

Relatos de pesquisas

Competências interculturais, xenofobia e discriminação: análise crítica de discursos de estudantes em intercâmbio acadêmico internacional na perspectiva da cidadania global

Intercultural competence, xenophobia and discrimination: a critical analysis of the discourses of international academic exchange students from the perspective of global citizenship

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria^{1*} , Márcia Zabdiele Moreira² , Italo Cavalcante Aguiar³ ,
Kilia Souza Ferreira⁴ , Lucas Alves do Nascimento⁵

¹Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Programa de Pós-graduação em Psicologia, Belo Horizonte, MG, Brasil

²Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), Programa de Pós-graduação em Administração e Controladoria (PPAC), Fortaleza, CE, Brasil

³Centro Universitário Christus (Unichristus), Coordenação de Mobilidade e Assuntos Internacionais (COMAI), Fortaleza, CE, Brasil

⁴Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), Programa de Pós-graduação em Administração Pública (PROFIAP), Fortaleza, CE, Brasil

⁵Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-graduação em Estatística e Modelagem Quantitativa de Dados, Santa Maria, RS, Brasil

COMO CITAR: BIZARRIA, F. P. A. et al. Competências interculturais, xenofobia e discriminação: análise crítica de discursos de estudantes em intercâmbio acadêmico internacional na perspectiva da cidadania global. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 20, e19190, 2025. eISSN: 19825587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.1919001>

Resumo

A pesquisa visou aprofundar compreensões sobre as competências interculturais no caminho das relações interpessoais que mobilizam o processo formativo, considerando problemáticas sociais críticas. No esforço de empreender análise crítica do discurso, se apresenta em abordagem qualitativa comprensiva e se apoia em dois grupos focais, sendo possível depreender três contextos discursivos relacionados às problemáticas: os brasileiros, os demais 'latinos' e os europeus. Têm-se, então, a importância da mídia, das artes, da literatura e até da educação formal, na visão estereotipada sobre o Brasil e sobre os brasileiros. Observou-se que a crítica ao discurso, com referência à abordagem decolonial, reflete sobre a implícita expressão racista de estudantes europeus em relação ao Brasil, analisando a cultura nacional com base nos valores de referência europeia. A pesquisa contribui com o tema competências interculturais, a fim de buscar ampliar a discussão das competências, das habilidades, dos conhecimentos e das atitudes, à dimensão das relações interpessoais.

Palavras-chave: internacionalização; ensino superior; decolonialidade; análise crítica do discurso.

Abstract

The research aimed to deepen understanding of intercultural skills in the path of interpersonal relationships that mobilize the training process considering critical social issues. To undertake critical discourse analysis, it presents a comprehensive qualitative approach and is supported by two focus groups, making it possible to understand three discursive contexts related to the issues: Brazilians, other 'Latinos', and Europeans. There is, then, the importance of the media, arts, literature, and even formal education in the stereotypical view of Brazil and Brazilians. It was observed that the criticism of the discourse about the decolonial approach reflects on the implicit racist expression of European students in relation to Brazil, analyzing national culture based on European reference values. The research contributes to the theme of intercultural skills to seek to expand the discussion of skills, abilities, knowledge, and attitudes to the dimension of interpersonal relationships.

Keywords: internationalization; higher education; decoloniality; critical discourse analysis.

***Autor correspondente:** bianapsq@hotmail.com

Submetido: Abril 08, 2024

Revisado: Maio 15, 2025

Aprovado: Junho 02, 2025

Fonte de financiamento: Nada a declarar.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: O trabalho respeitou a ética. Não foi necessário passar por Comitê de ética.

Disponibilidade de dados: Não aplicável.

Trabalho realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) respondem pela formação profissional no contexto de desenvolvimento socioeconômico e, em função de transformações sociais, são demandadas a oferecer oportunidades formativas que atendam às mudanças em curso, incluindo a dinâmica intercultural, econômica e política (Duarte; Lima Júnior; Batista, 2007), ao passo que o processo de globalização se relaciona à ampliação de interações entre pessoas de culturas variadas (Genkova et al., 2021).

Desde as Conferências Mundiais do Ensino Superior, de 1998 e 2009, se discute a dimensão internacional no escopo das IESs, no sentido de se buscar convergir a formação, a pesquisa e a extensão à cooperação acadêmica internacional, com discussões sobre as redes e o intercâmbio de experiências necessários para acelerar o progresso socioeconômico de países em desenvolvimento. Dessa maneira, objetiva-se contribuir com as transformações, promovendo qualidade, governança, pesquisa e inovação no âmbito do ensino superior (Knight, 2014), sendo, portanto, encorajadas a estabelecer acordos de intercâmbio, em prol da melhoria de sua qualidade, especialmente do binômio ensino-pesquisa, para incrementar o desenvolvimento de países como fator de melhoria da qualidade de vida (Bruner; Iannarelli, 2011).

Enquanto a Declaração de Paris (Nações Unidas, 2015) elucida que o objetivo principal da educação, para além de desenvolver conhecimentos, habilidades, competências e atitudes e incorporar valores fundamentais, é, também, ajudar os jovens a se tornarem membros ativos na sociedade (Muckenberger; Miura, 2015). Nesse sentido, à medida que crescem situações de contato intercultural, aumenta também a necessidade de desenvolvimento das competências interculturais (Genkova et al., 2021).

Segundo Burbano (2010) são objetivos estratégicos da cooperação acadêmica internacional: intercâmbio de informações; promoção da mobilidade; compartilhamento de conhecimento em determinados assuntos; melhora da qualidade acadêmica; e internacionalização do currículo, visando, inclusive, a superação de assimetrias regionais e mundiais, manifestas no complexo fenômeno da internacionalização do ensino superior. E, ainda, ampliação da mobilidade acadêmica mediante cooperação internacional, a qual situa as IES como campo privilegiado para estudos na esfera do capital social, da reciprocidade e da confiança (Nahapiet; Ghoshal, 1998).

No caminho de aprofundar a compreensão sobre a mobilidade acadêmica internacional, depreendem-se contribuições de Deardorff (2009, 2015a, 2015b, 2020), autora com pesquisas mais citadas em relação ao tema Competência intercultural (CI), como demonstra a bibliometria realizada por Peng, Zhu e Wu (2020), problematizando o tema face às mudanças contextuais relativas à cidadania global, incluindo “[...] situações desafiadoras de aumento da xenofobia e discriminação nos países de acolhimento” (Deardorff, 2020, p. 15, traduzido pelos autores). A autora, sugere que

[...] o que parece estar faltando em tudo isso talvez seja como vemos os outros e como nos vemos em relação aos outros [...] O desafio para os educadores internacionais é explorar como estes princípios de amar o próximo se traduzem em programas e práticas (Deardorff, 2020, p. 16, traduzido pelos autores).

Antes de avançar nesse debate, é preciso, ainda, voltar à CI.

Barrow (2023) afirma não haver consenso entre os estudiosos interculturais sobre a definição de CI, mas, enfatizam que as definições apresentadas por Deardorff (2009), habilidades, conhecimentos e atitudes, são amplamente aceitas. A CI, conforme Deardorff (2009), enfatiza a ‘comunicação’ como elemento central às situações interculturais. Clemente e Morosini (2021) elucidam que o construto “Competências Interculturais” incorpora uma complexidade de perspectivas, principalmente em estudos no contexto brasileiro. Tanto ‘competências’ como ‘interculturalidade’, individualmente, situam desdobramentos epistemológicos abrangentes.

Deardorff (2015a), por sua vez, reconhece o avanço do tema, face à inclusão da temática, em grades curriculares de diversos cursos acadêmicos e profissionalizantes, inclusive em função de estudos que evidenciam a influência do intercâmbio no desenvolvimento de competências

interculturais, como o de Miettinen (2021), repercutindo na capacidade de autorreflexão e reflexividade, dentro e fora do país de origem; e, ainda, o de Pinto (2018), reforçando que os estudantes percebem a CI em sua complexidade e multidimensionalidade, discutindo sobre a necessidade de se desenvolver atitudes (aceitação e respeito, curiosidade e abertura), conhecimento (contextos culturais autoconhecimento e autoconsciência cultural) e habilidade (observação e escuta), conforme classificação de Deardorff (2009).

