

# Multiculturalismo, competências interculturais e estado global monocultural

Multiculturalism, intercultural competences and the global state monocultural

**Marival Matos dos Santos (PhD)**  
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

## Resumo

Em meio à diversidade de línguas, dialetos, raças e religiões, fatores que acompanham a humanidade desde a sua infância, não se pode negar a influência da heterogeneidade cultural como característica essencial da nossa civilização. O mundo é de fato diferenciado por suas culturas, uma que se proclama superior, pura, etnocêntrica e outras entendidas como subculturas, em geral, seguidoras de uma ordem emancipacionista, guiadas à luz do racionalismo-positivista, cujas instituições controlam os atores sociais. Na era do Globalismo, as faces do multiculturalismo ora se defrontam, em face do choque cultural, ora se complementam num encontro de culturas – dado pela necessidade do entendimento intercultural, presente nas organizações empresariais e políticas, – ao mesmo tempo em que parcelas dessa diversidade se integram à cultura hegemônica, às vezes aculturando-se e diluindo-se, ora perdendo a sua face ou identidade, e às vezes resistindo. Discernir sobre este dualismo, de um lado, o mundo multicultural e a forte necessidade de um capital e competências interculturais para o entendimento entre as nações e suas representações econômicas e políticas, e do outro lado, uma forte tendência para um Estado Global Monocultural e os perigos ocultos do pluralismo cultural no sistema educativo e político, é o nosso objetivo neste ensaio.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo. Estado global. Globalismo. Interculturalismo.

## Abstract

Amid the diversity of languages, dialects, races and religions, factors related to humanity since its infancy, one can not deny the influence of cultural diversity as an essential characteristic of our civilization. The world is indeed distinguished by their cultures, one that proclaims itself high culture, pure read as ethnocentric and others sub-cultures, in general, followers of an emancipation order, guided in the light of positivist rationalism, whose institutions control the social actors. In the era of globalism, the faces of multiculturalism now face in the face of cultural shock, now complement a meeting of cultures - given the need for intercultural understanding, in this business organizations and political - at the same time that portions of this diversity is part of the hegemonic culture, sometimes acculturated themselves and diluting, now face losing their identity, and sometimes resisting. Discern on this dualism, on the one hand, the multicultural world and a strong need for capital and skills for intercultural understanding among nations and their economic and political representations, and on the other hand, a strong trend towards a global monocultural state and the dangers hidden cultural pluralism in education, and political, is our goal in this essay.

**Keywords.** Multiculturalism. Global State. Globalism. Interculturalism.

# Diversidade cultural e a necessidade de competências interculturais: o capital intercultural

De acordo com os quatro primeiros artigos da Declaração da Diversidade Cultural, esta é um patrimônio comum da humanidade e adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, Art.1, 2001).

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública (UNESCO, Art.2, 2001)

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória (UNESCO, Art. 3, 2001)

Historicamente, a primeira teoria que compreende a ideia da diversidade cultural foi o *“melting pot”* e teve a sua origem em 1782, quando um comerciante francês, em Nova Iorque, previu os Estados Unidos como a terra das oportunidades, onde todos os indivíduos de diferentes nações se fundiriam para dar origem a uma nova raça de homens, cujo valor e trabalho iriam um dia mudar o mundo (FLORES, 2006, p.7)

Vivemos em um mundo onde existem diversos tipos de sociedades humanas, e em cada sociedade há uma diversidade cultural muito grande, embora contextualizada em sua unidade cultural: o Estado-Nação, com a sua língua, arte, música, danças, sub-culturas e contraculturas presentes.

Como se sabe, a cultura de uma sociedade é formada por fatores intangíveis como as crenças religiosas, ideias, capital intelectual, cultural, intercultural capital científico, ético, político, econômico, simbólico, etc., valores, leis ou normas, que conformam a cultura de uma sociedade, como também os aspectos tangíveis que dizem respeito ao modo de produção e acumulação de riquezas, processo tecnológico, etc. Tudo isso forma o chamado “*Melting pot*” (Cadinho de culturas ou misturas de raças, misturas de cores - multiculturalismo)<sup>1</sup>. Daí a terminologia, pluralismo cultural, do qual resultaram as diferentes narrativas de pensamento humano com as suas múltiplas correntes filosóficas, ideologias e políticas. Uma delas, conhecida como eurocentrismo, marca, a partir da construção dos Impérios Greco-romanos e, sobretudo, a partir do século XVI, o início de uma narrativa histórica centrada na supremacia cultural do Ocidente, segundo a qual a Europa coloca-se no centro de uma ordem epistemológica, dita superior, que percebia o outro, isto é, as demais culturas, consideradas como subculturas, dependentes da tutela de uma civilização europeia que florescia e dominava o mundo.

No entanto, a supremacia da cultura eurocêntrica, segundo uma corrente de estudiosos, está agonizando (Raposo, 2010). Vivemos hoje sob a ideia da incompletude cultural. Nenhuma cultura é completa. E a partir de tal ideia “valoriza-se” as diferenças culturais, o multiculturalismo. Este, apesar de ser o resultado de um direito a reivindicações e de “conquistas” das chamadas minorias étnicas (negros, judeus, gentios, índios, mulheres, homossexuais, entre outras), está predestinado a desaparecer, apesar das declarações da UNESCO sobre a preservação da diversidade cultural.

O multiculturalismo apresenta-se sob vários aspectos e graus de manifestação, ou seja, ora como um movimento social benéfico, enquanto movimento de resistência contra a destruição dos seus valores, ora como um movimento falsamente tolerado pela cultura, dita superior, que o incentiva como uma contracultura em busca de uma sociedade alternativa que faça valer os seus valores, a sua epistemologia; ora é visto como um movimento trágico, ideológico, cujas reivindicações políticas – notadamente, em relação às questões étnicas, ambientais (biodiversidade) e educacionais – se não são, de pronto atendidas, os seus politólogos, os que representam os sistemas educativos – são rotulados de racistas, dominadores e predatórios.

Portanto, o multiculturalismo – apesar de suas raízes, histórico-geográficas, serem uma realidade, que não se pode negar, em face da heterogeneidade cultural, resultante da miscigenação racial, porém, se por um lado – parece um movimento social, politicamente

---

<sup>1</sup> “*Melting Pot*” serve de metáfora para descrever uma sociedade multicultural em todos os seus aspectos. Na Inglaterra é uma expressão que descreve a abundância de culturas e tribos urbanas em Londres.

manipulado, por outro apresenta-se como uma estratégia defensiva consciente ou inconscientemente desesperada. Uma espécie de última barreira contra os perigos ocultos de um Estado Global Monocultural (EGM), este defendido pelos globopolitanos<sup>2</sup>, condutores e, ao mesmo tempo, opositores dos valores multiculturais, porquanto defendem a ascensão e domínio de um pensamento único globalizante.

Entretanto, a face do multiculturalismo, que nos parece negativa, é tão perniciosa quanto a face do novo Leviatã em construção (EGM). É a face da livre expressão sexual, da derrocada da família e do culto às novas tribos da “cultura da urgência<sup>3</sup>”, do anarquismo, do mundo inferior ligado ao *rock*, ao *reggae*, à música wagneriana (não à música, mas à letra, a composição perniciosa), às seitas e misticismos, ao culto dos *rastafarians*, às drogas, enfim, ao declínio e explosão da própria educação liberal que de liberal se tornou progressista e demasiadamente avançada com perda da tradição e do controle dos pais pela educação moral dos filhos. Uma face que deprecia os verdadeiros valores do multiculturalismo enquanto defensores dos direitos humanos e das liberdades democráticas, fundados essencialmente no respeito ao outro.

