

As Dimensões do Cross-Cultural Competence Inventory Como Estruturantes do Desenvolvimento de Competência Intercultural em Programas de Mobilidade Acadêmica Internacional

JOSÉ LUCAS LARA DE MELO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

JANAÍNA MARIA BUENO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

CARLOS ROBERTO DOMINGUES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

As Dimensões do *Cross-Cultural Competence Inventory* Como Estruturantes do Desenvolvimento de Competência Intercultural em Programas de Mobilidade Acadêmica Internacional

INTRODUÇÃO

Ambientes multiculturais são aqueles formados por indivíduos pertencentes a variados contextos culturais e formam espaços de compartilhamento de diferentes perspectivas, visões de mundo, conhecimento e experiências, o que pode se traduzir em melhor performance para as organizações (RICHARD et al. 2003; MATVEEV; NELSON, 2004; ADLER; GUNDERSEN, 2008; BUENO; FREITAS, 2015). Além dos pontos positivos da diversidade cultural, também é necessário reconhecer que ela traz desafios adicionais às equipes de trabalho devido aos maiores graus de insegurança a respeito de procedimentos, atividades e expectativas mútuas (KRUMM ET AL, 2013), o que pode acarretar na criação de preconceitos e conflitos, impedindo, pois, que o potencial de enriquecimento da diversidade seja alcançado com a intensidade desejada (CHEVRIER; VIEGAS-PIRES, 2013). Assim, a diversidade cultural pode tanto melhorar quanto prejudicar o funcionamento do grupo, isso dependerá da competência dos atores envolvidos em trabalhar com estas diferenças (ELY; THOMAS, 2001).

Para compreender o porquê de algumas pessoas prosperarem em situações interculturais e outras não, pesquisadores introduziram o conceito de Competência Intercultural (CI), a qual pode ser definida, genericamente, como a capacidade de interagir eficazmente com indivíduos de outras culturas (MATVEEV; NELSON, 2004; SCHMIDMEIER; TAKAHASHI; BUENO, 2020). Desde os estudos iniciais até os dias atuais, já foram realizados diversos estudos sobre a competência intercultural no âmbito individual, analisando-se quais são seus elementos e como ela é desenvolvida (HAMMER, 2015; SCHMIDMEIER; TAKAHASHI; BUENO, 2020). A identificação dos construtos que compõem a CI ao nível individual, do ponto de vista da aplicação prática, tem servido a dois propósitos principais: avaliar candidatos com maior chance de sucesso em missões internacionais; e a elaboração de programas de desenvolvimento desta competência (GREENHOLTZ, 2000).

A mobilidade acadêmica internacional, por sua vez, é entendida como sendo um tipo destes programas de desenvolvimento, frequentemente citada pela literatura como uma forma de desenvolver e fortalecer a CI devido aos potenciais ganhos que o docente/discente pode usufruir durante e após a experiência, tal como aprendizado sobre a cultura de outra nação, aumento da tolerância perante o desconhecido ou diferente, e a própria capacidade de atuar em ambientes multiculturais (STALLIVIERI, 2009; GUEDES NETO ET AL, 2016). No entanto, mesmo com o surgimento de diferentes estudos ao longo dos anos, ainda há controvérsias em relação à efetividade da mobilidade acadêmica em desenvolver a CI (KITSANTAS; MEYERS, 2001; LUCE ET AL, 2016), o que torna necessário que as instituições de ensino avaliem, de forma objetiva, o desempenho dos seus programas neste aspecto, tanto para justificar o investimento financeiro, quanto para gerar ações que permitam aprimorar o processo de formação de cidadãos globais. A questão intercultural é uma qualidade intrínseca à mobilidade acadêmica internacional, e esta é um dos principais modos de internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES), pois é responsável por um grande fluxo de pessoas entre países e continentes (LUCE ET AL, 2016).

Para avaliar a CI em docentes e discentes advindos de mobilidade acadêmica internacional, é necessário discutir sobre os diferentes elementos que podem colaborar tanto no seu desenvolvimento quanto limitá-lo, juntamente com formas de sua mensuração e de seus resultados. Diferentes modelos de desenvolvimento e mensuração de CI têm sido propostos ao longo das

últimas três décadas como é o caso do trabalho de Ross et al (2009) com o *Cross-Cultural Competence Inventory* (CCCI), sendo o trabalho de Guedes Neto et al (2016) um dos primeiros esforços de tradução e validação no Brasil, no contexto acadêmico universitário.

Diante do exposto, o objetivo com este ensaio teórico foi discutir como a competência intercultural pode ser desenvolvida e mensurada dentro de programas de mobilidade acadêmica internacional de IES brasileiras, a partir das dimensões validadas no *Cross-Cultural Competence Inventory* (CCCI) de Ross et al (2009) e sua versão adaptada ao português de Guedes Neto et al (2016), sendo esta ferramenta um dos poucos instrumentos nacionais disponíveis gratuitamente. Assim como fornecer *insights* para o avanço do debate sobre a necessidade de aproximação dos estudos sobre a internacionalização das IES com a elaboração de políticas e programas (com foco na mobilidade acadêmica) para o desenvolvimento de CI na formação de cidadãos globais.

Tal estudo se mostra relevante devido à importância da mobilidade acadêmica para as IES, pois os programas de mobilidade são uma das principais formas de internacionalização destas instituições (LUNE ET AL, 2016), contribuem para o aumento da visibilidade internacional das IES permitindo que estas estendam processos de cooperação com outras instituições, gerando um ambiente mais diverso e propício à inserção internacional no contexto educacional (KITSANTAS; MEYERS, 2001). Além disso, os estudos no campo da interculturalidade contribuem para o amadurecimento das ações organizacionais diante dos mercados internacionais e das fusões/aquisições que ocorrem em muitos segmentos de atividade, e na gestão de processos de mobilidade internacional como a expatriação e criação de equipes multiculturais (BUENO; FREITAS, 2018) que demandam por competências interculturais individuais e grupais (SCHMIDMEIER; TAKAHASHI; BUENO, 2020). Estas competências interculturais constituem-se em um diferencial de carreira e têm sido almejadas, principalmente, por estudantes do curso de Administração (GUEDES ET AL, 2016).

Internacionalização do Ensino Superior

A abertura e internacionalização de mercados, acordos e blocos econômicos, e a expansão do comércio internacional impõem novos desafios e necessidades nos campos econômico, político, cultural e educacional dos países, onde as organizações precisam ajustar suas estratégias e esforços diante da demanda por cidadãos globais, capazes de lidar com ambientes mais complexos e multiculturais (URBAN; PALMER, 2014; OLIVEIRA; FREITAS, 2017; SCHMIDMEIER; TAKAHASHI; BUENO, 2020). Assim, este é o contexto no qual as universidades, sejam elas públicas ou privadas, estão inseridas, de forma que a internacionalização pode ser entendida como a estratégia articulada por essas instituições para fazer frente ao ambiente organizacional e acadêmico globais.