Nesse caminho, o processo comunicativo face às interações interpessoais é considerado fundamental à dimensão intercultural. Como ressalta Schröder (2023), a cultura representa uma práxis recíproca e convencionalizada de normas e padrões de comportamento, de modo que ela assegura a habilidade de ação comunicativa dos seus participantes por estabelecer plausibilidade, regularidade, normalidade e previsibilidade.

Assim, voltando à discussão de Deardorff (2020, p. 17), no sentido de que o tema das competências interculturais, com o intuito de problematizar a dimensão ‘comunicação’, confere esforço de educadores internacionais no que tange a debater as relações interpessoais mais profundas sobre “humanidade partilhada” ou “comunidade autêntica”, que fortaleça o sentido de “aprender a viver juntos”.

Portanto, no caminho de reconhecer a relevância da cooperação acadêmica internacional no âmbito das IESs no desenvolvimento de competências interculturais em função das transformações socioeconômicas que mobilizam o processo formativo ante a dinâmica social em curso e, ainda, problemáticas sociais críticas, como a xenofobia e a discriminação, a pesquisa visa aprofundar a compreensão sobre essas competências no caminho das relações interpessoais, com o propósito de reaprender a viver juntos, como sugere Deardorff (2020).

Nesse cenário, o problema de pesquisa consistiu em responder: Como ocorre o desenvolvimento de competências interculturais, na perspectiva da Cidadania Global, de estudantes que vivenciaram o intercâmbio acadêmico internacional? Objetiva-se, assim, analisar discursos de estudantes brasileiros e estrangeiros sobre o desenvolvimento de competências interculturais em intercâmbio acadêmico internacional, na perspectiva da Cidadania global. Para tanto, a pesquisa se apoia em dois grupos focais, com grupos de estudantes de diferentes nacionalidades em evento de abrangência nacional, realizado no Brasil, que reuniu intercambistas brasileiros no exterior e estrangeiros no Brasil.

A pesquisa visa contribuir com o tema ‘competências interculturais’ problematizando discussões emergentes ao campo da educação internacional, como o próprio percurso de Deardorff (2009, 2015a, 2015b, 2020) situa, no sentido de se buscar conexões entre a discussão das competências, das habilidades, dos conhecimentos e das atitudes, à dimensão das relações interpessoais, em função dos desdobramentos que alcançam os estudantes em decorrência da xenofobia e da discriminação, e, ainda, preparar os alunos para os desafios da cidadania global e engajamento cívico (Horn; Hendel; Fry, 2012).

Para tanto, exercita-se o debate com concepções do campo decolonial, onde Mignolo (2017) afirma que a colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade, bem como não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais. Considerando a abertura de Deardorff (2020) ao tema, ao referir implicações sobre as formas de ver o outro e a si, em análises socioculturais, ante o desafio de cidadania global e torná-la mais real. E, com isso, ir ao encontro de questionamentos de Deardorff (2015a, p. 4) sobre “intercultural – segundo quem? Com base no quê? A que nível? E o que podemos aprender uns com os outros?” e ainda “para que fim?”.

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS EM INTERCÂMBIO ACADÊMICO

No cenário conceitual do tema ‘Competências Interculturais’ (CI), Wolff e Borzikowsky (2018) afirmam ser a CI um conjunto de habilidades que permitem um indivíduo interagir, de forma adequada e efetiva, com pessoas de culturas diferentes. Envolve múltiplas dimensões, como autoconhecimento, interação social e criação de sinergias; diferindo, por exemplo, da ideia de inteligência cultural, relacionada às interações interculturais, categorizadas nas dimensões psicológicas do pensar, sentir e agir (Genkova et al., 2021).

Schelfhout et al. (2022), por sua vez, definem que a CI oferece condições para que os indivíduos se comportem de forma eficaz em situações interculturais e Dias, Zhu e Samaratunge (2020) informa que o conceito é multifacetado e complexo que combina os conhecimentos e habilidades necessários para um desempenho adequado e eficaz ao interagir com indivíduos que são culturalmente diferentes. Schnabel et al. (2015), por sua vez, reconhecem que a CI conduz a orientação comportamental, em consideração à diversidade cultural, ao passo que, incluindo desde ‘competência social’ (por exemplo, competências de comunicação), passando pela ‘competência pessoal’ (por exemplo, a competência de aprendizagem), até a ‘experiência metodológica’ (por exemplo, a competência de resolução de problemas). Com essa definição, espera-se que a CI contribua com o domínio das situações conhecidas, desconhecidas ou desafiantes. Nesse horizonte, segue o entendimento de Bolten (2007) que a competência intercultural é uma competência específica do contexto de agir.

Fantini (2007), em estudo sobre o tema, define competência intercultural como um conjunto de capacidades que permite a interação com eficácia de pessoas, linguística e culturalmente, diferentes. O foco da contribuição dele é a experiência intercultural, no sentido de se envolver com a cultura ainda desconhecida, mobiliza mudanças em relação ao modo de perceber a cultura e as pessoas por ela representadas, bem como modos de agir diversos em relação aos modos de se expressar. Portanto, o desenvolvimento de competências interculturais resulta de experiências com a dimensão intercultural, variando em função dos motivos que levam as pessoas de diferentes culturas a se relacionarem e ainda em função dos objetivos que visam alcançar com essas interações. Além das dimensões recorrentemente apresentadas à CI, conhecimento, atitude, habilidade, Fantini (2007) aborda a conscientização, como concepção de análise da CI.

Assim, depreende-se dos autores que a dimensão comportamental em relação ao desempenho adequado sugere reflexões sobre os motivos ante às ações e, ainda, significados culturalmente atribuídos à ideia de ‘adequado’. Tal reflexão, vai ao encontro da afirmação de Tamlik e Kirss (2016) - a internacionalização do ensino superior tornou-se uma norma universal, construída ativamente por meio da atuação de agentes institucionais, promovida, adotada e disseminada, com o papel central dos fatores culturais, como o idioma e as crenças sociais, tendo um impacto sobre os resultados do processo de construção de normas. Wu e Zha (2018), também, consideraram os países-destino e as forças impulsionadoras da internacionalização do ensino superior, classificando-os como países centrais, países periféricos e semiperiféricos no sistema de conhecimento mundial. Além da tensão entre o desejo de ter um perfil global ou cosmopolita e a preservação da identidade nacional (Yonezawa; Shimmi, 2015).

Nesse horizonte, a pesquisa de Zhang e Zhou (2019) reforça essas discussões, ao refletir que a dimensão afetiva se refere à vontade de um indivíduo de aprender e apreciar as diferenças culturais; a dimensão cognitiva refere-se à compreensão das práticas culturais que influenciam como os indivíduos interpretam e se comportam; enquanto a dimensão comportamental refere-se às habilidades necessárias para que os indivíduos tenham comportamentos efetivos nas relações interculturais.

Antes, porém, de seguir com elaboração teórica com foco no objetivo de análise do presente estudo, as contribuições de Deardorff (2009, 2015a, 2015b, 2020) serão apresentadas, especialmente as reflexões derivadas de Deardorff (2020) à problemática da xenofobia e da discriminação no contexto do intercâmbio acadêmico internacional.

Deardorff (2015a) elucida haver muitos termos usados para descrever esse conceito de competência intercultural, como competência internacional, cidadania global, eficácia intercultural, inteligência cultural, competência intercultural e sensibilidade intercultural, reclamando por consenso relacionado à sua terminologia. Assim, a autora reforça que a discussão do tema no contexto do ensino superior contempla a interação entre pessoas de diferentes origens, enquanto outros termos, como competência transcultural, competência internacional e competência multicultural, não se centram nessa interação (Deardorff, 2015b).