Deste modo, diante da emergente realidade do EGM, a tese central do multiculturalismo benigno claramente exalta à ideia de que as culturas minoritárias são discriminadas e que as suas epistemologias<sup>4</sup> não têm valor, porquanto, consideradas apenas localmente como movimentos particulares (SANTOS, 1999). Nesta linha, argumenta-se que tais culturas e suas reivindicações devem merecer o reconhecimento público e ser juridicamente amparadas. Este o objetivo primordial dos multiculturalistas, bem intencionados, e, no entanto, a Declaração da Diversidade Cultural não deveria ser letra morta.

Enquanto cultura singular, o multiculturalismo contrapõe-se às concepções de um poder e capital simbólicos (BOURDIEU, 1977), estritamente etnocentristas, hegemônicos e superiores às demais sociedades e culturas, razão por que não é bem visto pela ala conservadora de certos sistemas educativos como o norte-americano e o próprio sistema europeu, os quais argumentam, preconceituosamente, que “se não existissem negros nos Estados Unidos e na Europa com as suas deficiências educacionais e patologias a elas associadas, quase não se ouviria falar de multiculturalismo”, por isso, como assinala Kristol (2003, p. 66), tais sistemas educativos “preferem morrer a confessar o multiculturalismo”,

---

<sup>2</sup> Expressão cunhada por CASTELLS (2007, p.86), cujo significado é meio seres humanos, meios fluxos.

<sup>3</sup> Trata-se de uma cultura em que a perspectiva do fim da própria existência é uma constante, embora não seja uma cultura de negação, mas de celebração da vida (SANCHEZ; PEDRAZZINI, 1996).

<sup>4</sup> A esse respeito ver a defesa das Epistemologias do Sul (SANTOS, 1999).

isto porque, precisamente, os referidos sistemas não ensinam a verdade e sim os mitos indispensáveis para alimentar o sistema de sua dominação.

Nesta perspectiva, a diversidade das culturas (multiculturalismo) é benéfica<sup>5</sup> quando se contrapõe a ideia do pensamento único ora em marcha acelerada no contexto da Nova Ordem Mundial<sup>6</sup>. Todavia, percebe-se que se trata de uma barreira que não resistirá muito tempo, uma vez que os sinais de um Estado Global, com um só sistema político, econômico, religioso e educacional, são visíveis, o que implica a imposição de um monoculturalismo sob o império de um único idioma, desprovido da ideia de nacionalismos e das múltiplas soberanias entre as nações.

Há quem entenda o Estado Global Monocultural como uma ideia absurda, uma vez que os Estados-Nações com os seus diversos sistemas políticos (republicanismos, presidencialismos, monarquias parlamentares, semi-presidencialismos, teocracias orientais), com as suas políticas econômicas, sociais, educativas nunca se diluirão em um Estado Global. No entanto, o comportamento e políticas da ONU, com os seus organismos, BIRD, FMI, OMS, OMC, OCDE, UNESCO (para citar somente alguns) e suas diretrizes para o globalismo, resultante do consenso de Breton Woods, este atualizado sob o consenso de Washington, não apontam para outra direção, senão que para um Estado Global Monocultural.

Por outro lado, no campo da Educação, o multiculturalismo não parece ser um movimento positivo quando se pretende demasiadamente alargar os horizontes de um currículo convencional que já é multicultural por excelência, sobretudo quando esse currículo visa a promoção de certos papéis-modelos na escola com a finalidade de remediar os problemas dos jovens sejam eles negros ou não, judeus ou islâmicos, chineses ou americanos, problemas estes que não tem suas raízes nas escolas e, por essa simples razão, além de não se conseguir remediá-los, nunca serão resolvidos enquanto existir preconceito contra negros, islâmicos, judeus, notadamente nos EUA, um país de grande parcela da população negra contra a qual existe a KU-KLUX-KAHN. Longe de resolver o problema, notadamente dos estudantes negros, o multiculturalismo na sua versão mais extremada, nos EUA, segundo Kristol:

(...) está em vias de se tornar um grande problema social, educacional, e até mesmo político. Esta versão tem sido difundida em nossas Universidades por uma coligação de nacionalistas-racistas negros, feministas radicais, gays, lésbicas e um punhado de

---

<sup>5</sup> Ver Multiculturalismo Benigno (CORTESÃO, Luiza, et, al., 2000, p. 25-26).

<sup>6</sup> Ideia contra a qual escolas como a de Frankfurt e seus signatários (Horkheimer, Adorno, Benjamim, Marcuse, Fromm (e Habermas, nem tanto), entre outros que se opuseram) foram vencidos.

demagogos potenciais que se dizem representantes de várias minorias étnicas (...) O multiculturalismo desta coligação é uma ideologia cujo programa educativo é, acima de tudo, antiamericano e antiocidental (...) representando na prática uma tentativa de persuadir os estudantes das minorias a desprezarem e a hostilizarem a América e a Civilização Ocidental como um todo, interpretada como um sistema antigo de opressão, de colonialismo e de exploração (KRISTOL, 2003, p.68).

É claro que uma grande parcela dos professores que advogam o multiculturalismo, não partidário, nos sistemas educativos, escolas e universidades, tem boas intenções pedagógicas, e, portanto, não ideológicas, por entender que a educação intercultural, multicultural, nas escolas, começa quando o educador contribui para que o educando descubra-se a si mesmo. Como assinala Lopes (2003), só então este, ou seja, o educando, poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reações, desenvolvendo empatias.

(...) A educação intercultural/multicultural consolida-se, quando o professor propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos. Isto implica a inclusão no currículo de todas aquelas vozes ausentes dos conteúdos escolares: mundo feminino, mundo rural, cultura infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade, minorias étnicas e culturais (...), na certeza de que não é só a cultura dominante que merece e deve ser conhecida (LOPES, 2003, p.10)

## **Competências e gestão interculturais nas organizações e representações políticas**

No mundo das organizações empresariais, o multiculturalismo também apresenta uma dupla face. Por um lado, é um dos óbices entre os que se antepõem (barreiras culturais, linguísticas, religiosas, fitossanitárias, etc.) aos objetivos de expansão das firmas, notadamente quando o crescimento ocorre via abertura de filiais no estrangeiro, ou quando se trata de fusão, absorção ou incorporação de firmas intercontinentais, razão porque se exige a aquisição e domínio de competências interculturais que podem ser obtidas pelas organizações através de programas interculturais destinados a grupos específicos que já dominam as competências operacionais da firma. Por outro lado, tal diversidade de culturas apresenta-se como uma vantagem para a diferenciação dos produtos interfirmas levando-se em consideração os diferentes hábitos, gostos e costumes presentes nas decisões de consumos, estas nem sempre soberanas em face das induções subliminares ao consumo, exacerbadamente utilitaristas.

Em seu *“Cultural, diversity in organizations: Enhancing identification by valuing differences”*, Luijters et al (2008), em suas pesquisas, compreendidas por dois estudos entre a similaridade e diversidade culturais, conforme questionários distribuídos entre uma amostra

de empregados de várias organizações, perceberam que a diversidade cultural pode dificultar a identificação entre grupos de trabalhos, mas, ao mesmo tempo, observaram que a similaridade cultural correlaciona-se positivamente intergrupos.