A internacionalização de instituições de ensino superior implica em um processo de decisão e escolhas, uma vez que pode ser atingida de diferentes maneiras (ALTBACH; KNIGHT, 2007). Entre as possibilidades existentes para realizar a internacionalização das IES encontram-se a colaboração das equipes conjuntas de pesquisas e publicações; diplomas compartilhados; a mobilidade de docentes e discentes na graduação e pós-graduação (KNIGHT, 2010; OLIVEIRA; FREITAS, 2017); a transmissão da educação na forma presencial ou à distância por meio de unidades no exterior ou franquias; e pela inserção de dimensão internacional, intercultural e ou global no currículo (KNIGHT, 2010). Há um conjunto amplo de políticas e ações que podem ser adotadas, sendo que os programas de mobilidade acadêmica se destacam como uma das principais formas de internacionalização (LUCE ET AL, 2016; OLIVEIRA; FREITAS, 2017).

A mobilidade acadêmica é definida pela Unesco (2019) como um período de estudo, ensino ou pesquisa em outro país que não o de residência do estudante ou pesquisador, com intervalo de duração limitada e previsão de retorno ao país de origem após a conclusão do tempo designado. A mobilidade acadêmica pode acontecer por meio de programas de intercâmbio construídos para este propósito; ou individualmente – *free movers*. A mobilidade acadêmica internacional pode, ainda, receber nomes específicos de programas e adotar diversas configurações, mas todo programa cujo propósito é o envio de docentes e ou discentes ao exterior se constitui em uma mobilidade acadêmica (PAGANI ET AL, 2016). Ela não é um fenômeno novo, surgiu ainda na idade média com a criação das universidades, mas agora ela se apresenta repaginada e como uma necessidade e exigência para a formação pessoal e profissional dos indivíduos (STALLIVIERI, 2009).

Por meio da mobilidade acadêmica, o indivíduo tem acesso não só a novas oportunidades de ensino e pesquisa no seu campo de estudos, mas há também a potencialização do desenvolvimento de competências interculturais, em que se aprende sobre outras culturas, aprimoram-se as habilidades para trabalhar em ambientes/equipes multiculturais e contribui-se para a transformação do indivíduo em um cidadão global, mais preparado para os desafios futuros (PIMENTA; DUARTE, 2007; SPEARS, 2014; STALLIVIERI, 2017).

A interculturalidade é, portanto, uma dimensão intrínseca à mobilidade acadêmica, uma vez que esta promove encontros e convivências multiculturais dentro do espaço acadêmico (KNIGHT, 2014; LUCE ET AL, 2016). Contudo, apesar da literatura ressaltar o desenvolvimento da competência intercultural como um dos resultados mais importantes do processo de mobilidade acadêmica internacional (KNIGHT, 2014), faltam pesquisas que comprovem empiricamente a sua eficácia em desenvolver ou melhorar este tipo de competência, visto que muitos dos estudos publicados apresentam deficiências ou são superficiais como, por exemplo, medir apenas um conjunto limitado de traços da CI, em vez da competência como um todo; e a utilização de amostras desiguais (BALLESTRAS; ROLLER, 2013; GUEDES NETO ET AL, 2016).

É importante salientar que a internacionalização das IES, em suas diversas formas, não acontece da mesma maneira em todos os países e contextos, ela é um processo de diferentes significados, motivações e impulsionadores. No Brasil, especificamente os programas de mobilidade acadêmica vêm se popularizando com o tempo, seguindo na esteira dos programas pioneiros europeus com políticas governamentais visando proporcionar conhecimento e desenvolvimento de habilidades para estudantes e professores experimentarem e interagirem com o mundo globalizado (LUNE ET AL, 2016). Os órgãos de fomento, o Ministério da Educação e Instituições de Ensino têm investido em ações que facilitem a mobilidade acadêmica no exterior como políticas de incentivo à realização de convênios acadêmicos internacionais e a concessão de maior número de bolsas de estudos e pesquisa para estes programas (PAGANI ET AL, 2016). Ressalta-se que as políticas públicas que deveriam sustentar os programas de mobilidade internacional estão a mercê da agenda política quando da alternância de governos e suas diretrizes.

O processo de internacionalização de cada IES deve ser estruturado de acordo com as características e objetivos da instituição, respeitando sua capacidade de atingir tais objetivos (STALLIVIERI, 2017). Em se tratando da mobilidade acadêmica internacional como um dos caminhos deste processo, Lune et al (2016) reforçam que as IES brasileiras precisam estabelecer prioridades, definir objetivos e critérios para assegurar a qualidade, considerando as características de cada tipo e formato de mobilidade acadêmica. E os objetivos e critérios de qualidade devem estar alinhados às estratégias e objetivos da IES (STALLIVIERI, 2017). Nesse caminho, é preciso ter instrumentos de avaliação de políticas e ações institucionais a fim de não só garantir a qualidade do processo, mas gerar melhorias e o amadurecimento dos programas de mobilidade acadêmica.

Competência Intercultural e Modelos de Desenvolvimento

O conceito de competência está relacionado com a capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades adequadamente para responder ao contexto específico em que a pessoa está inserida. Este conceito vai, portanto, além da ideia de qualificação e de adequação ao cargo, pois está intimamente relacionado à flexibilidade e à transformação, em que o indivíduo, apoiado pelos recursos que já tem desenvolvidos (conhecimentos e habilidades), consegue dominar novos desafios e aprimorar estes recursos a partir do processo de aprendizagem e reflexão que a resolução destas situações impõe (FLEURY; FLEURY, 2001). A competência não é, então, um estoque de conhecimentos ou a consequência de um treinamento, mas o ato de colocar estes recursos em prática como uma resposta à situação (FLEURY; FLEURY, 2001; LE BOTERF, 2002).

Os estudos sobre, especificamente, a competência intercultural (CI) pertencem a diversos campos das Ciências Humanas e Sociais, principalmente, nas áreas de Educação, Antropologia, Sociologia e Administração, de forma que esta diversidade se repercute na pluralidade de conceituações sobre a CI (SPITZBERG; CHANGNON, 2009). Apesar de este assunto ser explorado por várias áreas e existirem diversos trabalhos publicados sobre CI, ainda persistem discussões sobre qual terminologia usar. Diante disso, Deardorff (2006, p. 248) utilizou o método Delphi para elaborar uma definição de competência intercultural que fosse mais compreensiva e estabelecer consenso entre os especialistas, sendo a CI descrita como “a habilidade de se comunicar eficiente e apropriadamente em situações interculturais baseando-se nos conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais do indivíduo”.

Para lidar com a complexidade teórica da CI, foram criados modelos de desenvolvimento da competência intercultural, em que cada modelo possui uma abordagem diferente, com foco em variadas dimensões e construtos. Alguns dos modelos mais reconhecidos dentro da literatura de competência intercultural são: o Inventário de Desenvolvimento Intercultural (HAMMER et al., 2003); o de Deardorff (2006); e a Inteligência Cultural (EARLEY; ANG, 2003) pode também ser considerada um modelo da CI. Entretanto, muitos destes modelos ainda precisam ser testados empiricamente (SPITZBERG; CHANGNON, 2009).

O modelo de Inventário de Desenvolvimento Intercultural – IDI (HAMMER et al. 2003) foi baseado no Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (BENNETT, 1986) que trata dos seis estágios, ou visões, que uma pessoa pode adotar como forma de reação à diferença cultural, de um estágio mais etnocêntrico até o mais etno-relativo. O IDI é utilizado para medir o grau de competência intercultural individual com base em três habilidades: gerenciar o estresse psicológico; comunicar-se eficazmente; e estabelecer relacionamentos interpessoais.