De acordo com Clemente e Morosini (2020), em alusão à conceituação de Deardorff (2009), debatem sobre o conceito de CI, ao afirmarem que os entrevistados preferem um conceito mais geral, e não definiram competência em relação a aspectos específicos. Huber e Reynolds (2014), no mesmo caminho, mesmo em referência à adaptação de Deardorff (2009), ainda

recorrem à classificação disseminada da autora em atitudes, conhecimento e compreensão, habilidades e ações, seguindo o detalhamento apresentado por Deardorff (2009, 2015a, 2015b): (i) capacidade de se comunicar em um segundo idioma, (ii) capacidade de mostrar consciência da igualdade de oportunidades e questões de gênero, (iii) capacidade de pesquisar, processar e analisar informações de várias fontes, (iv) capacidade de trabalhar em equipe, (v) capacidade de trabalhar em um contexto internacional, (vi) habilidades de interação interpessoal, (vii) capacidade de agir com responsabilidade social e consciência cívica, (viii) valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade, (ix) habilidades no uso de tecnologias de informação e comunicação, (x) capacidade de adaptação e (xi) atuação em novas situações e compreensão de culturas e costumes de outros países.

No avanço da concepção da definição apresentada por Deardorff (2015a, 2015b), a autora segue a ideia de modelo conceitual, entendendo-o dinâmico e processual, composto pelos seguintes elementos: atitudes, conhecimento, habilidades, resultados internos e externos. O resultado interno entendido como intrínseco ao indivíduo, resultado de atitudes, conhecimento e habilidades adquiridas, sendo necessárias para o desenvolvimento de competências interculturais. Quando os resultados internos são alcançados, os indivíduos tornam-se capazes de ampliar sua visão à dos outros e responder de forma compatível às necessidades dos outros. Os resultados externos, por sua vez, implicam na soma das atitudes, conhecimentos e habilidades, bem como nos resultados internos, tornando-se, portanto, perceptíveis por meio do comportamento e da comunicação do indivíduo em situação intercultural (Deardorff, 2009, 2015a, 2015b). Para Deardorff (2015a, 2015b), então, a autorreflexão crítica é essencial para o desenvolvimento e avaliação de competência intercultural.

As atitudes classificam-se em 3 tipos: (i) respeito, (ii) abertura e (iii) curiosidade/descoberta; o respeito envolve demonstrar que o outro é valorizado, ao dar-lhes atenção e demonstração de interesse; a abertura e a curiosidade, implicam na vontade de arriscar, se expor, sair da 'zona de conforto' cultural. Para a autora, essas três atitudes são fundamentais ao desenvolvimento de conhecimento e das habilidades necessárias para o alcance da competência intercultural.

O conhecimento, por sua vez, é composto por: (i) autoconsciência cultural (considera em que medida outras culturas influenciam a identidade e visão de mundo do indivíduo); (ii) o conhecimento específico da cultura (incluindo a compreensão de outras visões de mundo); e (iii) consciência sociolinguística. E, por fim, **as habilidades** incluem ações, como: observar, escutar, avaliar, analisar, interpretar e relacionar.

Em discussão sobre o modelo processual de Deardorff (2009, 2015b) e Clemente e Morosini (2020) discorrem que a autora integra as principais discussões teóricas da atualidade, no sentido de referenciar a interculturalidade, em dimensão conceitual, funcional, crítica e relacional.

Estudos desenvolvidos com suporte no modelo processual de Deardorff (2009, 2015a, 2015b), como o de Miettinen (2021), Fantini (2020) e Barrow (2023), discutem ser necessário avançar na compreensão conceitual e experiencial do desenvolvimento de competência intercultural, em particular, sobre a relevância do processo de partilhar as suas próprias experiências em contextos interculturais, centrando ênfase na competência comunicativa em contexto intercultural. Tal debate, alinhado com a discussão de Clemente e Morosini (2020), bem como o reconhecimento de Deardorff (2009, p. 258), supõe o exercício conceitual em análise de problemáticas sociais emergentes, ao passo que "[...] definições e os métodos de avaliação precisam ser reavaliados continuamente [...]. É importante que a pesquisa e a prática permaneçam atualizadas com a pesquisa e os processos de pensamento sobre esta construção", o que a própria Deardorff (2020) anuncia ao referenciar o tema 'xenofobia' e 'discriminação'.

Deardorff (2015a), ao afirmar que o tema 'competência intercultural' tem 25 anos de história, define que a discussão é contínua e demanda amplo interesse no mundo, incluindo não apenas o setor educacional, mas, também, o aspecto da saúde, além de questões relacionadas aos direitos humanos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009). A autora, considera que estudos futuros sobre o tema poderiam incluir contribuições no âmbito do entendimento sobre 'ouvir outras vozes' na definição de competência intercultural, bem como avançar em estudos indígenas, em análises sobre o contexto, identidades e linhagens

e suas implicações nas definições, inclusive problematizando a ideia de ‘universalidade’, referindo o senso de ‘humildade cultural’, ante o desafio de a concepção se transformar em “[...] ferramentas de neocolonização, evitando assim a imposição de uma definição específica sobre outras [...] Qual o papel da linguagem em tudo isso? [...]” questões que continuarão a surgir à medida que os humanos procuram formas de “aprender a viver juntos” no século XXI” (Deardorff, 2015a, p. 4).

No caminho das múltiplas questões que Deardorff (2015a, 2020) apresentam, Rasmussen e Sieck (2015) convocam a psicologia social para discutir sentidos relacionados a ‘ver as coisas do ponto de vista de outra pessoa’, ou ‘colocar-se no lugar de outra pessoa’, como referências centrais à CI. Nesse caminho, Rasmussen e Sieck (2015) sustentam que a mudança ocorre à medida que as pessoas passam da minimização das diferenças culturais para a aceitação das diferenças culturais, e a aceitação, por sua vez, requer o reconhecimento e a apreciação de outro quadro cultural para interpretar o mundo.

Phillips, Adams e Salter (2015, p. 366) situam a psicologia social, ou da libertação, em referência à Martín-Baró ao argumentarem que a abordagem decolonial mobiliza a percepção do racismo (opressão baseada na identidade), a qual pode representar estratégias favoráveis ao bem-estar duradouro. Os autores definem que “[...] intervenções na ciência psicológica visam frequentemente a mentalidade e as crenças de eficácia de pessoas, de grupos oprimidos como uma receita para a saúde e o bem-estar em situações de opressão”.

Assim, nos estudos de Miettinen (2021), Fantini (2020) e Barrow (2023) com suporte nos modelos de Deardorff (2009, 2015b), e ainda, Deardorff (2020) ao referenciar o tema ‘xenofobia’ e ‘discriminação’ como problemáticas sociais críticas que precisam ser abordadas no contexto do avanço teórico da CI, observa-se a centralidade à dimensão comunicação, no contexto das relações interpessoais. E, em reflexão sobre pontos de análise de Phillips, Adams e Salter (2015), assume-se que o sentido atribuído à CI no horizonte da adaptação pode suscitar os movimentos que a própria Deardorff (2020) sugeriu, ao afirmar que a teoria poderia atuar como ferramenta para a recolonização.

De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (2009), devido ao maior número de imigrantes internacionais, tem-se tornado recorrente nos países hospedeiros denúncias de casos de assédio e xenofobia, definida como atitude, preconceito ou comportamento que rejeita, exclui e diminui pessoas a partir da percepção de que são estranhas ou estrangeiras em relação à comunidade, à sociedade ou à identidade nacional. Consequentemente, de acordo com Castro-Goméz e Grosfoguel (2007), a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender, já que inúmeras pessoas foi programado pela razão imperial/colonial, ao afirmar-se a existência de uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa.

Nessa perspectiva, Mignolo (2017) destaca que a percepção europeia do Brasil como um lugar ‘exótico’ ou ‘primitivo’ não é uma mera impressão, mas um reflexo direto de uma história de racialização que persiste nas representações contemporâneas. E também, Mignolo (2008) afirma que a identidade em política é crucial para a opção descolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades alocadas por discursos imperiais pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) revela como o conhecimento europeu se posiciona como universal e legítimo, relegando as culturas não europeias à condição de ‘não ser’, um espaço de subalternidade e invisibilidade. Essa perspectiva ajuda a explicar por que o Brasil é frequentemente reduzido a estereótipos simplificadores que negam sua complexidade cultural.