Em geral, algumas Teorias colocam que a identificação de grupos interculturais de trabalhos é reforçada pela percepção de características comuns (TURNER, et al., 1997).

Na maioria das vezes, as características comuns são similaridades percebidas. Curiosamente, no entanto, pesquisas recentes sugerem que as pessoas percebem as características a compartilhar com os membros do grupo de trabalho, mas, que também, tal percepção pode ocorrer em razão de suas diferenças (RINK, 2005; VAN KNIPPENBERG & HASLAM, 2003; WALDZUS, MUMMEDEY, WENZEL & WEBER, 2003).

Com efeito, Knippenberg and Haslam (2003, p.69) se referem à relevância da crença de que “a diversidade dos membros do grupo, ao invés da homogeneidade, contribui para a grupalidade”, ou seja, para a integração do grupo.

Neste contexto, diante de um quadro empresarial e político cada vez mais globalizado, as organizações empresariais e os representantes do poder político das nações se ressentem frente à necessidade de apreender as características essenciais dos grupos interculturais, frequentemente presentes nas negociações internacionais. Nesta perspectiva, a qualidade dos contatos interculturais das empresas transnacionais e dos grupos de representações políticas, no contexto das negociações internacionais, pode contribuir para evitar conflitos involuntários, se as partes envolvidas estiverem interculturalmente preparadas, a um nível hierárquico apropriado, às decisões a serem tomadas.

Como assinala Hofstede, (2003, p. 260) em seu livro “Cultura e organizações: compreender a nossa programação mental”, neste sentido:

(...) as cimeiras são importantes, uma vez que reúnem as pessoas que detêm o poder para negociar, mas que infelizmente, os chefes de Estado devem, muitas vezes, a posição que ocupam ao fato das suas posições profundas refletirem os valores nacionais do seu país e, por essa razão, têm dificuldades em admitir que os outros funcionam segundo programas mentais diferentes (HOFSTED, 2003, p.260).

Uma das formas utilizadas pelas transnacionais e os parlamentos nacionais, para coordenarem as suas operações, é a expatriação de gestores, *CEO - Chief Executive Officer*, *COO – Chief Operating Officer*, *CFO – Chief Financial Officer*, *CHRO – Chief Human Resources Officer*, *CIO – Chief Information Officer*, *CTO – Chief Technology officer*, *CKO – Chief Knowledge officer*, etc., embaixadores, cônsules, adidos culturais, etc., e, para este mister, necessário se faz mandatá-los com um boa qualidade de capital intercultural, qualidades sem as quais as organizações e representações políticas podem



incorrer em “*sunk costs*” e perderem excelentes negócios, acordos e tratados políticos internacionais, em um mundo econômico no qual as grandes firmas estão constantemente a expandir-se, e, em um mundo político, onde se faz necessário a posse de capital político e intercultural para a excelência da política e dos negócios.

Portanto, faz-se necessário, no quadro das organizações e representações políticas transnacionais, a configuração do capital intercultural, proporcionada mediante a educação intercultural dos seus principais mandatários, uma vez que as interações interculturais desempenham um papel fundamental para o sucesso da expansão das organizações empresariais, seja por meio de “*takeover*” ou por “*joint-venture*” ou por outras formas de fusão com firmas estrangeiras ou criação de novas subsidiárias, filiais ou através de alianças e parcerias internacionais de cunho estratégico ou político. Nesta perspectiva:

Um ministro dos negócios estrangeiros ou um embaixador, que tenha simultaneamente a confiança do chefe de Estado e sensibilidade diplomática, é uma mais valia importante para um país (...) de outra parte, no âmbito das negociações entre empresas transnacionais, também é bastante importante, no plano cultural, mandar pessoas que tenham o poder e o estatuto adequado, mesmo que as negociações no terreno sejam conduzidas por alguém menos importante (HOFSTED, 2003, p.260).

Deste modo, a ideia de aquisição de competências interculturais vem ganhando corpo e relevância no mundo da política e dos negócios. Porém, o que é competência e competência intercultural? Em princípio, alguns investigadores admitem que os conceitos de competência, capacidade produtiva, performance, capital humano, capital intelectual, conhecimento, inteligência, capacidade criativa, cognitiva e seus correlatos não são consensuais porque tais terminologias são objetos de estudos de natureza interdisciplinar, inferidas por diferentes domínios teóricos e metodológicos, razão porque tendem a apresentar conceitos, definições e argumentos contraditórios. Todavia, numa tentativa de sistematizar os diferentes contributos nesse campo, a abordagem da Qualificação/Competência e o modelo da Firma ILCK<sup>7</sup> apresentam-se, a priori, como domínios teóricos/metodológicos convergentes enquanto denominador comum para as múltiplas expressões correlatas ao termo competência (SANTOS, 2014).

De acordo com Brandão e Guimarães (2001); McLagan (1997), Carbone et al (2009, p.43), o termo competência, utilizado na esfera da gestão organizacional, apresenta diferentes significados e é empregado de diferentes maneiras. É possível perceber a existência de pelo menos duas dezenas de *approaches* ou vertentes de pensamento sobre

---

<sup>7</sup> Conceito de firma criado em nossa tese de doutoramento (2014) que significa empresa *Inclined to Learning and to Creation Knowledge*.

essa temática as quais se complementam. Destacamos as seguintes: A primeira, representada predominantemente por autores norte-americanos (BOYATZIS, 1982, e MC CLELLAND, 1973), os quais, por exemplo, entendem a competência como um estoque de qualificações (conhecimentos, habilidades e atitudes) que credenciam os indivíduos a exercerem determinada tarefa (DUTRA, 2004, *apud* CARBONE et al, 2009).

A segunda vertente sobre as competências é representada predominantemente por autores franceses, por exemplo, Le Boterf (1999) e Zarifian, (1999) os quais não associam a competência a um conjunto de qualificações individuais, e sim às suas realizações em determinados contextos, ou seja, aquilo que os indivíduos produzem e efetivamente realizam no trabalho (DUTRA, 2004, *apud* CARBONE et al, 2009).

A terceira corrente destaca-se pelo enfoque operacional das competências indispensáveis à execução da produção das firmas. Entre os pioneiros nesse debate estão Schumpeter (1912 e 1943), Knight (1921), Penrose (1959). As contribuições citadas mais recentes são as de Richardson (1972), o enfoque evolucionista de Nelson & Winter (1982); Teece (1986 e 1988), Dosi, Teece e Winter (1992), os trabalhos dos franceses, Gaffard (1990) e Foray (1990), o dos italianos, Amendola e Bruno (1990) e o enfoque de Senge (1995) sobre a quinta disciplina nas organizações aprendentes.

A quarta escola de pensamento sobre o assunto destaca-se pela projeção da competência e comunicação no contexto da diversidade cultural. Tal escola vem ganhando corpo e relevância no âmbito da gestão e competências interculturais nas organizações privadas e governamentais. Entre os principais representantes desta corrente de pensamento destacam-se, por exemplo, Guilherme, M. (2000), *Intercultural Competence*; Guilherme, M. e Glaser, E., and Mendez-Garcia (2009) e o trabalho conjunto sobre “*The pragmatics of intercultural competence in Education and Training: A cross-national experiment on ‘Diversity Management’*”; Keating, C, Guilherme, M e Hoppe, D (2010) e o trabalho sobre “*Diversity Management: Negotiating representations in multicultural contexts*”.