O modelo de Deardorff (2006) foi elaborado como um processo de formato piramidal, com fatores de nível individual, como atitudes e características pessoais, e de nível interativo, com os resultados esperados. Na base da pirâmide estão as atitudes (abertura, respeito e curiosidade), que são o ponto de partida, pois são responsáveis por mobilizar as habilidades para os resultados esperados. Por sua vez, as habilidades – situadas no segundo nível – são necessárias para adquirir e processar novos conhecimentos sobre outras culturas e sobre a própria cultura do indivíduo, estando o conhecimento e a compreensão também situados neste nível. Assim, coletivamente, as atitudes, conhecimentos e habilidades geram maiores chances de sucesso nos resultados desejados e estão no último degrau da pirâmide, podem ser internos (adaptabilidade, flexibilidade e visão etno-relativa) ou externos (comportamento e comunicação efetivos e apropriados).

O conceito de Inteligência Cultural (CQ) foi introduzido por Earley e Ang (2003) como a “capacidade de uma pessoa em se adaptar com sucesso a novas configurações culturais, isto é, a

um contexto cultural desconhecido” (EARLEY; ANG, 2003, p. 9). A suposta inovação do conceito reside no fato desta se proclamar como uma capacidade cultural geral, que não está subordinada a um contexto específico, permitindo que o indivíduo transcenda os conhecimentos e comportamentos específicos de um local (BLASCO et. al., 2012). Earley e Ang (2003) propõem a CQ como sendo formada pela interação de 4 fatores: cognição (conhecimentos sobre outras culturas); meta-cognição (uso consciente do repertório de conhecimento); comportamentos (capacidade de exibir ações verbais e não-verbais adequadas) e motivação (motivação para mobilizar o conhecimento e se portar corretamente). Um indivíduo deve necessariamente possuir os 4 fatores para ser culturalmente inteligente. Entretanto, os autores não detalham como se dá a interação entre elas e, por isso, o modelo é criticado por falta de exemplos observáveis.

Uma análise cronológica da literatura sobre competência intercultural revela uma progressão de modelos baseados no indivíduo para modelos mais sistêmicos e inclusivos, abrangendo contexto e resultados (SPITZBERG; CHANGNON, 2009). Como crítica a este paradigma individual, vem crescendo nas pesquisas o paradigma desenvolvimentista, que vê a competência intercultural como resultante de aspectos interativos e dinâmicos, retratando como o indivíduo evolui de menores para maiores graus de competência intercultural (HAMMER, 2015).

Em razão da variedade de definições, modelos e conceituações sobre competência intercultural, há também uma variedade de escalas e abordagens para sua mensuração. Uma revisão, realizada por Fantini (2009), levantou 44 instrumentos que possuem o propósito de medir a competência intercultural, ou pelo menos um de seus aspectos, de forma que estes instrumentos estão disponíveis em diferentes fontes, como publicações em revistas científicas, ou comercialmente a partir do pagamento de uma taxa para consultorias especializadas. Estas escalas também apresentam diferenças na forma como conceituam competência intercultural e o que objetivam mensurar – o que pode ser evidenciado pela variedade de termos utilizados em seus nomes, dentre eles *cross-cultural adaptation*, *intercultural sensitivity*, *cultural intelligence*, *transcultural communication*, *global competence* e *cross-cultural awareness*. Dada a variedade, antes de optar por um instrumento, é necessário entender quais resultados ele se propõe a prever; se possui uma abordagem cultural específica ou geral; e quais os conhecimentos, habilidades e atitudes são compreendidos pelo teste, avaliando se os elementos são compatíveis com o objetivo da aplicação do teste (FANTINI, 2009; MATSUMOTO; HWANG, 2013).

A revisão realizada por Gabrenya Júnior et al. (2012) apontou que, apesar dos avanços na literatura e pesquisa na área, as escalas atuais apresentam falhas em termos de imprecisão na definição de construtos, falta de uma definição e distinção clara dos termos utilizados, e pouca articulação de como ocorre a relação entre os construtos; o que limita o poder preditivo e explanatório dos instrumentos disponíveis. Em um esforço para revisar as escalas de competência intercultural disponíveis, Matsumoto e Hwang (2013) selecionaram 10 testes – dentre eles a Escala de Inteligência Intercultural (CQ), o Inventário de Desenvolvimento Intercultural (IDI) e o Inventário de Personalidade Multicultural (MPQ) – e os analisaram em termos de validade e confiança, constatando que, embora algumas das escalas disponíveis apresentem evidências de que realmente medem a competência intercultural, no geral, ainda há desafios que os testes precisam superar, principalmente, relacionados à validação psicométrica. A ausência de validade destas escalas ocorre porque há falta de estudos empíricos que comprovem sua validade ecológica, que é a documentação de que os testes de CI preveem os resultados desejados como o ajuste intercultural, adaptação e interações efetivas.

Outro ponto que deve ser analisado é a validação do instrumento para a língua dos respondentes, de acordo com a pesquisa realizada por Guedes Neto et al. (2016), não havia nas

bases de dados de artigos acadêmicos (Spell, Scielo, Emerald, Sage e Science Direct) instrumentos validados para o português, sendo o trabalho destes autores o primeiro esforço para tal, em que o *Cross-Cultural Competence Inventory* foi traduzido para o português e validado para o contexto acadêmico. O CCCI foi desenvolvido por Ross et al. (2009) para ser aplicado, em princípio, nas forças armadas americanas com o propósito de prever se o soldado está pronto para missões internacionais e gerar informações, e para treinamentos. É importante ressaltar que um instrumento válido permite identificar com maior clareza quais são os construtos que geram adaptação e ajuste durante as situações interculturais, auxiliando na construção de um modelo teórico que seja mais próximo da realidade e facilitando, pois, o entendimento do que é CI. Já as implicações práticas se mostram na maior assertividade em avaliar a eficácia de programas e ações que visam desenvolver CI nas pessoas, como intercâmbios e treinamentos, além de auxiliar na identificação de necessidades de intervenção (MATSUMOTO; HWANG, 2013).

O *Cross-Cultural Competence Inventory* foi desenvolvido a partir da percepção sobre a influência que a competência intercultural exerce no sucesso de missões militares internacionais. Entretanto, apesar de ter sido concebido com propósito de aplicação no contexto militar, durante seu desenvolvimento, o CCCI levou em consideração os conhecimentos obtidos por pesquisas e estudos interculturais em outras populações, como expatriados, estudantes internacionais e voluntários do corpo de paz, sendo tais conhecimentos incorporados ao instrumento (ABBE ET AL, 2007). Assim, o CCCI foi desenvolvido utilizando-se de uma abordagem racional-empírica, em que além de realizar uma extensa revisão sobre a literatura já existente de competência intercultural, os pesquisadores também conduziram entrevistas com militares com experiência intercultural para determinar quais outros elementos não estavam na literatura, mas são importantes para avaliar a CI e prever o sucesso das missões internacionais (ROSS et al. 2009).