Souza et al. (2022) complementam por meio de um exemplo de xenofobia na Europa, destacando que a língua também é um fator de diferenciação, ou melhor, de inferiorização por parte das pessoas nativas do referido continente. Em Portugal, conforme relato dos sujeitos participantes da pesquisa, os brasileiros são taxados de não saberem falar o português correto, diferenciando o idioma como português, língua falada em Portugal, mas no Brasil, o português é de nível inferior, por isso, é chamado de brasileiro, como idioma e não apenas como nacionalidade.

Para Phillips, Adams e Salter (2015, p. 376), a psicologia social em abordagem decolonial deveria avançar na “[...] recuperação da memória histórica e no desenvolvimento da consciência crítica”, representando, portanto, “[...] mudança de estratégias que defendem implícita ou explicitamente a adaptação [isto é, a sistemas opressivos] para estratégias que se centram na transformação social”; e seguem, “[...] postura adaptacionista às realidades opressivas pode trazer benefícios a curto prazo, mas é inimiga do bem-estar coletivo”. Definem que

[...] respostas decoloniais procuram não só libertar as pessoas das comunidades marginalizadas da violência racista e colonial contínua, mas, também, libertar as pessoas nas comunidades dominantes contra forças que as obrigam a perpetrar (muitas vezes de forma estúpida) formas de violência racista e colonial.

[Na] construção de formas mais sustentáveis de bem-estar. E, portanto, “[...] em vez de pedir aos indivíduos que se adaptem às suas circunstâncias opressivas em nome da paz/harmonia pessoal [e social], [...] que enfatize a transformação de sistemas sociais” (Phillips; Adams; Salter, 2015, p. 376).

Em contexto de intercâmbio acadêmico, a matriz colonial que se perpetua nas relações sociais em referência à cultura, obscurece o sentido de adaptação face à imposição de comportamentos adequados para o contexto intercultural, inclusive como discute Schröder (2023), na busca de estabelecer plausibilidade, regularidade, normalidade e previsibilidade.

Essa leitura, como sugere Valderrama-Núñez & Zolezzi-Gorziglia (2021, p. 2), potencializa o destaque sobre a diferença, ou a ‘diversidade’, na perspectiva do estigma ou autoestigma, incluindo seus efeitos à subjetividade, como “[...] expressão de uma sociedade estruturada com base nas relações de poder”, produzindo discriminação e exclusão social. Nesse caminho, Valderrama-Núñez & Zolezzi-Gorziglia (2021) orientam sobre

[...] os efeitos da matriz ontoepistêmica da modernidade presente em nossa cultura, instituições e práticas cotidianas, para, desde aí, ampliar o horizonte de nosso próprio ser, estar e fazer individual e coletivo, gerando práticas transformadoras que permitam alcançar uma forma de vida digna e respeitosa para todos e todos.

A ampliação da leitura sobre a centralidade da comunicação no âmbito das relações interpessoais na definição da competência intercultural, ao reconhecer desafios em relação às expectativas adaptacionistas face à diversidade cultural e o reconhecimento de estigmas e da exclusão social decorrente da discriminação, envolve, ainda, conforme citam Lazaridou e Fernando (2022), que racismo institucional. Este, incorporado nas estruturas, políticas e práticas das nossas instituições sociais e políticas, exigindo que transcendamos um foco limitado nos perpetradores individuais e nas desigualdades que o racismo produz. É necessário que os críticos sociais comprometidos não apenas rastreiem as desigualdades racializadas/‘étnicas’.

Assim, depreende-se que o campo teórico das competências interculturais em contexto de intercâmbio acadêmico, ao encontro das problemáticas levantadas por Deardorff (2020) no sentido da xenofobia e da discriminação, entendidos como desdobramentos de estigmas (e autoestigma) e exclusão racial e étnica, em decorrência da matriz ontoepistêmica da modernidade, pode ser aprofundada com base na leitura da busca pela inteligibilidade dos processos interativos, ou seja, potencializar a afirmação do ser sob lógicas diversas, (re)conhecendo dinâmicas culturais diversas, legítimas e inteligíveis, sugerindo que a ideia de ‘competências interculturais’ reconsidera a pluralidade das formas de ser e agir, favorecendo a integração e experiências de internacionalização favoráveis às pessoas e às instituições envolvidas.

Com isso, a ênfase nas formas de interação e comunicação pode acionar algumas respostas às perguntas de Deardorff (2020), “intercultural – Segundo quem? Com base no quê? A que nível? E o que podemos aprender com cada outro?” e, ainda, “Para que fim?”, quando se problematiza o senso de “desempenho adequado”, como expectativa de comportamentos adaptados em contexto intercultural. E, com isso, a pesquisa visa analisar criticamente discursos de intercâmbio acadêmico internacional, visando apresentar contribuições no horizonte da Cidadania Global, como sugere Deardorff (2020).

MÉTODO DA PESQUISA

A pesquisa, no espoco de empreender análise crítica do discurso, se apresenta em abordagem qualitativa compreensiva, que na perspectiva de Minayo (2014), visa aprofundar a compreensão sobre as relações, representações, crenças, percepções e opiniões, relacionadas às interpretações que as pessoas fazem sobre sua forma de viver, como constroem seus artefatos e a si mesmos e como sentem e pensam, explorando aspectos subjetivos da realidade social.

O delineamento da pesquisa envolveu a organização de dois grupos focais, por ocasião de um evento acadêmico, realizado em formato *online*, na modalidade de seminário, sobre internacionalização de Instituições de Ensino Superior. No que concerne aos participantes do evento, foram 3 intercambistas brasileiros, que realizaram intercâmbio internacional; e 8 estudantes estrangeiros que realizaram intercâmbio no Brasil. Em relação aos grupos, conforme descrito no Quadro 1, houve contato prévio e envio de convite para um total de 25 intercambistas para participarem do seminário partilhando suas vivências no intercâmbio internacional, contudo, apenas 11 deles aceitaram o convite. Assim, a coleta de dados ocorreu por meio de grupo focal, visando discutir sobre competências interculturais dos intercambistas durante o intercâmbio acadêmico internacional.

Quadro 1. Perfil dos Intercambistas participantes dos Grupos Focais.

Nome	Sexo	Vínculo com a UFC	País de Nacionalidade	Programa de Intercâmbio
A1	M	Estudante de pós-graduação	Alemanha	DAAD
A2	M	Estudante de graduação	Alemanha	Convênio Bilateral
A3	F	Estudante de pós-graduação	El Salvador	OEA
A4	F	Estudante de pós-graduação	Colômbia	OEA
A5	F	Estudante de graduação	Colômbia	Convênio Bilateral
A6	M	Estudante de pós-graduação	Peru	OEA
A7	F	Estudante de pós-graduação	Bolívia	OEA
A8	F	Estudante de graduação	Alemanha	Convênio Bilateral
A9	F	Pós-graduação Concluída	Brasil	CAPES
A10	F	Pós-graduação Concluída	Brasil	Convênio Bilateral
A11	M	Pós-graduação Concluída	Brasil	CAPES

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Collis e Hussey (2005) explicam que os grupos focais são usados para coletar dados sobre os sentimentos e opiniões de um grupo de pessoas que está envolvido em uma situação comum. Sob a orientação de um líder do grupo, os participantes são estimulados a discutir opiniões, reações e sentimentos sobre uma situação. Portanto, o grupo focal oportunizou o debate sobre o tema 'competências interculturais', ampliando possibilidades de diálogos e interações relacionadas ao tema, contribuindo com a crítica, no âmbito de problematizar os discursos, no que se refere às questões levantadas por Deardorff (2020), que sugerem contribuições ao tema com suporte na abordagem decolonial.

Os grupos focais ocorreram em dois momentos. O primeiro, formado por 2 estudantes alemães, 1 salvadorenho, 1 boliviano e 1 colombiano; e o segundo com 3 estudantes brasileiros, 1 peruano, 1 colombiana e 1 alemão. Todos concordaram que o evento ocorresse em português. E a condução do grupo foi definida com base em roteiro de entrevista semiestruturada elaborado a partir do modelo de Deardorff (2015a, 2015b).