A quinta vertente destaca-se por trabalhar a competência segundo a sua dimensão intercultural no campo da educação para cidadania e nos campos da economia da educação e da sociologia da educação. Entre os principais representantes desta corrente no contexto da dimensão intercultural, tem-se: Aguado Odina, T e Del Olmo, M. (2009) *Intercultural Education. Perspectives and proposals*; Aguado, T. (2003), *Pedagogia Intercultural*. No campo da sociologia da Educação destacam-se os clássicos, Durkheim (1926), Weber (1920), Marx (1848).

A Sociologia da Educação é um campo fértil de ideias, doutrinas e ideologias reformistas e pedagogias revolucionárias como as de Freire e sua Pedagogia do Oprimido, no Brasil, e a de Gramsci na Itália e a sua ideia de “intelectuais orgânicos”, ou abrange os reconstrucionistas, Counts, Rugg e Brameld, assim como a “Pedagogia de Fronteira” de Giroux, segundo Manuela Guilherme<sup>8</sup> e contra-reformistas como Katz (1968), e tem como divisor de águas, as ideias de Marx e seus seguidores, marxistas e neo-marxistas entre os quais Poulantzas (1975), Althusser (1989) e os críticos da Escola de Frankfurt, Horkheimer, Adorno, Pollock, Fromm, Marcuse, Benjamim y Habermas (1953). Outros estudiosos como Jensen, Bernstein e Eisenck (1971, 1981, 1986, 1990, 1999, 2000, 2001) destacam-se no campo da genética das desigualdades sociais, assim como Bourdieu e Passeron (1977) que se destacam no campo da teoria da reprodução cultural e da legitimação das desigualdades sociais.

No campo da economia da educação destaca-se a vertente que considera “o principio da correspondência entre a escola e a economia” defendida por Bowles & Gintis (1972, 1976); Baudelot (1971) e sua *L’Ecole capitaliste em France*; Halsey, Nisbet, Strodbeck e Schlsck (1961) e sua antologia sobre “Educação, Economia e Sociedade”. Abrange Clark, B (1962) e seu trabalho sobre “*Education the Expert Society*”, um enfoque sobre a função tecnológica do ensino, bem como a obra de Chandler & Kerr (1962) sobre “*Industrialism and Industrial Man*”.

A sexta corrente, destaca-se pela abordagem das competências como um conjunto de elementos, e se propõe analisar as práticas de formação das firmas, ou seja, trata-se de uma *approach* lancastariana das competências e dos empregos, abordagem esta, segundo a qual “o indivíduo é dotado de um vetor de características produtivas e não mais de um estoque de ‘*Human Capital*’ homogêneo (LANCASTER, 1979, apud LÉNÉ, 1999, p.68)

Segundo Jardim (2008, p.85), podem-se identificar outras dez abordagens sobre competências:

1. A competência-chave da autoformação (NYHAN, 1989);
2. As competências de terceira dimensão (AUBRUNS & OROFIAMMA, 1990);

---

<sup>8</sup>Manuela Guilherme é Investigadora no Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, onde coordena dois projetos europeus sobre Educação Intercultural ([www.ces.uc.pt/icopromo](http://www.ces.uc.pt/icopromo); [www.ces.uc.pt/interact](http://www.ces.uc.pt/interact) ). É autora da obra *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics* (Clevedon: Multilingual Matters, 2002) onde trabalha as teorias de Giroux e co-organizou *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication* (Clevedon: Multilingual Matters, 2004) que inclui o capítulo “*Betraying the Intellectual Tradition: Public Intellectuals and the Crisis of Youth*” de autoria de Giroux.

3. As competências transversais ou genéricas (CASANOVA, 1991);
4. A competência emocional (COLLEMAN, 1997, 1999);
5. As aptidões de vida (WHO, 1994);
6. As competências relacionadas com os saberes necessários para a educação do futuro (MORIN, 2000);
7. As competências imprescindíveis para ensinar na sociedade do conhecimento (PERRENOUD, 2000);
8. As competências ecossociais (BERTRAND, 2001);
9. As competências-chave (EVEQUOZ, 2004);
10. As competências sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2003, 2005).

Como vimos, a literatura sobre a noção de competência é vastíssima. Tal noção está também relacionada ao conceito de avaliação, uma vez que pode ser conceituada como o “saber-para”, ou saber-fazer bem (COWEN, 1991; AUBRET; GILBERT, 2003; HELER, 2010). Relaciona-se, assim, no campo da economia, aos critérios de rendimentos, eficiência, eficácia e, portanto, à produtividade.

Segundo Finuras (2008, p.84), os autores Garmezy e Masten (1991) resumiram as principais acepções que a noção de competência pode assumir:

1. Efetividade manifestada da adaptação;
2. Capacidade para uma adaptação efetiva;
3. Sistema motivacional que subjaz aos esforços para alcançar uma interação eficaz com o ambiente;
4. Percepções e avaliações de sujeito face à sua eficácia;
5. Conhecimentos e aptidões requeridas para a adaptação a ambientes e tarefas mais ou menos complexas.

A noção de competência intercultural é teorizada em um importante artigo de Risager (2009), o qual se baseia na teoria de Baumann sobre o duplo discurso da cultura, a fim de mostrar como o conceito de competência intercultural pode ser desenvolvido com referência às teorias antropológicas do fluxo cultural transnacional, como os de Hannerz e Appadurai (1996). Incorporado neste contexto do pensamento, a competência intercultural deve ser entendida e contextualizada a sua existência em um mundo de processos, não só do conhecimento, atitudes e habilidades, mas também no campo da imaginação cultural sobre o mundo.

A nosso ver, sociológica-economicamente, pode-se entender a competência, ora como produto (*output*), ora como *input*. Como produto, entende-se a competência obtida pelos indivíduos a partir da educação formal, formação geral e específica. E como *input* a

competência para um determinado fim útil, produtivamente. Ou seja, a competência, enquanto insumo, transformada em resultados na empresa. De outro modo, a própria competência para a educação formal é um *input*. Portanto, um *output* e um *input*, conforme a lógica, ou seja, assim entendida segundo a corrente neoclássica do pensamento econômico, e gerada a partir de diferentes fontes que se complementam: a escola, o trabalho, a família e, mais hodiernamente, pelas Universidades Corporativas de cada organização empresarial no contexto do próprio trabalho.

Neste sentido, neoclassicamente, a medida tradicionalmente empregada para analisar as competências é, portanto, o número de anos de escolaridade e de experiência de trabalho que representam uma medida “*Proxy*” da competência individual. A princípio, o termo competência e sua problemática econômica são inerentes à Economia do Conhecimento que por sua vez também abrange a Teoria do Capital Humano que podemos agregar numa teoria mais ampla – a Teoria do Capital Intelectual – que hoje vem ganhando corpo na nova era do capitalismo baseada no informacionalismo teorizada por CASTELLS (2007). E há quem a classifique também no âmbito da Economia das Convenções e da Sociologia do Trabalho (SULEMAN, 2007, p.36). Contudo, tais expressões terminológicas não passam de sinônimas ou desdobramentos da conhecida economia do trabalho, segundo o enfoque microeconômico da demanda por trabalho.

Apesar disso, são de extrema relevância os domínios teóricos de um grande número de investigadores que se preocuparam com a problemática da competência e do prêmio educação cujas teorias e modelos podem ser sistematizadas em consonância com o valor econômico da educação e das capacidades ou qualificações exigidas em função da tipologia da firma.