O teste inicial do CCCI era composto por 149 itens e 9 dimensões, sendo cada dimensão auferida por uma escala própria, seja esta já presente e validada em outros estudos ou construída a partir da adaptação e revisão de outros modelos existentes. Após a condução de testes estatísticos para validação da escala, a versão final do CCCI apresentou 6 subescalas e, conseqüentemente, construtos: vontade de se envolver (8 itens), flexibilidade cognitiva (12 itens), controle emocional (4 itens), tolerância à incerteza (7 itens), autoeficácia (8 itens) e empatia etnocultural (8 itens) (ROSS et al. 2009). Ao ser traduzida e adaptada para o português, a escala CCCI permaneceu válida quando aplicada a estudantes universitários brasileiros, sendo mantidas as 6 dimensões originais que compõem a escala, mas com a redução do número de questões de 47 para 21 itens. Esta adaptação da escala foi realizada por Guedes Neto et al. (2016), onde ao observar a tendência de internacionalização nas IES e a inexistência de modelos nacionais para medir a CI dos indivíduos – especificamente dos estudantes – buscaram validar para o português e disponibilizar gratuitamente um instrumento para tal.

Discussão

Como o intuito com este ensaio teórico é discutir o desenvolvimento e mensuração da CI no âmbito de programas de mobilidade acadêmica internacional de IES brasileiras, a partir das dimensões validadas no *Cross-Cultural Competence Inventory* (CCCI) de Ross et al (2009) e sua versão adaptada ao português de Guedes Neto et al (2016), cabe aqui uma breve justificativa quanto à escolha deste instrumento: i) ele é um dos poucos que são acessíveis gratuitamente na íntegra e ii) por ter validado um conjunto de 6 dimensões que podem nortear as ações das instituições. Como já apontado por Gabrenya Júnior et al. (2012) e Matsumoto e Hwang (2013), os modelos e escalas de mensuração de CI carecem de precisão, poder preditivo e validação, em maior ou menor grau,

mas podem ser úteis na compreensão do construto CI, suas dimensões, características e elementos, o que auxilia no planejamento e monitoramento de ações voltadas para o seu desenvolvimento.

Ademais, o trabalho de Lune et al (2016) também aponta para a necessidade de se criar e validar critérios de qualidade das ações institucionais em programas de mobilidade acadêmica para o desenvolvimento da CI em docentes e discentes. Para Stallivieri (2017, é importante salientar que os ganhos e resultados da internacionalização da IES e sua busca por qualidade institucional passam pelo envolvimento e preparo dos principais agentes envolvidos no processo (docentes e discentes).

Um elemento essencial tanto para que os estudos sobre a relação da CI com programas de mobilidade acadêmica possam trazer resultados consistentes quanto para a efetividade de tais programas é que estes sejam muito bem descritos e detalhados, com suas etapas e atividades pormenorizadas, os tipos e formatos de intercâmbio claros e com indicadores de efetividade definidos. De acordo com Lune et al (2016), a IES pode incluir ações no seu programa de mobilidade acadêmica tanto para preparar a estrutura, docentes e discentes para receber estrangeiros (mobilidade *incoming*) como executar ações para enviar docentes e discentes (mobilidade *outcoming*). As ações podem ocorrer como preparação para o processo, acompanhamento e monitoramento; avaliação de resultados e ajustes. Sendo assim, a seguir, são analisadas cada uma das dimensões da CI validadas no CCCI (ROSS ET AL, 2009; GUEDES NETO ET AL, 2016) caracterizando-as como elementos estruturantes do planejamento de ações para um programa de mobilidade acadêmica internacional. Como reflexo, também foram analisadas as questões validadas para cada dimensão com a sugestão de avanços e amadurecimento do instrumento de avaliação de CI neste contexto acadêmico.

A primeira dimensão é a **vontade de se envolver** e representa a vontade ou persistência que o indivíduo possui de se relacionar e fazer sentido em situações sociais desconhecidas em culturas diferentes da sua própria (EARLEY; ANG, 2003). Esta também pode ser vista como a abertura a novas experiências, em que um indivíduo com mente aberta irá procurar e participar ativamente de novas situações, encarando-as como um desafio, em vez de barreiras, o que o leva ao aprendizado multicultural (ANG ET AL, 2015). Logo, a vontade de se envolver representa uma atitude do indivíduo, e não um traço de personalidade (SHAFFER, 2006), sendo que existem estudos que demonstram a importância de possuir atitudes positivas em relação às interações com a cultura estrangeira no ajuste do indivíduo. Não basta que a pessoa seja fluente no idioma da cultura que ela está inserida, também é necessário que ela observe, escute, experimente e se envolva ativamente com as outras pessoas (TAKEUCHI ET AL, 2002).

De acordo com Abbe et al (2007), possuir atitudes positivas e motivação para se engajar em interações interculturais são importantes no ajuste do indivíduo e na performance da sua função, sendo também as atitudes um importante indicador do ajuste de expatriados.

Na etapa de preparação para a mobilidade acadêmica internacional, algumas atividades e eventos podem ser propostos aos docentes e discentes com intuito de estimular a vontade de se envolver em situações que fujam do seu cotidiano e padrão cultural. Esta experiência pode ser desenvolvida de forma mais genérica ou com foco em determinadas situações e contextos culturais específicos. Durante a mobilidade acadêmica, acompanhar e intermediar os docentes e discentes em suas dificuldades na interação intercultural pode diminuir o estresse e o desejo de isolar-se.

As questões relacionadas a esta dimensão que foram validadas por Guedes Neto et al (2016) no contexto da mobilidade acadêmica internacional são 4, conforme apresentado no **Quadro 1**:

Quadro 1 – Questões Sobre Vontade de Se Envolver

| Nr. Questão | Descrição |
|-------------|--|
| 2 | Quando vejo alguém que conheço, geralmente paro e converso com ele |

| | |
|----|--|
| 12 | Busco oportunidades de falar com indivíduos de outras culturas a respeito de suas experiências |
| 15 | Gosto de falar em grandes reuniões com amigos e conhecidos |
| 20 | Gosto de interagir com pessoas de diferentes culturas |

Fonte: Dados da pesquisa.

Dado que esta dimensão representa uma atitude do indivíduo e não um traço de personalidade, o instrumento direciona as questões para a iniciativa de contato (oral/verbal) com pessoas em diferentes contextos, sendo apenas as questões 12 e 20 relacionadas ao contexto intercultural. A visão desta dimensão como abertura a novas experiências, com a participação ativa do indivíduo não é contemplada em nenhuma das questões e poderia ser inserida no instrumento, pois é um importante elemento desta dimensão.

A **flexibilidade cognitiva** é a habilidade que o indivíduo possui de ajustar seu quadro de referência mental em resposta ao contexto em que se encontra, especificamente neste caso, ao contexto cultural. Portanto, esta habilidade se refere não apenas à capacidade de assimilar novos conhecimentos, mas também à transferência de um conhecimento para situações diferentes das quais ele foi originalmente aprendido e categorizado (ABBE ET AL, 2007). O oposto de flexibilidade cognitiva é a rigidez cognitiva, na qual o indivíduo resiste em realizar alterações no seu sistema de referência e não reorganiza as relações entre as diferentes categorias da sua estrutura cognitiva, apesar do estímulo do ambiente (SCOTT, 1962).

Este construto pode ainda compreender uma série de outras habilidades, tal como *perspective taking* (empatia, assumir a perspectiva do outro), *frame shifting* (capacidade de entender contextos mais amplos, como metáforas e ironias) e alternância do código linguístico, em que *frame shifting* é uma tendência cognitiva e alternância do código linguístico possui caráter comportamental, sendo que ambas representam a habilidade de utilizar diferentes esquemas de acordo com o contexto situacional (ABBE ET AL, 2007).