Ainda na perspectiva de abordagem qualitativa, a pesquisa parte de "[...] compromissos de cidadania com as pessoas e os temas com os quais trabalham" (Minayo; Guerriero, 2014,

p. 1105), bem como referência a ideia de ‘confeccionador de colchas’, com abertura para representar e interpretar quebra-cabeças para criar algo (Gondin; Lima, 2002). Assim, em torno da abordagem qualitativa, empreende-se Análise Crítica do Discurso (ACD), que, como sugere Magalhães (2001), é situada na Teoria Social do Discurso (TSD), com inspirações em Foucault, Althusser, Giddens, Pierre Bourdieu, Gramsci e Roy Bhaskar, sendo Norman Fairclough a principal referência. Segundo Mafra e Lobato (2017), a ACD se aproxima de questões decoloniais, por se debruçar em relações de poder, dominação, hegemonia e a visão da linguagem como constitutiva do discurso social, visando a explicar como os processos dialéticos são moldados pelas relações de poder, que fazem perpetuar injustiças e desigualdades e, ao mesmo tempo, procura compreender possibilidades de mudança social, maneiras mais justas, mais democráticas e ecologicamente sustentáveis de vida social (Chouliarakis; Fairclough, 2010).

Ponto importante de Fairclough (2001) refere-se ao fato de a linguagem ser formada socialmente e constituir também socialmente, ou seja, polos entre uma concepção de determinação social (reprodução) e, ao mesmo tempo, de ação social (criação). Fairclough (2005) apoia-se numa proposta de construção social ‘moderado’ por creditar ao realismo crítico a possibilidade de equacionar estrutura e ação, pela mediação das práticas sociais. Fairclough (2005) complementa que, o interesse crítico da ACD envolve análise da: *emergência*, que indica os processos de surgimento dos discursos, como novas articulações de elementos dos discursos já existentes; a *hegemonia*, que compreende os processos dos discursos emergentes que se tornam hegemônicos; a *recontextualização*, que envolve a disseminação dos discursos hegemônicos; a *operacionalização*, que traduz os modos de ser dos discursos, incluindo gêneros, identidades, estilos.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise crítica dos discursos dos grupos focais, formado por intercambistas, situa a compreensão em torno de ‘temas’, considerando a ideia de ‘núcleos de sentido’, atribuídos no processo de leitura das transcrições, em acionamento da memória e dos afetos da experiência dos grupos, e reconexão com a discussão teórica-argumentativa erguida para dar suporte à problemática e à análise, buscando centrar esforços nas problemáticas sociais sobre xenofobia e discriminação e racismo.

É possível depreender três contextos discursivos com diferenças relacionadas às problemáticas: os brasileiros, os demais ‘latinos’ e os europeus. Com base nesse agrupamento de discursos, levantam-se críticas às expressões explícitas e, ainda, implícitas, no sentido de problemáticas às práticas decorrentes, ao assumir o discurso como prática social. Registra-se, antes, que os demais latinos e os europeus falam de intercâmbios no Brasil, particularmente na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará. Assim, é possível compreender algumas colocações dos estudantes em seus discursos, apontando essa localização geográfica de referência.

Observa-se que a percepção dos estudantes é mediada pela disseminação (ou não) de informações sobre os países, cidades. Assim, tem-se a importância da mídia, das artes, da literatura e até da educação formal, na visão estereotipada sobre o Brasil e, por sua vez, sobre os brasileiros. Isso se evidencia nas informações disseminadas e, ainda, pela ausência dela, como se observa quando o intercambista A2, de nacionalidade alemã, cita ter estudado sobre Portugal e não sobre o Brasil. Em relação à disseminação, tem-se explicitamente a referência ao ‘Brasil clichê’, do futebol, da praia, do samba, do carnaval e da bolsa nova, além da visão de Brasil que se resume à São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, corroborando com Mignolo (2017) ao destacar a percepção europeia do Brasil como um lugar ‘exótico’ ou ‘primitivo’.

O seguinte trecho, proferido pelo intercambista A2, confirma essa constatação:

[...] em Frankfurt, na universidade, só aprendemos sobre a história de Portugal e nada sobre o Brasil e, intencionalmente, eu também não aprendi nada sobre o Brasil, para ter uma surpresa aqui. Muito interessante, acho que pra mim, né? Não tive muitas expectativas, por isso, não levei um choque eu acho, né? Interessante, eu só vejo o que há aqui, mas eu não julgo isso. (intercambista A2).

Para complementar, destacamos o trecho do intercambista A8, também de nacionalidade alemã:

No meu caso, assim é um preconceito que a gente tem, que na minha cabeça estava o Brasil do Rio de Janeiro e o Brasil de São Paulo, e eu achava que todo o Brasil seria assim. E eu não conhecia aquela diferença que tem entre o Sul e o Norte; também não conhecia aquela diferença do litoral com o interior [...] (intercambista A8).

Com a disseminação, ou melhor, a representação do ‘Brasil clichê’, deriva-se crítica ao espanto com o Brasil das regiões, entre elas a região Nordeste, que não é só praia, e de uma grande cidade chamada Fortaleza, no estado do Ceará. Em torno das ‘Preconcepções’ ergue-se o desafio linguístico, dos sotaques e dos dialetos.

Tamtik e Kirss (2016), por exemplo, aborda o papel central dos fatores culturais, como o idioma e as crenças sociais, na definição das normas dos processos de internacionalização, sendo essas atuantes no âmbito das expectativas e objetivos a serem alcançados, que conforme Wu e Zha (2018) estão representados nas classificações dos países centrais, países periféricos e semiperiféricos no sistema de conhecimento mundial, impactando, portanto, na visão disseminada sobre os países, suas culturas, tencionando, nos países periféricos e semiperiféricos, por exemplo, o desejo de ter um perfil global ou cosmopolita e a preservação da identidade nacional.

A complexidade das questões relacionadas às ‘competências’ e à ‘interculturalidade’, como referenciam Clemente e Morosini (2021), deriva-se da leitura crítica em relação às normas e padrões de comportamento, no que tange à adequação ao novo contexto, mobilizando comportamentos ‘funcionais’ em relação à nova realidade, ou desempenho adequado, em geral, associado aos objetivos apresentados às competências interculturais, como se depreende da leitura de Dias, Zhu e Samaratunge (2020), Schelfhout et al. (2022) e Schröder (2023), como uma concepção associada à orientação comportamental (Schnabel et al. 2015).

Em relação às desigualdades sociais no sentido dos discursos em torno das expectativas geradas, a referência à insegurança na cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil, é recorrente, com implicações decorrentes, especialmente ressaltadas pelos intercambistas de outros países latinos e pelos europeus, em relação ao Brasil e à Fortaleza. Das inseguranças em função da violência, os intercambistas estrangeiros no Brasil falam sobre o desafio da liberdade em função da mobilidade cerceada em função do medo. Esse tema também é considerado ante o desafio da língua, quando se reconhece que a ‘movimentação linguística’ implica em desafios adicionais em relação às mudanças advindas com o intercâmbio, no sentido dos hábitos (ir e vir, temporalidade), alimentação (gastronomia), lazer (relações interpessoais).

No que diz respeito à segurança e ao desafio da liberdade, pode-se destacar o seguinte trecho da entrevistada da intercambista A4, de nacionalidade colombiana:

[...] eu fiquei bem surpresa quando eu cheguei aqui, eu dizia: mas não é muito parecida com o que eu achava que era não. [...] todo mundo fala pra você: ‘não vai sozinha pra rua, não caminha sozinha’. Eu vejo que alguns brasileiros eles pegam ônibus, pegam Uber só pra andar três ou quatro quarteirões porque eles não querem caminhar, que tem medo. (intercambista A4).

A referência comportamental associada às competências interculturais, nesse caso, com base na leitura de Deardorff (2015a, 2020) suscita aprofundamento sobre a contribuição de Rasmussen e Sieck (2015), que argumentam que mudanças associadas à dinâmica intercultural tendem a imprimir quadros de referência cultural em que, por um lado, o outro, diferente, é lido e compreendido, absorvido pela lógica cultural dominante; ou quando se vai ao encontro do outro, na busca de entender o seu quadro de referência cultural, e, nessa relação, interpretar o mundo com outras lentes de análise, inclusive aquelas não dominantes, situadas à margem, periféricas, em desenvolvimento, ditas do terceiro mundo.