O prêmio educação é uma expressão que traduz o esforço, persistência e disciplina em estudos sistemáticos durante anos de escolaridade para obtenção de futuros rendimentos a nível individual e social, uma vez que, segundo Becker (1993), “a educação é um investimento, quer para os indivíduos, quer para a sociedade”. Da educação formal para a aquisição de competências, numa Organização empresarial, há um processo de competição inerente ao mercado de trabalho, onde triunfam os mais escolarizados. Assim, os recém-chegados (empregados ou funcionários), numa firma ILCK de médio a grande porte, há que se seguir o Modelo de Qualificação do Empregador (*Scholl-Employer Qualification Model*) e o código de ética dos negócios corporativos, deveres e direitos.

Em sua reflexão, Suleman (2007, p.34) sobre a competição pelo emprego e aquisição de competências, destaca que “entrar no mercado de trabalho significa aceder a

oportunidades de formação, na medida em que a grande maioria de capacidades é adquirida no emprego”, ou seja, ser um entrante no mercado de trabalho, em última análise é uma oportunidade para a aquisição de competências sejam operacionais ou culturais, interculturais, econômicas, políticas, jurídicas, médicas, etc... Neste sentido, o capital cultural ex-ante, o nível de educação do candidato, no contexto do modelo “*School-Employer Qualification Model*”, é extremamente relevante para o sucesso do candidato e do empregador porque representa “uma medida indireta para avaliar a capacidade individual para absorver a formação e é relevante para o empregador ...” (THUROW, 1976, p.88).

No contexto da Economia das Convenções autores como Eymard-Duvernay e Marchal (1997) distinguem recursos de competências e defendem a ideia de uma “carta ou convenções de competências”, entendidas como um rol de conhecimentos e capacidades que um indivíduo deve ter, proporcionadas ou não pelo sistema educativo.

Léné (1999, p.81) defende a concepção segunda a qual o mercado de trabalho é um “*locus*” de intercâmbio da oferta com a demanda de pacotes de características produtivas inerentes ao trabalhador que deve mobilizá-las a serviço do empregador. Em última análise, trata-se de um “pacote de competências”. A princípio, Oiry e D'Iribarne (2001) definem essas diferentes terminologias, recursos e competências, como um problema de “clarificação semântica”.

Em suas incursões sobre o que significa os termos recursos, qualificações, e expressões como conhecimentos tácitos e codificados, competências mobilizadas, (SULEMAN, 2007, p.37) sugere que tais terminologias são muito próximas e, de fato o são, o que provoca alguns equívocos, daí a necessidade de distingui-los e não os confundir também com o termo performance ou desempenho.

Eymard-Duvernay e Marchal (1997), como convencionalistas, defendem a tese, segundo a qual só existem competências após um julgamento social, ideia francesa, oriunda das teorias publicadas na *Sociologie du Travail* (2001) e apresentadas nas Jornadas Internacionais de Formação, evento organizado em 1998 pelo *Mouvement des Entreprises de France* – MEDEF, principal organização patronal francesa. Neste sentido, a noção sobre o termo competência deve ser entendida como uma construção social, e não como qualificações, ideia também compartilhada por Le Boterf (1998a, 1998b), para o qual as competências não são diplomas ou certificados. Estes títulos e afins compõem as qualificações que podem ser entendidas como os recursos, isto é, o “*curriculum vitae*” e as experiências profissionais, enquanto que a competência resulta da aplicação dos recursos ou do “*background*”, ou seja, das qualificações detidas e trabalhadas profissionalmente

pelos indivíduos. E numa visão mais ampla: “são mobilizadas em conjunto pelo empregador/empregado”. Portanto, do exposto, pode-se inferir que a competência é a capacidade de aplicação de conhecimentos sejam em situações rotineiras e principalmente em situações não conhecidas ou imprevistas.

Segundo Rios (2010, p. 51) define-se competência como o saber fazer bem, concepção que, segundo a autora, é a tônica do discurso da maior parte dos educadores e comporta duas dimensões: a técnica e a política. Ambas são dimensões que não são estanques, isoladas, antes se articulam com o “saber-para”. Portanto, são qualificações ou capacitações para produzir algo, transformando conhecimentos em resultados.

De outro modo, “o saber fazer técnico é a condição necessária para o querer político” (MELLO, 1982, p.141). Porém, para Saviani (1983, p.134) “não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso”.

Entrementes, a diferenciação entre recursos e competências, na perspectiva de Boterf (1988b), permite contornar as insuficiências do “*Human Capital Model*” o qual está restrito aos recursos adquiridos, e converge mais para a ideia de qualificação. Todavia, a noção de competência é, indiscutivelmente, uma questão de valorização dos saberes mobilizados, saber científico ou “saber-de” e o saber técnico ou “saber-para”. E estes saberes individuais, segundo Suleman (2007), são “os vetores de capacidades múltiplas e não de um capital humano estritamente homogêneo” (SULEMAN, 2007, p.47).

Contudo, o debate acadêmico em torno do semantismo entre qualificações, competência e performance indica que a problemática continua atual e, portanto, não pacificada. Comporta múltiplas dimensões, pois que, não reúne consensos entre os diversos domínios teóricos. Tal debate, porém, para além de indicar que a competência relaciona-se aos “contextos de trabalho”, pelo menos, admite que a firma é um “*locus*” de produção, aquisição, aplicação e gestão de conhecimentos e competências e incorpora uma crítica ao conceito de “*Human Capital*” apresentado pioneiramente pelos doutrinadores neoclássicos (MINCER, 1958, SCHULTZ, 1961, BECKER, 1964), e tem revelado o poder arbitral da firma a qual, em suas experiências de gestão pelas competências, tentam encontrar soluções específicas para responder aos seus imperativos de eficácia e de eficiência (PERMATIN, 1999).

## O estado global monocultural e o pensamento único

Segundo Bauman (1999), a Globalização apresenta “consequências humanas lamentáveis, porquanto envolve o destino da humanidade que está a caminho e guiado por “forças anônimas para percursos inesperados, forças que operam em uma terra sem donos. Sem donos? Diz-se com frequência e, com mais frequência ainda, é tido como certo que a ideia de espaço social nasce na cabeça dos sociólogos” (BAUMAN, 1999, p.34).

Entrementes o que é visto e comprovado é o oposto. Neste sentido, Bauman nos remete a Drucker que proclamou que “não há mais salvação para a sociedade” (DRUCKER, 2001, p.499). Do mesmo modo declarou Margareth Thatcher que não existe sociedade. Para Bauman (1999), estamos, portanto, a caminho do fim do Estado-Nação e não existe um consenso global dos possíveis caminhos que a humanidade deve seguir e por onde se locomover.