Assim, a flexibilidade cognitiva demonstra a capacidade da pessoa de entender o contexto da situação que vivencia e aplicar este conhecimento em situações futuras, sendo fundamental para o processo de aprendizagem sobre a cultura e para o ajuste do indivíduo no trabalho e em geral (SHAFFER et al., 2006). Uma vez que experiências interculturais podem levar a situações inesperadas, é preciso que o indivíduo possua um repertório de estratégias que possa acessar durante situações de resolução de problemas e tomada de decisões. Este é, portanto, um conceito intimamente ligado à abertura e adaptabilidade (ABBE ET AL, 2007; ROSS ET AL, 2009).

Esta habilidade (ou falta dela) pode ser detectada antes do início da experiência da mobilidade acadêmica internacional e ser trabalhada por meio de diferentes métodos e técnicas em uma etapa preparatória. Depois de vivenciada a mobilidade acadêmica internacional, seria válido mensurar a evolução do indivíduo no desenvolvimento desta habilidade, bem como, na identificação de quais situações e contextos facilitaram este desenvolvimento e o que ainda permanece como pontos de melhoria. A flexibilidade cognitiva evidencia-se como mais relevante na formação de docentes tanto na sua experiência (*outcoming*) quanto na recepção e convívio com alunos estrangeiros (*incoming*).

Para esta dimensão também foram validadas 4 questões no trabalho de Guedes Neto et al (2016) como apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Questões Sobre Flexibilidade Cognitiva

| Nr. Questão | Descrição |
|-------------|--|
| 3 | Acredito que o tempero da vida é a variedade |
| 13 | Sempre vejo diversas possíveis soluções para os problemas que enfrento |

| | |
|----|--|
| 18 | Mesmo depois de ter tomado minha decisão sobre algo, estou sempre aberto a considerar diferentes opiniões |
| 21 | Ao considerar a maioria das situações de conflito, geralmente consigo entender as posições de ambos os lados |

Fonte: Dados da pesquisa.

A flexibilidade cognitiva é compreendida como uma habilidade e, portanto, pode ser desenvolvida no indivíduo e também mensurada. As questões 13, 18 e 21 são as que mais refletem esta condição de habilidade, porém não há relação direta com o contexto multicultural. Visto a sua complexidade e habilidades componentes, poderiam ser elaboradas questões mais específicas sobre *perspective taking*, *frame shifting* e alternância de código linguístico conforme consideradas por Abbe et al (2007).

Já o **controle emocional** corresponde à capacidade do indivíduo em regular com eficácia suas próprias emoções, adotando estratégias para controlar sua resposta emocional à situação e influenciar, assim, como as emoções são sentidas e expressas. O indivíduo pode, por exemplo, suprimir suas emoções para não as demonstrar, ou mudar a forma como pensa sobre a situação a fim de evitar emoções negativas. Esta habilidade interfere na performance do indivíduo, pois afeta a construção de relacionamentos em diversas situações (GROSS; JOHN, 2003). Ainda, este construto também está relacionado à capacidade do indivíduo de refletir sobre suas próprias emoções, procurando fazer uma avaliação consciente sobre o que sente e, assim, compreender melhor suas respostas emocionais, uma vez que apesar de serem vistas como uma resposta irracional, as emoções derivam da interpretação lógica que fazemos da situação e, conseqüentemente, do julgamento que fazemos desta, ou seja, se ela está contra ou a favor de nós (LAZARUS, 2006). Pessoas que possuem maiores níveis de inteligência emocional são, também, capazes de perceber e analisar os sentimentos dos outros, podendo utilizar as emoções de forma adaptativa ao regulá-las de acordo com seus objetivos (VERISSIMO, 2003).

As respostas emocionais surgem, portanto, do processo de adaptação do indivíduo, em que pessoas com maiores níveis de adaptação tendem a avaliar situações interculturais estressantes como desafios, e não como ameaçadoras. Logo, quanto maior o controle sobre as emoções, maior a capacidade de lidar com a perda de previsibilidade que situações interculturais implicam (VAN DER ZEE ET AL, 2004). É importante ressaltar que a regulação de emoções é dependente tanto do contexto quanto dos objetivos do indivíduo onde a distância cultural entre os envolvidos na interação intercultural irá influenciar a eficácia do controle emocional (ABBE ET AL, 2007).

O acompanhamento e suporte psicológico é uma tarefa imprescindível para auxiliar no desenvolvimento desta dimensão, assim como a necessidade de reflexão dos participantes do programa de mobilidade acadêmica sobre a experiência vivida e os gatilhos que mais facilmente disparam algumas emoções e a dificuldade em compreendê-las e aceitá-las, ou trabalhá-las para mudar, se for o caso. No retorno ao país de origem também é preciso acompanhar os docentes e discentes que vão se reinserir em uma realidade da qual não fizeram parte durante um período, eles passaram por mudanças psicossociais e socioeconômicas e seu país, familiares, amigos e colegas também. Apesar da disponibilidade da utilização recorrente das diferentes formas de comunicação eletrônica, ocorre um distanciamento entre as diferentes realidades vividas.

Foram validadas 4 questões para esta dimensão no trabalho de Guedes Neto et al (2016) como apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Questões Sobre Controle Emocional

| Nr. Questão | Descrição |
|-------------|--|
| 1 | Quando quero evitar emoções negativas, mudo a maneira de pensar sobre uma situação |

| | |
|----|--|
| 7 | Para sentir mais emoções positivas, felicidade ou divertimento, mudo o assunto sobre o qual estou pensando |
| 10 | Para sentir menos emoções negativas, mudo o assunto sobre o qual estou pensando |
| 16 | Para controlar minhas emoções, mudo a maneira como penso a respeito da situação em que me encontro |

Fonte: Dados da pesquisa.

As questões validadas sobre esta dimensão são mais genéricas e dividem-se em emoções negativas e positivas, sendo que em ambas situações se sugere que o indivíduo mude o modo de pensar ou o assunto no qual estaria pensando. A aferição torna-se, assim, vaga e distante do conceito de controle emocional apresentado por Ross et al (2009) com base em outros autores. Sugere-se a elaboração de novas questões que remetam à reflexão e avaliação consciente das emoções sentidas pelos indivíduos nas situações e relações interculturais.

A **tolerância à incerteza** é, segundo Hofstede (2019), uma das quatro dimensões que integram a cultura nacional, representando, enquanto valor cultural, uma tendência dos integrantes de uma dada sociedade em aceitar situações de caráter ambíguo. Entretanto, este construto também pode ser analisado dentro da esfera da personalidade, sendo manifestado como a disposição em aceitar situações e informações tidas como vagas, incompletas e ambíguas. Em contrapartida, a intolerância à incerteza se manifesta pelo desejo de previsibilidade, preferência pela ordem e desconforto psicológico frente à ambiguidade (WEBSTER; KRUGLANSKI, 1994). Logo, esta é uma variável que influencia largamente a cognição e o comportamento, onde indivíduos com baixa tolerância à incerteza tendem a interpretar diferenças, desentendimentos e conflitos como ameaças, resultando em estresse e fuga de situações de incerteza (CHATURVEDULA ET AL, 2017). O etnocentrismo e o autoritarismo são associados à baixa tolerância à incerteza (ABBE ET AL, 2007).