Discursos relacionados à diferença, hierarquia e, consequentemente, discriminação e problemáticas decorrente, são observados desde a referência do intercambista A3, de nacionalidade salvadorenha, que define maior compreensão sobre a dinâmica centro-periferia com suporte nas experiências no Brasil. Referência à diferença é apresentada de

maneira velada pelos estudantes europeus, em função do desconhecimento, ou melhor, da ininteligibilidade às diferenças que outro imprime, não apenas no contexto da língua, mas nos modos de ser, viver, inclusive reforçado pela disseminação de representações estereotipadas ou não informação, que colocam o Brasil e o brasileiro, e mais ainda, o nordestino, na condição de exótico, estranho. Tal movimento confere à forma dominante de pensar a cultura em parâmetros validados pela sociedade, e, também, pela ciência e pelos valores culturais, que sugerem apreciação sobre esse outro. Isso reforça a visão de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) sobre como o conhecimento europeu se posiciona como universal e legítimo e visa relegar as culturas não europeias a um espaço de subalternidade e invisibilidade.

É possível perceber vários pontos citados anteriormente no seguinte trecho do entrevistado A3:

[...] acho que o que eu esperava também era o Brasil do Rio de Janeiro por causa do que eles, talvez, mostraram, não sei, na TV, nos filmes, nos documentários, às vezes mais. Também por minha experiência com os brasileiros, eu lembro que, por exemplo, eles enfatizavam muito Minas Gerais, [...] porque vocês têm marcado isso: os nordestinos, as pessoas do Sul, do centro, então eu comecei a aprender sobre isso. E sobre a segurança, que a Entrevistada falou de que ah, você não pode sair, caminha sozinha pela rua assim, eu, no meu país tem isso. (entrevistado A3).

Como discute Clemente e Morosini (2020), é preciso considerar a interculturalidade, em dimensão conceitual, funcional, crítica e relacional. E, com base na problemática dessa pesquisa, a dimensão relacional é açãoada à compreensão da xenofobia, discriminação e racismo, inclusive quando a competência intercultural é associada às ferramentas de neocolonização (Deardorff, 2015a). A postura adaptacionista relacionada à dimensão comportamental não avança na compreensão das relações de opressão em que a relação Eu-Outro é mediada por concepções culturais valoradas hierarquicamente (centro/periferia; civilizado/bárbaro). As competências interculturais se desenvolvem também a partir do enfrentamento e superação de desafios durante a realização do intercâmbio internacional, como relatam a intercambista A6 ‘é algo que me somou muito culturalmente, pois houve vários desafios e dificuldades que foram superados. Tanto o desafio acadêmico como o desafio cultural’. E a intercambista A4 reforça ao afirmar que ‘a visão de mundo abre o nosso olhar, as diferenças culturais, pois quando saímos da nossa própria casa para um novo lugar e temos que fazer tudo só, a gente cresce’.

A diferença, nesse contexto, tende a ser diluída à ‘com-vivência’ com a diferença, sem a problematizar face aos efeitos da matriz ontoepistêmica da modernidade presente em nossa cultura, instituições e práticas cotidianas (Valderrama-Núñez; Zolezzi-Gorziglia, 2021), legitimando, inclusive, práticas de racismo, decorrente da sua institucionalidade histórica (Lazaridou; Fernando, 2022).

Aqui se comprehende a reflexão do intercambista A1, de nacionalidade alemã, que afirmou que ‘Europa tem passado; Brasil Futuro’. De países à margem da sociedade, do desenvolvimento e da rota intelectual afirmada pela circulação acadêmico-científica, ainda, estereotipados ao nível de países de terceiro mundo, com passado de exploração colonial e dependência político-cultural, sugere-se um passado sombrio, de epistemocídios em nome da civilização. Recorrer ao passado, nesse caso, supõe reviver memórias de uma história contada de maneira fragmentada, sobre o que os livros de história ainda veiculam como ‘descobrimento do Brasil’. Ter futuro é o que resta, ante à disseminação de outros pontos de referência, à elaboração de significados sobre a história para que outros sentidos sejam erguidos.

No que tange à experiência dos brasileiros, há referência explícita à diferença ao nível da hierarquia instituída e discutida pela abordagem decolonial, no sentido de evidenciar que o brasileiro em Portugal, fala diferente, é diferente, sendo essa diferença situada à margem, ao cenário de subdesenvolvimento, subdesenvolvido, bárbaro/incipiente, o que se deriva do discurso sobre a mulher brasileira que vai a Portugal, para roubar maridos, como relata a intercambista A4: “*Eu fui no salão de beleza e a mulher percebeu que eu era brasileira, e me falou que eu tinha vindo dançar na noite. A mulher me falou que eu era da categoria que vem dançar e roubar os maridos das outras*”.

Fica evidenciado o preconceito com os brasileiros a partir do trecho da intercambista A9, de origem brasileira:

Há muitas dificuldades de adaptação. Quando eu estive em Portugal, fui bem acolhida, mas há um certo preconceito, como se fossemos segunda classe por não ser europeu. Eu não fui fazer a graduação em Portugal, eu já tinha minha profissão, mas sentia esse choque cultural de tratar diferente sul-americanos e europeus.

Avançado em crítica ao discurso com suporte em abordagem decolonial, reflete-se sobre os sentidos do sonho de estudar na Europa por parte dos brasileiros, e não em outros países do Sul-global. Compreende-se que essa ideia de ‘sonho’, inclusive, se expressa nas reações à discriminação de brasileiros na Europa, seja no sentido da resignação, seja no enfrentamento à condição subalterna, como desencantamento frente à violência que a discriminação opera, por exemplo, racismo e xenofobia.

Podemos destacar o trecho da intercambista A1:

Depois de 10 anos, eu senti a necessidade de estudar e queria um doutorado com certificado internacional [...] Eu tive algumas dificuldades, [...] Eu sofri muito com as diferenças entre o português do Brasil e o português de Portugal. Meu orientador algumas vezes fazia a tradução do meu texto para o português de Portugal.

Nesse caminho, têm-se os discursos dos estrangeiros latinos, que situam a ideia de aproximação não apenas linguística, mas cultural. Os estudantes demonstram em suas narrativas apelo à diversidade cultural, como uma referência de busca e organização em contexto de intercâmbio e de disponibilidade à integração ao outro, fazendo parte de si, como o intercambista A2 relatou: “*me sinto um pouco cearense*”.

Nesse contexto, toma-se de um dos discursos a ideia de choque cultural, como mini choques cotidianos, ao afirmar que a ideia de interculturalidade não se firma das relações interpessoais mais recorrentemente informada no âmbito da ajuda em uma relação mais instrumental (auxílios e suportes operativos, por exemplo, documentação), mas confere à abertura ao outro, como se percebe nos discursos dos latinos. No cotidiano essa ‘mistura’ experienciada pela interculturalidade mobiliza transformações de hábitos ao nível do intercambista afirmar ‘senti falta da tapioca’.

No trecho da intercambista A7, de nacionalidade boliviana, mas que mora em Honduras, é possível perceber a valorização das semelhanças frente às diferenças na cultura:

É, a comida também, por exemplo, o baião, eu amei o baião porque a minha comida, acho a Colômbia talvez por estar mais perto do Brasil, é mais, talvez, parecida à comida como ela falou e no meu país, Honduras, na América Central, também é parecido. A gente come feijão, como vocês, arroz; mas a gente não tem uma variedade de feijão como vocês. [...] a nossa gastronomia é mais parecida com a do México. [...]

Competências interculturais, em decorrência do investimento da internacionalização associado à dinâmica da globalização, ao progresso socioeconômico, contribuindo com o desenvolvimento social (Genkova et al., 2021; Bruner; Iannarelli, 2011), erguem-se parâmetros de excelência difíceis de reivindicar em leitura crítica. No entanto, Zhang e Zhou (2019) situa a ‘afetividade’ em relação à disponibilidade para aprender e apreciar as diferenças culturais, o que se evidencia nos relatos dos ‘demais latinos’, ao passo que a relação é anunciada como ‘proximidade’, o que se deriva do processo histórico que situa esses países como Sul-global, situando a identidade do grupo, horizontalizando a referência ao outro (não estranho).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de competências interculturais ocorre a partir das vivências e experiências dos intercambistas com a dimensão intercultural, devido às diferenças entre a cultura do país de origem e do país hospedeiro onde se efetiva o intercâmbio, como se pôde depreender a partir da análise dos discursos dos intercambistas.