Estamos na iminência de uma desordem global, registra o eminente sociólogo polonês, Bauman (1999), o qual em suas reflexões sobre o futuro da humanidade nos remete a Claus Offe (1987) e sua “*The Utopia of the zero option*” para clarificar que o sonho de uma sociedade livre acabou, tal como observou Bauman:

(...) la orden general de las cosas no admite opciones; ni siquiera está claro cuáles podrían ser esas opciones, y aun menos claro cómo podría hacerse real alguna opción viable, en el improbable caso de que la vida social fuera capaz de concebirla y gestarla. Entre la orden dominante y cada una de las agencias, vehículos y estratagemas de cualquier acción efectiva se abre una brecha – un abismo cada vez más infranqueable, y sin ningún puente a la vista (BAUMAN, 2002, p.10-11)

Bauman (2002) chama atenção para a distopia de George Orwell e seu livro 1984 junto com o sinistro potencial do projeto iluminista desentranhado por Adorno e Horkheimer, com o panóptico de Bentham/Foucault e os recorrentes sintomas da maré totalitária que foram identificados com a ideia de modernidade (...) e fala que o gradual colapso e a lenta decadência da ilusão moderna, a crença de que o caminho que transitamos parece não ter um fim alcançável, ou seja, tem um final, um *telos* de mudança histórica alcançável, tal como assinala Bauman:

(...), un estado de perfección a ser alcanzado mañana, el año próximo o en próximo milenio, una especie de sociedad buena, justa y sin conflictos en todos o en algunos de sus postulados: equilibrio sostenido entre la oferta y la demanda y satisfacción de todas las necesidades; perfecto orden, en el que cada cosa ocupa su lugar, las dislocaciones no perduran y ningún lugar es puesto en duda; absoluta transparencia de los asuntos humanos gracias al conocimiento de todo lo que es necesario conocer; completo control



del futuro – completo al punto de poder eliminar toda contingencia, disputa, ambivalencia y consecuencia imprevista de los emprendimientos humanos (BAUMAN, 2002, p. 34).

Segundo Bauman (2002, p.34) estes processos estão cada vez mais abertos e a globalização está constituída por seu "caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais". Portanto, Bauman (1998) identifica a morte da soberania do Estado, que:

(...) tem de abrir mão do seu controle para privilegiar a nova ordem mundial (...) Não se espera do Estado o mesmo papel de outrora, este novo Estado que surge é uma máquina dependente dos processos produtivos (...) O Estado está despido de seu poder e de sua autoridade, somente lhe restou ferramentas básicas para manutenção do interesse das grandes organizações empresariais. Cabe, desta maneira, enfatizar que toda essa desorganização tem como ponto culminante, as regras de livre mercado, políticas especulatórias, capital global e um Estado mínimo e fraco, que tem como única função a manutenção e criação de processos que mantenham a estabilidade financeira e econômica (BAUMAN, 1998, p. 63-74).

Portanto, a globalização é um "globalitarismo" segundo a expressão de Santos (2001) na medida em que seus preceitos convergem para o totalitarismo de forma irreversível, impondo pressões a um Estado que não é mais capaz de se defender, em uma ordem dita global onde segundo Bauman (2002) bastam apenas alguns minutos para que as organizações empresariais e políticas, a Nação e demais instituições entrem em colapso total - consequência do que Bauman chama de "modernidade líquida" (BAUMAN, 2002, p.32).

Deste modo, a ideia da unicidade de pensamento sob o domínio da epistemologia etnocêntrica e de uma língua hegemônica como a língua inglesa ou qualquer outra, a nosso ver, imposta ou não, se contrapõe a ideia do multiculturalismo, e apresenta-se claramente como um modelo, em princípio, totalitário, com caminhos visíveis para um "globalitarismo". Porém, tal ideia tem a vantagem da conformação de uma homogeneidade linguística e cultural, o que, em princípio, facilitaria as comunicações e o entendimento global, suprimindo, de uma vez por todas, a Babel que dividiu a humanidade, caindo por terra o multiculturalismo e a tese da necessidade de competências interculturais como domínio das organizações empresariais e representações políticas.

A ideia do Esperanto como idioma internacional, isto é, como língua franca, não avançou, e, ao que tudo está a indicar, o idioma inglês e não o mandarim tende a continuar como a língua universal, sob os auspícios da hegemonia anglo-americana, e, portanto, sob a vitória da razão e dos que se acham benfeitores da humanidade, os quais etnocentristas, eurocentristas, ou não, através dos racionalismos (cartesiano, instrumental, weberiano,

etc...), aos trancos e barrancos, sempre lutaram defendendo a bandeira da emancipação civilizatória da humanidade, conquanto esteja esta libertação, claramente, correndo o risco de ser interrompida pelo obscurantismo subjacente à ascensão do Estado Global Monocultural (EGM).

Assim, pode-se pensar que, se é que é factível tal estratagem (EGM), enquanto não se monoculturaliza as linguagens e as formas de pensar, a partir de uma só língua para todos e um pensamento único, global, logo, nesta perspectiva, o multiculturalismo linguístico e as demais diferenças culturais são os vetores sociais, os quais, estando, ou não, em consonância com o conceito de educação liberal, permanecerão ainda, mas por pouco tempo, como óbices importantes à ideia do monoculturalismo, portanto, ao projeto do EGM, apesar de que a educação liberal de há muito perdeu o seu rumo exatamente por causa da explosão das questões multiculturais, sobretudo com o advento do chamado “*Black Power*” e o movimento da contracultura dos anos 60 com as ideias de sociedades alternativas. Ou seja, o multiculturalismo com todas as suas características de miscigenação racial, e em todas as suas versões, tornou-se uma força perturbadora da ideia de um Estado Global Monocultural (EGM), porém uma força passageira, temporária que não impedirá a ascensão da ideia dos “globopolitanos”, ou seja – a ascensão de um só regime político, idioma, moeda, religião, língua, um só sistema educativo e, quem sabe, uma só raça, daí os perigos ocultos dos defensores do globalismo e da eugenia<sup>9</sup> higienizante. Nesta linha da diversidade cultural e manutenção da mestiçagem racial, o coro ou o cântico do multiculturalismo é benéfico porque se contrapõe à ideia de um super-homem Chamberlain-Spencer-Nietzschesiano, enquanto mantém-se a ideia da necessidade de um Salvador para todos e não só para uma raça eleita, seja ariana, judaica ou qualquer outra.

Tal visão não é diferente quando pensamos em outros campos, como o da religião, que pressupõe a diversidade de crenças e, portanto, a liberdade religiosa. A ideia do ecumenismo globalizante se contrapõe também ao multiculturalismo religioso, e os seus efeitos também tendem a ser perniciosos para a humanidade a depender de qual será o Deus que se cultuará no novo EGM: o de Aristóteles ou de Spinoza!

Por fim, a ideia do casamento homossexual também se contrapõe ao modelo de reprodução biológica do ser humano a partir do acasalamento de um homem com uma mulher. Esse multiculturalismo é pernicioso, porque se trata de uma opção sexual

---

<sup>9</sup> No que se refere à genética, eugenia e temas relacionados, vide os artigos “A perturbadora ascensão do determinismo neurogenético (Steven Rose, *Ciência Hoje*, Vol. 21 p. 126) e na edição eletrônica feita por Nizcor, *Derechos Human Rights*, da conferência proferida por Voltaire Sciling, em agosto de 2000 (Carcerelli, <http://www.anovademocracia.com.br/noacesso>, em 20/10/2010, -o-genoma-do-fascismo-sofisticado.

equivocada, porém já legalizada em vários países, daí a atual crise nas chamadas questões de gênero e sexualidade tornando os seus padrões cada vez mais vulneráveis à ruptura em função do incentivo à diversidade sexual negativa.