Além disso, nota-se que indivíduos que apresentam menores graus de desconforto ao atuar em contextos desconhecidos e incertos, demonstram maior número de sentimentos positivos a respeito das suas experiências interculturais, quando comparados com indivíduos que reagem com grande desconforto. Desta forma, a tolerância à incerteza leva a menores níveis de choque-cultural e maior tolerância às ideias diferentes (NISHIDA, 1982).

Esta dimensão está ligada a condicionantes culturais nacionais e, conforme Hofstede (2019) aponta, a cultura nacional brasileira é caracterizada como sendo mais avessa ao risco e à incerteza, com necessidade de regras e sistemas de organização. Levando isto em conta, algumas ações podem ser previstas no programa de mobilidade acadêmica a fim de, por um lado, oferecer um panorama geral de todo o processo, prazos, documentação e o que é esperado do docente e discente em cada etapa e, por outro lado, incentivar os indivíduos a levar com mais leveza e positividade os percalços que certamente encontrarão em um momento ou outro da experiência intercultural. Observa-se que esta dimensão influencia nas escolhas dos participantes quanto aos países de destino, sinalizando para questões que vão além da busca por segurança e conforto da normalidade, podendo revelar visões estereotipadas e preconceituosas que devem ser identificadas e trabalhadas.

Para esta dimensão foram validadas 2 questões apenas conforme apresentado no Quadro 4:

Quadro 4 – Questões Sobre Tolerância à Incerteza

| Nr. Questão | Descrição |
|-------------|---|
| 4 | Prefiro estar com pessoas que me são familiares por saber o que esperar delas |
| 8 | Não gosto de me colocar em situações sem saber o que esperar delas |

Fonte: Dados da pesquisa.

Mesmo com somente 2 questões validadas, estas conseguem cobrir dois importantes aspectos da experiência intercultural: a dificuldade de relacionamento com pessoas diferentes e pertencentes a outro contexto cultural, e a exposição às situações desconhecidas, onde não se sabe

o que ocorrerá e, por consequência, tem-se menos controle e maior insegurança quanto aos resultados.

A **autoeficácia** é a crença que um indivíduo possui de que ele é capaz de desempenhar bem as ações necessárias para alcançar o êxito nos seus objetivos, mesmo diante de situações adversas, desconhecidas ou imprevisíveis. Enquanto a eficácia representa a real capacidade de produzir um efeito, a autoeficácia se refere à crença em conseguir alcançar tal efeito sendo, portanto, um componente motivacional da competência que irá regular o comportamento do indivíduo (BANDURA, 1994). O grau de esforço que a pessoa dedicará à situação e o seu grau de tolerância a obstáculos são, por exemplo, influenciados pela sua autoeficácia, em que indivíduos com maiores níveis de autoeficácia irão definir metas mais arrojadas para si mesmos e se manterão comprometidos com elas, focando em seus pontos fortes e elevando seus esforços, mesmo diante de situações de fracasso (BANDURA, 1994; RIBEIRO, 2004).

Deste modo, o conceito de autoeficácia está intimamente relacionado ao de adaptação e resiliência, gerando grande influência na forma como o indivíduo irá reagir diante de pressões e obstáculos do ambiente. Uma pessoa com grau mais elevado de autoeficácia possui propensão maior a se engajar e permanecer em encontros interculturais, que são vistos como situações potencialmente desafiadoras (ROSS et al. 2009).

Esta dimensão está relacionada com a autoconfiança e segurança em si mesmo que podem ser estimuladas e incentivadas durante as diferentes etapas do programa de mobilidade acadêmica. Um ponto a ser considerado é o excesso de autoconfiança e autoeficácia que o indivíduo pode ter, por diferentes motivos tanto em docentes quanto discentes, e isso leva-lo a desprezar a necessidade de preparação adequada e a constante reflexão sobre a experiência que podem ajudar no seu crescimento pessoal e desenvolvimento da CI. Bem como, amplificar o etnocentrismo e o autoengano. Trabalhar com atividades relacionadas sobre como dar e receber feedback podem auxiliar nos problemas de falta ou excesso de autoeficácia.

Como apontado por Bandura (1994), uma das formas de se desenvolver a autoeficácia é por meio de experiências bem-sucedidas, de modo que ao vivenciar situações interculturais durante o intercâmbio acadêmico, e demais experiências internacionais, pode acarretar no desenvolvimento e fortalecimento da autoeficácia, e ampliar as possibilidades para experiências futuras.

Nesta dimensão foram validadas 5 questões, apresentadas no Quadro 5:

Tabela 5 – Questões Sobre Autoeficácia

| Nr. Questão | Descrição |
|-------------|---|
| 5 | Sempre consigo lidar com o que me aparece, independentemente do que seja |
| 9 | Sei lidar bem com eventos inesperados |
| 11 | Tenho confiança de que posso me acostumar a situações incomuns de vida em outras culturas |
| 17 | Tenho certeza de que seria capaz de lidar com todo o stress de ajuste a uma cultura nova para mim |
| 19 | Sou capaz de socializar com pessoas de diferentes culturas |

Fonte: Dados da pesquisa.

Esta dimensão possui o maior número de questões, sendo que 3 delas estão voltadas mais especificamente para o contexto intercultural. Ela está relacionada, em sentido inverso, à dimensão anterior (tolerância à incerteza), e as questões validadas conseguem cobrir uma gama de aspectos: com relação a situações inesperadas e incomuns, ao estresse relacionado ao ajuste cultural, e aos relacionamentos interculturais.

Sobre a **empatia etnocultural**, primeiramente, empatia é definida como a capacidade de “sentir em si o sentimento dos outros” (STRAYER; EINSERBERG, 1987, p. 391) e vem sendo amplamente estudada no campo da psicologia devido à grande influência que possui nos

relacionamentos humanos, de forma que alguns autores a definem como um traço de personalidade, enquanto outros a entendem como uma habilidade, havendo consenso, entretanto, que alguns indivíduos são mais empáticos que outros, seja por natureza ou por processo de desenvolvimento (WANG ET AL., 2003). Ademais, a empatia é vista como um construto dependente do contexto, pois nota-se que independentemente do nível de desenvolvimento de empatia do indivíduo, a resposta empática ainda irá variar de acordo com a situação e o estado cognitivo-afetivo da pessoa (DUAN; HILL, 1996). Logo, há que se considerar a importância de envolver a variável cultura na análise da empatia quando em contextos interculturais, uma vez que, por exemplo, preconceitos e estereótipos podem interferir na capacidade empática do indivíduo (WANG ET AL, 2003).

Assim, pesquisadores elaboraram o termo empatia etnocultural para representar com maior profundidade a resposta empática durante as trocas interculturais. Empatia etnocultural é um conceito composto por empatia intelectual, emoções empáticas e a comunicação, seja por palavras ou por ações, destas duas. Enquanto a empatia intelectual é a habilidade de entender a forma de pensar de uma pessoa culturalmente diferente, as emoções empáticas se referem à habilidade de entender e sentir as emoções que a outra pessoa demonstra a partir da perspectiva cultural dela. Portanto, a empatia etnocultural depende tanto do conhecimento teórico sobre a outra cultura, quanto a experiência prática, podendo reduzir a intolerância, conflitos e discriminação, e aumentar o entendimento e respeito entre os indivíduos em encontros interculturais (WANG E AL, 2003).