O intercâmbio acadêmico internacional propicia oportunidades para o desenvolvimento de competências interculturais, a partir do contato com cultura diferente da sua de origem, com o fito de estudar em outro país. Na busca pelo desenvolvimento acadêmico-profissional, os intercambistas experimentam o novo, a diversidade cultural em outro país. Contudo, na expectativa de interagirem de forma adequada e efetiva com pessoas e ambientes culturais diferentes do seu de origem, os estudantes podem esbarrar em dificuldades relativas à xenofobia, discriminação e ao racismo.

Nesse cenário, o intercambista é confrontado por desafios do contexto de agir, pois as várias formas de discriminação ao estudante estrangeiro, acarretam dor e sofrimento, desvirtuando a dimensão afetiva do intercambista na sua vontade de aprender e apreciar as diferenças culturais entre seu país de origem e o país destino que escolheu afetivamente para realizar seu intercâmbio. A dimensão cognitiva do intercâmbio internacional, direcionada à compreensão das práticas culturais de como interpretar a cultura e se comportar em um novo ambiente cultural, recruta competência técnica, como o conhecimento do idioma do país destino, também conhecimentos sobre como viver e se comportar em determinado país, mas quando esse saber técnico formal se depara com os desafios do cotidiano no país destino e emergem situações inesperadas relativas à discriminação contra o estrangeiro, outras competências se fazem necessárias para o intercambista não ter sua experiência suprimida ou plenamente frustrada por problemas de falta de humildade cultural por nativos do país hospedeiro.

Nesses casos, ao invés de solicitar que os indivíduos se adaptem às circunstâncias opressivas discriminatórias pelo simples fato de ser estrangeiro, como forma de estabelecer a paz e harmonia pessoal e social, que se estimulem e priorizem transformações de sistemas socioculturais. Observa-se, portanto, que a crítica ao discurso, com referência à abordagem decolonial, reflete sobre a implícita expressão racista de estudantes europeus em relação ao Brasil, analisando a cultura nacional com base nos valores de referência europeia, situando o 'Brasil clichê', ou o Brasil desconhecido.

Assim, a psicologia em discussões decoloniais, por exemplo, poderia ser açãoada a contribuir com a discussão das competências intraculturais, problematizando a opressão baseada na identidade subalterna dos países do Sul-global, junto à dinâmica dos afetos e das relações assimétricas, considerando os desdobramentos em relação à xenofobia, discriminação e racismo anunciados por Deardorff (2020). Implicações adicionais, ainda, estariam no horizonte dessa discussão, em nome da interculturalidade e movimentação linguística em prol do desenvolvimento, outros mecanismos de opressão serem fortalecidos, como a dinâmica acadêmico-científica que define o conhecimento de excelência, recorrentemente associados aos rankings de produção científica, com a legitimidade e credibilidade associados.

Assim, buscar-se-á, possivelmente, em função da abertura ao outro, afetiva e cognitivamente, com garantia de inteligibilidade às culturas e aos outros, empreender o que Deardorff (2020), reflete e intitula como 'humanidade partilhada' ou 'comunidade autêntica', que fortalece o sentido de 'aprender a viver juntos', no caminho da cidadania global e do engajamento cívico voltados ao bem-estar coletivo.

Tal caminho, ainda, fala sobre a saúde dos intercambistas no âmbito das suas interações, ao passo que essa abertura, pode situar novos discursos como práticas sociais, contribuindo com outras dinâmicas institucionais. E, como se reflete a partir de Valderrama-Núñez e Zolezzi-Gorziglia (2021), estigmas associados às diferenças, e seus desdobramentos no âmbito da xenofobia, discriminação e racismo, poderiam ser objetos de intervenções visando construir outros parâmetros de elaboração de significados sobre a interculturalidade, mobilizando pessoas, grupos, e instituições ao (re)conhecimento e fortalecimento das culturas dos países do Sul-global, o que demanda diálogos interdisciplinares e *práxis* transformadora. Entre as limitações do estudo, destaca-se a dificuldade de acesso aos intercambistas, as demoras no retorno aos convites para participação nos grupos focais, o que ocasionou redução no total de participantes que havia sido planejado. Também, entre os intercambistas europeus, apenas estudantes de nacionalidade alemã participaram da pesquisa. Como sugestão para estudos futuros, propõe-se diversificar os países de origem dos intercambistas, incluindo estudantes de países dos 5 continentes, ou mesmo estudo comparativo de dois continentes, mas com maior diversidade de países.

REFERÊNCIAS

- BARROW, E. C. Defining intercultural competence: how four pre-service teachers developed a more complex understanding of ICC. **Journal of Global Education and Research**, Sarasota, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2023. DOI: <http://doi.org/10.5038/2577-509X.7.1.1210>.
- BOLTEN, J. **Intercultural competence**. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen, 2007.
- BRUNER, R. F.; IANNARELLI, J. Globalization of management education. **Journal of Teaching in International Business**, Binghamton, v. 22, n. 4, p. 232-242, 2011. DOI: <http://doi.org/10.1080/08975930.2011.653908>.
- BURBANO, G. **Surgimiento e importânciade las redes universitarias en América Latina y el Caribe**. Córdoba: IESALC, 2010. (Boletín IESALC Informa de Educação Superior, 210).
- CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis in organizational studies: towards an integrationist methodology. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 47, n. 6, p. 1213, 2010. DOI: <http://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00883.x>.
- CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências Interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e216262, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1590/s1678-4634202046216262>.
- CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Apontamentos sobre competências interculturais na educação superior: o que pensam os discentes de maior rendimento? **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 17, p. 1-25, 2021. DOI: <http://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8654622>.
- COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- DEARDORFF, D. K. (ed.). **The SAGE handbook of intercultural competence**. Thousand Oaks: SAGE, 2009. DOI: <http://doi.org/10.4135/9781071872987>.
- DEARDORFF, D. K. Intercultural competence: mapping the future research agenda. **International Journal of Intercultural Relations**, Amsterdam, v. 48, p. 3-5, 2015a. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.002>.
- DEARDORFF, D. K. A 21st century imperative: integrating intercultural competence in tuning. **Tuning Journal for Higher Education**, Bilbao, v. 3, n. 1, p. 137-147, 2015b. DOI: [http://doi.org/10.18543/tjhe-3\(1\)-2015pp137-147](http://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp137-147).
- DEARDORFF, D. K. (Re)learning to live together in 2020. **Journal of International Students**, Baltimore, v. 10, n. 4, p. 15-18, 2020. DOI: <http://doi.org/10.32674/jis.v10i4.3169>.
- DIAS, D.; ZHU, C. J.; SAMARATUNGE, R. Examining the role of cultural exposure in improving intercultural competence: implications for HRM practices in multicultural organizations. **International Journal of Human Resource Management**, Abingdon, v. 31, n. 11, p. 1359-1378, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1080/09585192.2017.1406389>.
- DUARTE, R. G.; LIMA JÚNIOR, A. F.; BATISTA, R. V. L. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: o caso das Pontifícias Universidades Católicas de Minas Gerais e do Paraná. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 1-178, 2007.
- FANTINI, A. E. Assessment tools of intercultural communicative competence. In: HUMPHREY, D. (ed.). **Intercultural communicative competence**: the state of knowledge. London: The National Centre for Languages, 2007.
- FANTINI, A. E. Reconceptualizing intercultural communicative competence: a multinational perspective. **Research in Comparative and International Education**, London, v. 15, n. 1, p. 52-61, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1177/1745499920901948>.
- FAIRCLOUGH, N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. M. (ed.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. Discourse analysis in organization studies: the case for critical realism. **Organization Studies**, London, v. 26, n. 6, p. 915-939, 2005. DOI: <http://doi.org/10.1177/0170840605054610>.
- GENKOVA, P. et al. Scale characteristics of intercultural competence measures and the effects of intercultural competence on prejudice. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 12, p. 686597, 2021. DOI: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.686597>. PMid:34349703.
- GONDIN, L. M. P.; LIMA, J. C. **A pesquisa com artesanato intelectual**: considerações sobre método e bom senso. João Pessoa: Manufatura, 2002.
- HORN, A. S.; HENDEL, D. D.; FRY, G. W. The empirical basis for adopting a civic rationale for internationalization. **Higher Education**, Dordrecht, v. 64, n. 2, p. 161-175, 2012. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10734-011-9485-0>.
- HUBER, J.; REYNOLDS, C. (ed.). **Developing intercultural competence through education**. Strasbourg: Council of Europe, 2014. (Pestalozzi Series, 3).