Segundo Cornell (1987, 1995) devido às mudanças nas questões de gênero a sociedade convive em meio a uma crise de institucionalização, uma vez que, como entende Cornell (1987, 1995) as instituições que tradicionalmente apoiavam o domínio dos homens – a família e o Estado – estão gradualmente se deteriorando, o que enfraquece a legitimidade da dominação masculina, devido à legislação relativa ao divórcio e às uniões homossexuais, à violência doméstica, gerando-se daí, portanto, a crise da sexualidade, na qual a heterossexualidade hegemônica vem perdendo espaço. De acordo com Cornell (1987) existe, também, nesse campo das questões de identidade e gênero, a chamada crise da formação dos interesses sociais, os quais são antagônicos à ordem existente, de forma que os direitos das mulheres casadas, os movimentos ou as chamadas paradas-gays, lesbianísticas e simpatizantes (PGLS) e a ordem crescente de atitudes-sexistas entre os homens ameaçam, ostensivamente, a ordem atual (CORNELL, 1987, 1995, Apud GIDDENS, 2009, p.123).

Deste modo, a sociedade perfeita, que para Bauman é uma crença ilusória, se aproxima do “Admirável mundo novo, de Aldous Huxley (1932) ou do filme Matrix onde a personagem Neo (anagrama de Eon) representa o Messias capaz de fazer frente a Matrix (um sistema de inteligência artificial avançado e de manipulação das mentes das pessoas) e conduzir a humanidade à realidade e à liberdade.

## Conclusão

Apesar de todos os movimentos políticos multiculturais e antiglobalizantes (Zapatistas, no México, Milícias Norte-Americanas, Aum Shinrikyo (Verdade Suprema, seita Japonesa), Al-Qaeda, movimento pela justiça global, Fórum Social Mundial, os Tute Bianche na Itália, a Attac criada pelo Le Monde Diplomatique, AGP, etc..), frutos da luta pela defesa do “*melting pot*”, no entanto, é a partir da sua crescente desordem atual, que nascerá, a médio e longo prazos, o Estado Global Monocultural (EGM). Para o sociólogo americano Immanuel Wallerstein, a humanidade atravessaria 50 anos de convulsões sociais com a agonia do sistema político-social atual e de sua ética cristã até a instalação final do Estado Global Monocultural sob a égide de uma única super-cultura. Logo, a identidade do EGM poderá ser caracterizada por uma Ásia sem asiáticos, China sem chineses, Índia sem indianos, Europa sem europeus, Rússia, sem russos, América sem

americanos, África sem africanos e o Brasil sem brasileiros. Deste modo, o papel do multiculturalismo, crítico ou não, com as suas diferentes narrativas, históricas, culturais, geográficas, educativas, etc., está entre a cruz e a espada. A partir da gestação do EGM, ora contestado pelos movimentos sociais de resistência, inter/trans/multiculturalistas, pode-se pensar na tendência de um Estado síntese de todas as culturas, a princípio, globalitário, reduzido a uma rede eletrônica de governança, pós-panóptica, cujos contornos já são visíveis a partir do Estado Rede Castellsense, com maior capacidade de vigilância, onde os megamonopólios econômicos controlarão todas as fontes de abastecimento e de pensamento e comunicação dos futuros integrantes desse Estado.

No entanto, segundo o judaísmo, o EGM globalitário que pretende desbancar a ética e cultura judaico-cristã, será transitório e não definitivamente vitorioso em seu totalitarismo. Desaparecerá para sempre e dará lugar a uma nova sociedade politicamente liberal e ecologicamente sustentável sob a égide do Reino do Leão da Tribo de Judá. Um Reino sem opressores e oprimidos. Será, portanto, uma etapa superior da sociedade para a qual tendem constantemente a experiência, a razão e a ciência. Será, de acordo, com o pensamento original dos marcos doutrinários da Revolução Francesa, uma revivescência da verdadeira liberdade, igualdade e fraternidade das antigas *gens*, mas sob uma forma superior. Portanto, será a vitória da razão. Ou não!

## Referências

ABDALLAH-Preteille, M. *L'Éducation Interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999, p. 43-76.

AGUADO Odina, T.& del Olmo, M. (Eds.). *Intercultural education*. Perspectives and proposals. Madrid, 2009. Proyecto ALFA, disponible en: [http://www.uned.es/grupointer/interalfa\\_book+english.pdf](http://www.uned.es/grupointer/interalfa_book+english.pdf). Acesso em 12.10.14

AGUADO, T. *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España. 2003.

APPADURAI, A. *Modernity at Large*. Cultural Dimensions of Globalization, Minneapolis. 1996

BAUMANN, G. *Contesting Culture*. Discourses of identity in multi-ethnic, London, Cambridge, UK. 1996.

BAUMAN, Z. *Globalization: The human consequences*. Cambridge: Polity Press, 1998.

BECK, U. *The cosmopolitan society and its enemies*. Theory, Culture & Society, 2002, p.17-44.

- BECKER, G. Investment in human capital: a theoretical analysis, New, York. In *Journal of Political Economy*, v.70, p.9-44. 1962.
- BECKER, G.S. *Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York, Columbia University Press. 1964.
- BLOOM, Allan. *The Closing of the American Mind*. New York, Ed. Simon & Schuster. 1987.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. *A reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Vega. 1978.
- BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro, Editor Jorge Zahar, 1998.
- BOYATZIS, R.E. *The competent Manager: A model for effective performance*. New York, John Wiley & Sons, 1982.
- BRANDÃO, Hugo Pena & GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho. *Revista RAE*, FGV, v.41, n.1, jan./mar. 2001.
- BYRAM, Michael – *Developing Intercultural Communicative Competence in For Language Teaching: curriculum planning and policy*, Graz, Council of Europe, 1997.
- CARBONE, et al. *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. FGV, 3ª Edição, Rio de Janeiro, 2009.
- CASTELLS, Manuel. *A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura*. VII. O Poder da Identidade. Lisboa, Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- COLEMAN, J. C. Social capital in the creation of human capital. Chicago, *American Journal of Sociology*, n.94, S95-S120, 1988.
- CORNELL, Drucilla. *The imaginary domain. Abortion, Pornography & Sexual Harassment*. London: Routledge, 1995.
- CORNELL, Drucila & BENHABIB, Seyla. (Org.) *Feminismo como Crítica da Modernidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.
- DUTRA, Joel Souza. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. Atlas, São Paulo, 2004
- DRUCKER, Peter. *Management: Task, responsibilities, practices*. New York: Harper & Row, 1973.
- DRUCKER, Peter. *Sociedade Pós-capitalista*. Pioneira, São Paulo, 2002.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 6. ed, 1980.
- EYMARD-D. F. & MARCHAL, E. Le jugement des compétences sur le marché du travail. Façons de recruter. Paris, *Revue Française de Sociologie*, n.38, p. 833-835. 1997.