Como habilidade, a empatia etnocultural pode ser desenvolvida e estimulada de diferentes maneiras e momentos durante o programa de mobilidade acadêmica internacional. O conhecimento e debate sobre condicionantes históricos, econômicos, sociais e culturais de uma determinada sociedade podem acelerar o seu desenvolvimento, assim como promover o ajuste cultural do indivíduo. Diferentes ações podem ser feitas tanto no período preparatório para enviar ou receber intercambistas quanto durante a experiência estimulando a reflexão e compreensão de uma situação por diferentes perspectivas. Há que se considerar também que a empatia etnocultural irá refletir e afetar a percepção que se tem da outra cultura, possibilitando ampliar a percepção que se tem das atitudes dos outros. Por exemplo, em dada cultura, a forma de expressar a empatia pode significar para nós brasileiros uma insensibilidade. E o contrário, atitudes empáticas de brasileiros podem ser vistas como uma intromissão ou falta de limites.

Para esta dimensão foram validadas só 2 questões, como segue no Quadro 6:

Quadro 6 – Questões Sobre Empatia Etnocultural

| Nr. Questão | Descrição |
|-------------|---|
| 6 | Tenho dificuldade de me colocar no lugar de alguém de outra cultura |
| 14 | Quando lido com pessoas de culturas diferentes, meu principal objetivo é compreender seus pontos de vista |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para esta dimensão foram validadas apenas duas questões o que limita a possibilidade da sua mensuração e estas não abordam os elementos componentes da empatia etnocultural e nem sua relação com o conhecimento prévio e prático de encontros com outras culturas. Poderiam ser elaboradas questões mais específicas para serem validadas para esta dimensão abordando a empatia intelectual e as emoções empáticas.

De forma geral, sobre o instrumento validado por Guedes Neto et a (2016), verificou-se que as questões focam mais em traços e atitudes individuais, poderia incluir mais questões voltadas para as habilidades e capacidades que podem ser desenvolvidas antes, durante e depois da mobilidade acadêmica internacional. O instrumento foi validado e pode ser utilizado como uma ferramenta auxiliar por gestores de programas de mobilidade acadêmica de instituições de ensino, mas precisa ser complementado com outras formas de mensuração que permitam ampliar a análise

do processo de desenvolvimento de CI como entrevistas em profundidade para os docentes e discentes, formulário voltado para quem acompanhou/presenciou a experiência de interação internacional dos participantes, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio apontou que, tanto no âmbito da pesquisa acadêmica quanto das ações institucionais, há um caminho promissor com a aproximação entre o campo de estudos das estratégias de internacionalização de IES com os estudos específicos sobre a mobilidade acadêmica, seus programas e ações, e o campo já desenvolvido dos modelos de desenvolvimento e mensuração de competência intercultural.

Diante das análises e proposições apresentadas ao longo do texto, evidenciou-se que as dimensões do CCCI (vontade de se envolver, flexibilidade cognitiva, controle emocional, tolerância à incerteza, autoeficácia e empatia etnorelativa) alinham e dão suporte às ações que devem ser consideradas no planejamento, execução e avaliação de programas de mobilidade acadêmica internacional para assegurar que se contemple o desenvolvimento da competência intercultural por parte dos atores envolvidos nas IES brasileiras. As dimensões são, segundo esta análise, elementos estruturantes dos programas de mobilidade acadêmica internacional. Esta aproximação possibilita avanços e demanda por aprofundamento, por novas e diferentes proposições que tendem a resultar na melhoria e efetividade dos programas de mobilidade acadêmica justificando, assim, os esforços dispendidos por instituições e indivíduos.

Como indicação para a construção de uma agenda de pesquisa que venha discutir e aprofundar os *insights* surgidos neste trabalho, foram elencados os seguintes temas (mas não restritos a eles somente): i) identificar as inter-relações das dimensões da CI e a mobilidade acadêmica; ii) revisão e avanço no CCCI para o ambiente acadêmico; iii) o desenvolvimento da CI no docente em mobilidade acadêmica; iv) a formação do docente internacional e os modelos de CI; v) estudos de casos de diferentes tipos de mobilidade acadêmica e o desenvolvimento da CI; vi) comparação de programas de mobilidade acadêmica de IES, públicas e privadas no contexto da CI; vii) desenvolvimento de instrumento de mensuração de CI em docentes; viii) comparar o desenvolvimento da CI em estudantes da graduação e pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- ABBE, A.; GULICK, L. M. V.; HERMAN, J. L. **Cross-cultural competence in Army leaders: a conceptual and empirical foundation**. U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. Study Report, 2007.
- ADLER, N. J.; GUNDERSEN, A. **International dimensions of organizational behavior**. 5ed. New York: South Western, 2008.
- ALTBACH, P.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of studies in international education**, Thousand Oaks, v. 11, p. 290-305, 2007.
- ANG, S.; VAN DYNE, L.; ROCKSTUHL. Cultural Intelligence: origins, conceptualization, evolution and methodological diversity. In: GELFANF, M. J.; CHIU, C. Y. (Eds.), **Handbook of advances in culture and psychology**, Nova York: Oxford University Press, 2015, p. 273-323.
- BALLESTRAS, H. C.; ROLLER, M. C. The effectiveness of a study abroad program for increasing students cultural competence. **Journal of nursing education and practice**, Garden City, vol. 3, n. 6, p. 125-133, jan. 2013.
- BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.) **Encyclopedia of human behavior**. Nova York: Academic Press, v. 4, 1994, p. 71-81.

BENNETT, M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In PAIGE, R. M. (Ed.), **Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications**. Lanham: University Press of America, 1986. p. 27–70.

BLASCO, M.; FELDT, L. E.; JAKOBSEN, M. If only cultural chameleons could fly too: a critical discussion of the concept of cultural intelligence. **International Journal of Cross-Cultural Management**, v. 12, n.2, p.229-245, 2012.

BUENO, J. M.; FREITAS, M. E. As equipes multiculturais em subsidiárias brasileiras de multinacionais: um estudo de casos múltiplos. **Organizações & Sociedade**, v. 22, n.72, p.15-34, 2015.

BUENO, J. M.; FREITAS, M. E. Representações Sociais no Contexto Intercultural: O Cotidiano de Três Subsidiárias Brasileiras. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 1, p. 101-118, 2018.

CHATUVERDULA, S. RAGHURAMAN, S.; MURTHY, R. Impact of tolerance of ambiguity on job performance, creativity and decision-making: s study of Indian software professionals. **International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field**, v. 3, n. 3, p. 102-112, mar. 2017.

CHEVRIER, S.; VIEGAS-PIRES, M. Delegating effectively across cultures. **Journal of World Business**, v.48, n.3, p.431-9, 2013.

DEARDORF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v.10, p.241-266, 2006.

DUAN, C.; HILL, C. E. The current State of Empathy Research. **Journal of Counseling Psychology**, v. 43, n. 3, p. 261-274, 1996.

EARLEY, P. C.; ANG, S. **Cultural intelligence: Individual interactions across cultures**. Stanford, CA: Stanford Business Books, 2003.

ELY, R. J.; THOMAS, D. A. Cultural diversity at work: the effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, vol.46, n.2, p.229-273, jun. 2001.

FANTINI, A. E. Assessing Intercultural Competence. In: DEARDORFF, D. K. (Ed), **The SAGE Handbook of Intercultural Competence**. Los Angeles: SAGE Publications, 2009. p. 456-476.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. n.spe, p. 183-196, 2001.

GABRENYA JR, W. K.; GRIFFITH, R. G.; POMERANCE, M. H. **Theoretical and practical advances in the assessment of cross-cultural competence**. Melbourne: Florida IOT, 2012.

GREENHOLTZ, J. Assessing cross-cultural competence in transnational education: The Intercultural Development Inventory. **Higher Education in Europe**, v. 25, n. 3, 2000.

GROSS, J. J.; JOHN, O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships and well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 85, n. 2, 2003.

GUEDES NETO, M.; AVRICHIR, I.; SILVA, D.; FIGUEIREDO, C. C. Adaptação e validação de instrumento de medida de competências interculturais para estudantes universitários brasileiros. **REGE**, v. 23, p. 20-30, 2016.

HAMMER, M. R. The developmental paradigm for intercultural competence research. **International Journal of Intercultural Relations**, vol.48, p.12-13, 2015.

HAMMER, M. R.; BENNETT, M. J.; WISEMAN, R. Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. **International Journal of Intercultural Relations**, v.27, p.421-443, 2003.

HOFSTEDE, G. **The 6-D model of national culture**. Disponível em <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/>. Acesso em 22 jun. 2019.

KITSANTAS, A.; MEYERS, J. Studying Abroad: Does it enhance college student cross-cultural awareness? In: Meeting of The San Diego State Univerisy and The Us Department of Education

Center for International Business Educational Research, 2001, San Diego. **Report...** San Diego: Ciber, 2001. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456648.pdf>. Acesso: 16 jun. 2019.

KNIGHT, J. Internationalisation: key concepts and elements. In: EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. **Internationalisation of European Higher Education**. Berlin: Raabe, 2010.

KNIGHT, J. Understanding education hubs within the context of crossborder education. In: KNIGHT, J. (Ed.). **International Education Hubs: student, talent, knowledge-innovation models**. New York: Springer, 2014. p. 13-27.

KRUMM, S.; KATRIN, T.; HERTEL, G. Challenges in norm formation and adherence: The knowledge, skills, and ability requirements of virtual and traditional cross-cultural teams. **Journal of Personnel Psychology**, Oxford, vol. 12, n.1, p.33-44, fev. 2013

LAZARUS, R. S. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. **Journal of Personality**, v. 74, n. 1, p. 9-46, 2006.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre : Bookman, 2003. - 3. ed. rev. e ampl.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação**, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016.

MATSUMOTO, D.; HWANG, H. C. Assessing cross-cultural competence: a review of available tests. **Journal of cross-cultural psychology**, v. 44, p. 849-873, 2013.

MATVEEV, A.; NELSON, P. E. Cross cultural communication competence and multicultural team performance: perceptions of American and Russian managers. **International Journal of Cross Cultural Management**, v.4, N.2, p.253-270, ago. 2004.

NISHIDA, H. Communication Competence and Cross-Cultural Adaptation of Japanese University Students. **Current English Studies**, n. 21, p. 32-39, 1982.

OLIVEIRA, A. L. de; FREITAS, M. E. Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 774-801, jul.-set. 2017.

PAGANI, R. N.; KOVALESKI, J. L.; KOVALESKI, N. V. J. A mobilidade acadêmica Internacional. In: SCHIMANSKI, E. (Org.) **Internacionalização e Intercâmbio: desafios para a universidade**. Ponta Grossa: PROEX /UEPG, 2016. p. 11-39.

PIMENTA, R. D.; DUARTE, R. G. O processo de internacionalização de escolas de negócios: o caso da Fundação Dom Cabral. In: XXXI Encontro do Anpad. **Anais. ANPAD: Rio de Janeiro, 2007**, p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ESO-B1613.pdf>. Acesso em 19 jun. 2019.

RICHARD, O.; MCMILLAN, A.; CHADWICK, K.; DWYER, S. Employing an innovation strategy in racially diverse workforces: Effects on firm performance. **Group & Organization Management**, USA, vol.28, N.1, p.107-126, mar. 2003.

ROSS, K. G.; THOMSON, C. A.; MCDONALD, D. P.; ARRASTIA, M. C. **The development of the CCCI: the cross-cultural competence inventory**. 2009. Manuscrito apresentado ao Defense Equal opportunity Management Institute (DEOMI), Air Force Base, Florida, 2009.

SCHMIDMEIER, J.; TAKAHASHI, A. R. W.; BUENO, J. M. Group Intercultural Competence: Adjusting and Validating Its Concept and Development Process . **Revista de Administração Contemporânea**, v. 24, n. 2, p. 151-166, 2020.

SCOTT, W. A. Cognitive complexity and cognitive flexibility. **Sociometry**, v. 25, n. 4, p. 405-414, 1962.

SHAFFER, M. A.; FERZANDI, L. A.; HARRISON, D. A.; GREGERSEN, H.; BLACK, J. S. You can take it with you: individual differences and expatriate effectiveness. **Journal of Applied Psychology**, v. 91, p. 109-125, 2006.

- SPEARS, E. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo e internacionalização da educação. Tradução: Maria Cláudia Bontempi Pizzi. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 151-163, 2014.
- SPITZBERG, B. H.; CHANGNON, G. Conceptualizing Intercultural Competence. In DEARDORFF, D. K. (Ed), **The SAGE Handbook of Intercultural Competence**. Los Angeles: SAGE Publications, 2009.
- STALLIVIERI, L. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do COGEIME**, Belo Horizonte, v. 26, n. 50, jan.-jun. 2017.
- STALLIVIERI, L. As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional, 2009, **Tese** (Línguas Modernas), Universidad del Salvador, B. Aires, 2009.
- STRAYER, J.; EISENBERG, N. Empathy viewed in context. *In*: EISENBERG, N.; STRAYER, J. **Empathy and its development**. New York: Cambridge, 1987.
- TAKEUCHI, R.; YUN, S.; RUSSELL, J. E. A. Antecedents and consequences of the perceived adjustment of Japanese expatriates in the USA. **International Journal of Human Resource Management**, v. 13, n. 8, p. 1224-1244, 2002.
- UNESCO. **What is mobility?** Disponível em: http://www.unesco.org/education/studyingabroad/what_is/mobility.shtml. Acesso 22 jun. 2019.
- URBAN, E. L.; PALMER, L. B. International students as a resource for internationalization of higher education. **Journal of studies in international education**, Thousand Oaks, vol. 18, p. 305-324, 2014.
- VERISSIMO, R. Inteligência emocional: da alexitimia ao controle emocional. **Acta Médica Portuguesa**, Porto, vol. 16, n. 6, p.407-411, 2003.
- VAN DER ZEE, K.; VAN OUDENHOVEN, J. P.; DE GRIJS, E. Personality, threat, and cognitive and emotional reactions to stressful intercultural situations. **Journal of Personality**, n. 72, p. 1069-1096, 2004.
- WANG, Y. W. et al. The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, Validation and Reliability. **Journal of Counseling Psychology**, v. 50, n. 2, p. 221-234, 2003.
- WEBSTER, D. M.; KRUGLANSKI, A. Individual differences in need for cognitive closure. **Journal of personality and social psychology**, [s. l.], vol. 67, n. 6, p. 1049-1062, 1994.