intercâmbio para a minha própria identidade social (por exemplo, raça, classe, gênero, idade, etc.)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
52. Diversidade na cultura do país do intercâmbio (como diferenças na raça, classe, gênero, idade, capacidade, etc.)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
53. Perigos de generalizar comportamentos individuais como representativos de toda a cultura	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
54. Minhas escolhas e suas conseqüências (o que faz ser mais, ou menos, aceitável pelas pessoas do país do intercâmbio)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
55. Meus valores pessoais que afetaram a minha abordagem para dilemas éticos e sua resolução	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
56. As reações das pessoas do país do intercâmbio refletem seus valores culturais	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
57. Como os meus valores e ética foram refletidos em situações específicas	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
58. Diferentes estilos culturais e uso da linguagem, e seu efeito em situações sociais e de trabalho	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
59. Meu próprio nível de desenvolvimento intercultural	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
60. O nível de desenvolvimento intercultural daqueles com quem estive (outros participantes do programa, pessoas do país do intercâmbio, colegas de trabalho, etc.)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
61. Fatores que ajudaram ou prejudicaram meu desenvolvimento intercultural e formas de superá-los	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
62. Como eu me vejo como comunicador, facilitador, mediador, numa situação intercultural	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
63. Como os outros me perceberam como comunicador, facilitador, mediador, numa situação intercultural	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
64. Gostaria de acrescentar alguma coisa?		

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ORIGINAL DE HABILIDADES INTERCULTURAIS DO MODELO DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIA INTERCULTURAL (ACI) DE FANTINI (2007).

**AIC PART VII
INTERCULTURAL ABILITIES
[54 Questions]**

Please respond to the questions in each of the four categories below, using the scale from 0 (=Not at all) to 5 (= Extremely High). Mark each item TWICE: First, mark with an (X) to indicate your ability at the **BEGINNING** of your stay in Ecuador. Then, mark the same item with an (X) to indicate your ability at the **END** of your stay. This will provide a basis for comparison **BEFORE** and **AFTER**.

Knowledge

1. I could cite a definition of culture and describe its components and complexities 0 1 2 3 4 5
2. I knew the essential norms and taboos of the host culture (e.g., greetings, dress, behaviours, etc.) 0 1 2 3 4 5
3. I could contrast important aspects of the host language and culture with my own 0 1 2 3 4 5
4. I recognized signs of culture stress and some strategies for overcoming it 0 1 2 3 4 5
5. I knew some techniques to aid my learning of the host language and culture 0 1 2 3 4 5
6. I could contrast my own behaviours with those of my hosts in important areas (e.g., social interactions, basic routines, time orientation, etc.) 0 1 2 3 4 5
7. I could cite important historical and socio-political factors that shape my own culture and the host culture 0 1 2 3 4 5
8. I could describe a model of cross-cultural adjustment stages 0 1 2 3 4 5
9. I could cite various learning processes and strategies for learning about and adjusting to the host culture 0 1 2 3 4 5
10. I could describe interactional behaviours common among Ecuadorians in social and professional areas (e.g., family roles, team work, problem solving, etc.) 0 1 2 3 4 5

11. I could discuss and contrast various behavioural patterns in my own culture with those in Ecuador 0 1 2 3 4 5

Attitude

While in Ecuador, I demonstrated willingness to

12. interact with host culture members (I didn't avoid them or primarily seek out my compatriots) 0 1 2 3 4 5
13. learn from my hosts, their language, and their culture 0 1 2 3 4 5
14. try to communicate in Spanish and behave in "appropriate" ways, as judged by my hosts 0 1 2 3 4 5
15. deal with my emotions and frustrations with the host culture (in addition to the pleasures it offered) 0 1 2 3 4 5
16. take on various roles appropriate to different situations (e.g., in the family, as a volunteer, etc.) 0 1 2 3 4 5
17. show interest in new cultural aspects (e.g., to understand the values, history, traditions, etc.) 0 1 2 3 4 5
18. try to understand differences in the behaviours, values, attitudes, and styles of host members 0 1 2 3 4 5
19. adapt my behaviour to communicate appropriately in Ecuador (e.g., in non-verbal and other behavioural areas, as needed for different situations) 0 1 2 3 4 5
20. reflect on the impact and consequences of my decisions and choices on my hosts 0 1 2 3 4 5
21. deal with different ways of perceiving, expressing, interacting, and behaving 0 1 2 3 4 5
22. interact in alternative ways, even when quite different from those to which I was accustomed and preferred 0 1 2 3 4 5
23. deal with the ethical implications of my choices (in terms of decisions, consequences, results, etc.) 0 1 2 3 4 5
24. suspend judgment and appreciate the complexities of communicating and interacting interculturally 0 1 2 3 4 5

Skills	
25. I demonstrated flexibility when interacting with persons from the host culture	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
26. I adjusted my behaviour, dress, etc., as appropriate, to avoid offending my hosts	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
27. I was able to contrast the host culture with my own	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
28. I used strategies for learning the host language and about the host culture	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
29. I demonstrated a capacity to interact appropriately in a variety of different social situations in the host culture	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
30. I used appropriate strategies for adapting to the host host culture and reducing stress	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
31. I used models, strategies, and techniques that aided my learning of the host language and culture	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
32. I monitored my behaviour and its impact on my learning, my growth, and especially on my hosts	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
33. I used culture-specific information to improve my style and professional interaction with my hosts	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
34. I helped to resolve cross-cultural conflicts and misunderstandings when they arose	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
35. I employed appropriate strategies for adapting to my own culture after returning home	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Awareness	
While in Ecuador, I realized the importance of	
36. differences and similarities across my own and the host language and culture	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
37. my negative reactions to these differences (e.g., fear, ridicule, disgust, superiority, etc.)	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
38. how varied situations in the host culture required	

- modifying my interactions with others 0 1 2 3 4 5
39. how host culture members viewed me and why 0 1 2 3 4 5
40. myself as a "culturally conditioned" person with personal habits and preferences 0 1 2 3 4 5
41. responses by host culture members to my own social identity (e.g., race, class, gender, age, etc.) 0 1 2 3 4 5
42. diversity in the host culture (such as differences in race, class, gender, age, ability, etc.) 0 1 2 3 4 5
43. dangers of generalizing individual behaviours as representative of the whole culture 0 1 2 3 4 5
44. my choices and their consequences (which made me either more, or less, acceptable to my hosts) 0 1 2 3 4 5
45. my personal values that affected my approach to ethical dilemmas and their resolution 0 1 2 3 4 5
46. my hosts' reactions to me that reflected their cultural values 0 1 2 3 4 5
47. how my values and ethics were reflected in specific situations 0 1 2 3 4 5
48. varying cultural styles and language use, and their effect in social and working situations 0 1 2 3 4 5
49. my own level of intercultural development 0 1 2 3 4 5
50. the level of intercultural development of those I worked with (other program participants, hosts, co-workers, etc.) 0 1 2 3 4 5
51. factors that helped or hindered my intercultural development and ways to overcome them 0 1 2 3 4 5
52. how I perceived myself as communicator, facilitator, mediator, in an intercultural situation 0 1 2 3 4 5
53. how others perceived me as communicator, facilitator, mediator, in an intercultural situation 0 1 2 3 4 5
54. Is there anything else you would like to add?

(End of survey questionnaire. If working by email, be sure to copy this document and save before closing. Then return it as an attachment. Otherwise, you may wish to make a photocopy for yourself and fax or mail the original to the Research Assistant in your country. Thank you.)