- FLORES, Elio Chaves. *Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana*. Tempo. v. 11, n. 21, 2006, p. 73.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Lisboa. Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.
- GIDDENS, Anthony. *A Consequência da Modernidade*. Lisboa. Celta, 1992.
- GUILHERME, M. *Intercultural Competence*. In M. Byram, *Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*, London: Routledge, 2000, p.297-300.
- GUILHERME, M., Glaser, E., and Mendez-Garcia. *The pragmatics of intercultural competence in Education and Training: A cross-national experiment on 'Diversity Management'*. In A. Feng, M. S. Byram and M. Fleming (eds.). *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. Clevedon: Multilingual Matters, 2009, p.193-210.
- GUILHERME, et all. *The intercultural dimension of citizenship education in Portugal*. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming, *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006, p.213-231.
- GUILHERME, M. Entrevista com Henry Giroux: Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2006, v.73, p.131-143.
- HANNERZ, U. Cosmopolitans and locals in word culture. in *Theory, Culture and Society*, 1990, n.7, p.2-3; p.237-251.
- HOFSTEDE, Geert. *Culturas e Organizações: compreender a nossa programação mental*. Silabo, Lisboa. 2003.
- JARDIM, Jacinto. *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais: Estudo para a promoção do sucesso acadêmico*. Instituto Piaget, Ed. Horizontes Pedagógicos, Lisboa, 2008.
- KRISTOL, Irving. *Neoconservadorismo: autobiografia de uma ideia*. Lisboa. Quetzal 2003.
- LE BOTERF, G. *De la compétence – Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation, 1995.
- LÉNÉ, A. Le fragile équilibre de la formation en alternance. In: *Formation Emploi*, n. 72, p. 15-33. Marselha, 2000.
- LÉNÉ, A. *Formation, compétences et adaptabilité*. L'alternance en débat. Paris: L'Harmattan, 2002.
- LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 3-11, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: 13.10.14.
- LOPES, Miguel e SOUZA, José. Que modelo educacional para uma formação intercultural de professores? *A página da Educação*, ago./set., 2003, p. 10.

- LUITJERS, K., van der Zee, K. & Otten, S. *Cultural diversity in organizations: Enhancing identification by valuing differences*. International Journal of Intercultural Relations, 2008. 32, p.154-163.
- MAGALHÃES, António e STOER Stephen. As pontes e as margens – a educação intercultural no fio da navalha. *A Página da Educação*, abril, 2003.
- MATTELART, A. (2002a), *História da utopia planetária: da cidade profética à sociedade global*. Porto Alegre: Sulina 2002a.
- MCLAGAN, P. A. *Competencies: The next generation*. Training and Development, May, p. 40-47, 1997.
- MCCLELLAND, D. C. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 1973, n.28, v.1 p. 1-14.
- MELLO, G. N. de. *Magistério de 1º grau - Da competência técnica ao compromisso político*, p.141. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1982.
- MINCER, J. *Investment in human capital and personal income distribution*. New York. The Journal of Political Economy, LXVI (4), p.281-302, august.1958
- MORIN, Edgar. *As Duas Globalizações*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. 88 p.
- MORROW, Raymond Allen & TORRES, Carlos Alberto. *Teoria Social e Educação: Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultura*. Biblioteca das Ciências do Homem. Afrontamento, Porto. 1997.
- OHMAE, Kenichi. *O Novo Palco da Economia Global: Desafios e Oportunidades em um mundo sem fronteiras*. Porto Alegre, Bookman, 2006.
- OIRY, E. ; D'IRIBARNE, A. La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification". *Sociologie du Travail*, n. 1, p. 49-66, 2001.
- PERMATIN, D. *Gérer par les Compétences or Comment Réussir Autrement?* p.15-89. Caen, Paris. Éditions Management Société-EMS, 1999.
- RAPOSO, Henrique. *Um mundo sem europeus: Barack Obama entre o fim do Eurocentrismo e o novo Ocidente*. Lisboa. Guerra e Paz. 2010.
- RINK, F. (2005). *Diversity small group decision make*. Towards a social identity framework for studying the effects of task-related differences in dyads an groups. Dissertations, Universiteit Leiden, Leiden. 2005.
- RIOS, T. A. *Ética e competência*. p.51, São Paulo, Cortez, 2010.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 93-109.
- RISAGER, K. *Language and Culture Pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 141-165; p.189-221, 1998.

RISAGER, Karen. *Language Teaching and the Process of European Integration*. Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography. Ed. Michael Byram and Michael Fleming. Cambridge: Cambridge UP, 1998, p.242-254.

RISAGER, Karen. The Teacher's Intercultural Competence. *Sprogforum*, n.18, p.14-20, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. de S. *Globalizations, Theory, Culture & Society*, 23, p.2-3; p.393-399. 2006.

SANTOS, B. de.S. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Critica de Ciências Sociais*, n. 54, junho 1999, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra – Centro de Estudos Sociais. 1999. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt>. Acesso em: 14.10.14.

SANTOS, Matos M. *O desenvolvimento do capital intelectual e sua relatividade na alavancagem da atividade fim da PETROBRAS*. Tese (Doutorado em Educação, Políticas e Desenvolvimento – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração – FCSEA – Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia - ULHT – Lisboa, 2014.

SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico (ou o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 15, p. 111-143, ago. 1983.

SAVIANI, J. R. *Empresabilidade: Como as Empresas devem Agir para Manter em seus Quadros Elementos com Alta Taxa de Empregabilidade*. São Paulo. Makron, 1997.

SCHULTZ. T. W. *Valor económico de la educación*. México. Unión Tipográfica. Hispano Americana. 1963/1968.

SCHULTZ, T.W. *O capital humano*. Investimentos em educação e pesquisa, Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1968/1973.

SCHULTZ, T. W (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 1961, v.1, n.51, p.1-17.

SCHULTZ, T. W (1962). *Investment in Human Capital in Poor Countries*. In *Foreign Trade and Human Capital*, Paul D. Zook (Org.). Dallas. Southern Methodist University Press, p. 3-15. 1962.

STARK Rodney. *The Victory of reason: How Christianity Led to Freedom, Capitalism, and Western Success*. Lisboa: Tribune of History, Book and Review. 2007.

STOER, Stephen R. e MAGALHÃES, António M. *A Incomensurabilidade da Diferença e o Anti-Anti-Etnocentrismo*, in David Rodrigues (Org.). Educação e Diferença. Porto: 2001. Porto, p.35-48. 2001.

SULEMAN, Fátima. *O valor das competências: um estudo aplicado ao setor bancário*. Livros Horizonte, Lisboa. 2007.



THUROW, L. C. *Education and economic equality*. In: Karabel, Jerome, Halsey, A. H. (Org.). *Power and ideology in education*. New York. Oxford University Press, 1978, p. 325-335.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes, 2001a.

TURNER, J. C; HOGG, M. A.; OAKES, P. J.; REICHER, S. D; WETHERELL, M. S. *Rediscovering the social group: A Self-Categorizations Theory*, Oxford, UK: Basis Blackwell, 1987.

UNESCO. *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO, Disponível em: <http://www.google.com/search?q=UNESCO+Guidelines+on+Intercultural&rls=com.microsoft:IE-SearchBox&ie=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&rlz=117SNYK>. Acesso 11.10.14

UNESCO. *Declaração da Diversidade Cultural*, Lisboa: UNESCO, 2001. Disponível em: [http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul\\_doc.php?idd=15](http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=15). Acesso em: 11.10.14.

UNESCO. *Tolerância: limiar da paz*. Manual educativo para utilização das comunidades e das escolas. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Lisboa, 1995.

VAN KNIPPENBERG, D., & Haslam, S. A. *Realizing the diversity divided: Exploring the subtle interplay between identity, ideology and reality*. In: S. A. Haslam, D. Van Knippenberg, M. Platow; N. Ellemers (Ed.). *Social identity at work: Developing theory for organizational practice*, New York: Taylor & Francis, 2003.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

ZIEGLER, Jean. *Os novos senhores do mundo e os seus opositores*. Lisboa. Terramar, 2006.

Submetido em 20/10/2014, aprovado em 09/05/2017.