KNIGHT, J. International education hubs: collaboration for competitiveness and sustainability. **New Directions for Higher Education**, San Francisco, n. 168, p. 3-96, 2014.

LAZARIDOU, F.; FERNANDO, S. Deconstructing institutional racism and the social construction of whiteness: a strategy for professional competence training in culture and migration mental health. **Transcultural Psychiatry**, London, v. 59, n. 2, p. 175-187, 2022. DOI: <http://doi.org/10.1177/13634615221087101>. PMID:35373653.

MAFRA, F. L. N.; LOBATO, C. B. P. A colonialidade no discurso corporativo da “água da boa mesa” sob a ótica da Análise Crítica do Discurso. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 41., 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAD, 2017.

MAGALHÃES, C. M. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo In: MAGALHÃES, C. M. (ed.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MIETTINEN, L. Towards relational music teacher professionalism: Exploring intercultural competence through the experiences of two music teacher educators in Finland and Israel. **Research Studies in Music Education**, Thousand Oaks, v. 43, n. 2, p. 226-238, 2021. DOI: <http://doi.org/10.1177/1321103X20936399>.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S.; GUERRIERO, I. C. Z. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1103-1112, 2014. DOI: <http://doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013>. PMID:24820593.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, Língua e Identidade**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017. DOI: <http://doi.org/10.17666/329402/2017>.

MUCKENBERGER, E.; MIURA, I. K. Motivations for Internationalization of Higher Education: a study of multiple cases in a Higher Education denominational international system. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 23, p. 66, 2015. DOI: <http://doi.org/10.14507/epaa.v23.1932>.

NAHAPIET, J.; GHOSHAL, S. Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. **Academy of Management Review**, Ada, v. 23, n. 2, p. 242-266, 1998. DOI: <http://doi.org/10.2307/259373>.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Paris**: conferência das partes vigésima primeira sessão. Paris, 30 de novembro a 11 de dezembro de 2015. FCCC/CP/2015/L.9/Rev.1. Paris, 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES – OIM. **Direito internacional da migração**: glossário sobre migrações. Genebra: OIM, 2009.

PENG, R.-Z.; ZHU, C.; WU, W.-P. Visualizing the knowledge domain of intercultural competence research: A bibliometric analysis. **International Journal of Intercultural Relations**, Amsterdam, v. 74, p. 58-68, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.10.008>.

PHILLIPS, N. L.; ADAMS, G.; SALTER, P. S. Beyond adaptation: decolonizing approaches to coping with oppression. **Journal of Social and Political Psychology**, Trier, v. 3, n. 1, p. 365-387, 2015. DOI: <http://doi.org/10.5964/jspp.v3i1.310>.

PINTO, S. Intercultural competence in higher education: academics' perspectives. **On the Horizon: The International Journal of Learning Futures**, Leeds, v. 26, n. 2, p. 137-147, 2018. DOI: <http://doi.org/10.1108/OTH-02-2018-0011>.

RASMUSSEN, L. J.; SIECK, W. R. Culture-general competence: evidence from a cognitive field study of professionals who work in many cultures. **International Journal of Intercultural Relations**, Amsterdam, v. 48, p. 75-90, 2015. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.014>.

SCHELFHOUT, S. et al. Intercultural competence predicts intercultural effectiveness: test of an integrative framework. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 19, n. 8, p. 4490, 2022. DOI: <http://doi.org/10.3390/ijerph19084490>. PMID:35457357.

SCHNABEL, D. B. L. et al. Examining psychometric properties, measurement invariance, and construct validity of a short version of the Test to Measure Intercultural Competence (TMIC-S) in Germany and Brazil. **International Journal of Intercultural Relations**, Amsterdam, v. 49, p. 137-155, 2015. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.08.002>.

SCHRÖDER, U. Modal particles in multimodal language use: towards a cognitive, comparative and intercultural approach to GFL teaching. In: SCHRÖDER, U.; ADAMI, E.; DAILEY O'CAIN, J. (ed.). **Multimodal communication in intercultural interaction**. London: Routledge, 2023. p. 111-140.

SOUZA, I. et al. Mulheres imigrantes e suas representações em podcast: debates sobre gênero, xenofobia e insights interseccionais. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 14, n. 33, p. 144-165, 2022. DOI: <http://doi.org/10.18316/rdc.v14i33.10016>.

TAMTIK, M.; KIRSS, L. Building a norm of internationalization: the case of Estonia's higher education system. **Journal of Studies in International Education**, Thousand Oaks, v. 20, n. 2, p. 164-183, 2016. DOI: <http://doi.org/10.1177/1028315315587107>.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: UNESCO, 2009.

VALDERRAMA-NÚÑEZ, C.; ZOLEZZI-GORZIGLIA, R. Intersectorialidad y reducción del estigma en salud mental: La necesidad de avanzar hacia una descolonización de la institucionalidad, desde una perspectiva intercultural. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 4, e200973, 2021. DOI: <http://doi.org/10.1590/s0104-12902021200973>.

WOLFF, F.; BORZIKOWSKY, C. Intercultural competence by international experiences? An investigation of the impact of educational stays abroad on intercultural competence and its facets. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, London, v. 49, n. 3, p. 488-514, 2018. DOI: <http://doi.org/10.1177/0022022118754721>.

WU, H.; ZHA, Q. A New typology for analyzing the direction of movement in higher education internationalization. **Journal of Studies in International Education**, Thousand Oaks, v. 22, n. 3, p. 259-277, 2018. DOI: <http://doi.org/10.1177/1028315318762582>.

YONEZAWA, A.; SHIMMI, Y. Transformation of university governance through internationalization: challenges for top universities and government policies in Japan. **Higher Education**, Dordrecht, v. 70, n. 2, p. 173-186, 2015. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10734-015-9863-0>.

ZHANG, X.; ZHOU, M. Interventions to promote learners' intercultural competence: a meta-analysis. **International Journal of Intercultural Relations**, Amsterdam, v. 71, p. 31-47, 2019. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.04.006>.

Contribuições dos autores

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria: Idealização do estudo, Definição do título, Problema e objetivos iniciais da pesquisa, Elaboração do referencial teórico, Metodologia, Coleta dos dados por meio dos grupos focais, parte das considerações finais, Revisão geral do artigo. Márcia Zabdiele Moreira: Idealização do estudo, Definição do título, Problema e objetivos iniciais da pesquisa, Elaboração do referencial teórico, Metodologia, Coleta dos dados por meio dos grupos focais, parte das considerações finais, Revisão geral do artigo. Kívia Souza Ferreira: Idealização do estudo, Objetivos iniciais da pesquisa, Elaboração do referencial teórico, Coleta dos dados por meio dos grupos focais, Revisão geral do artigo. Italo Cavalcante Aguiar: Idealização do estudo, Problema e objetivos iniciais da pesquisa, Designação e filtragem dos perfis dos entrevistados, Elaboração do referencial teórico, Metodologia, Coleta dos dados por meio dos grupos focais, Tratamento e transcrição de dados, Análise de resultados. Lucas Alves do Nascimento: Idealização do estudo, Problema e objetivos iniciais da pesquisa, Coleta dos dados por meio dos grupos focais, Tratamento e transcrição de dados, Revisão final do trabalho.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editora Adjunta Ejecutiva: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara