

<https://doi.org/10.18222/ee.v31i78.7381>

UMA MATRIZ DE (AUTO)AVALIAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL¹

 GABRIEL BRITO AMORIM^I

 KYRIA REBECA FINARD^{II}

^I Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória-ES, Brasil; gabrielbamorim@icloud.com

^{II} Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória-ES, Brasil; kyria.finardi@gmail.com

RESUMO

O estudo apresenta uma proposta de matriz de (auto)avaliação do processo de internacionalização de instituições de ensino superior, pilotada em uma universidade federal brasileira. A matriz engloba 86 indicadores, distribuídos nos três pilares da universidade, a saber, nas dimensões Ensino, Pesquisa e Extensão, analisadas em relação às categorias Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa, sugerindo três possíveis classificações: Internacionalizada, Engajada e Emergente. Os resultados da análise da matriz sugerem que ela representa uma contribuição relevante para a (auto)avaliação das instituições de ensino superior brasileiras como um instrumento unificado pertinente de (auto)avaliação da internacionalização.

PALAVRAS-CHAVE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • MÉTODOS DE AUTOAVALIAÇÃO.

1 Este artigo representa um recorte da pesquisa de doutorado do primeiro autor (AMORIM, 2020) sob a orientação do segundo autor, sendo que ambos contribuíram para a escrita do artigo. O segundo autor agradece o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na forma de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ).

UNA MATRIZ DE (AUTO)EVALUACIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

RESUMEN

El estudio presenta una propuesta de matriz de (auto)evaluación del proceso de internacionalización de instituciones de educación superior, aplicada en una universidad federal brasileña. La matriz engloba 86 indicadores, distribuidos en los tres pilares de la universidad, a saber, en las dimensiones de Enseñanza, Investigación y Extensión, analizadas en relación a las categorías de Política Lingüística, Movilidad Académica e Internacionalización en Casa, sugiriendo tres posibles clasificaciones: Internacionalizada, Comprometida y Emergente. Los resultados del análisis de la matriz sugieren que ella representa una contribución relevante para la (auto)evaluación de las instituciones de educación superior brasileñas como un instrumento unificado pertinente de (auto)evaluación de la internacionalización.

PALABRAS CLAVE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • MÉTODOS DE AUTOEVALUACIÓN.

A (SELF)ASSESSMENT MATRIX OF THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT

The study proposes a matrix of (self)evaluation of the process of internationalization of higher education institutions piloted in a Brazilian federal university. The matrix comprises 86 indicators, distributed in the three pillars of the university, namely, Teaching, Research and Outreach dimensions analyzed in relation to Language Policy, Academic Mobility and Internationalization at Home, suggesting three possible classifications: Internationalized, Engaged and Emerging. The analysis of the matrix suggests that it represents a relevant contribution to the (self)evaluation of Brazilian higher education institutions as a unified instrument for (self)evaluation of internationalization.

KEYWORDS INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION • EVALUATION OF EDUCATION • SELF-ASSESSMENT METHODS.

INTRODUÇÃO

A internacionalização do ensino superior, definida como o processo de integração intencional de uma dimensão internacional, intercultural ou global no Ensino, Pesquisa e Extensão do ensino superior (DE WIT, 2019; KNIGHT, 2003), pode ser entendida também como um processo “inteligente” que exige a articulação e integração de pesquisas, práticas e políticas no âmbito do ensino superior. Para que a internacionalização seja compreendida como um processo inteligente (RUMBLEY, 2015), os participantes, agentes e tomadores de decisão desse processo devem ter acesso a dados e informações relevantes, a fim de avaliá-lo, planejá-lo, transformá-lo e guiá-lo.

Na última década, no Brasil, a internacionalização tem ocupado lugar de destaque nas agendas de discussão das instituições de ensino superior (IES) brasileiras, principalmente desde a criação do programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Outro efeito causado pelo CsF foi o impulso para a criação de outros programas, políticas e incentivos governamentais para a internacionalização, tais como o programa Inglês sem Fronteiras, em 2012, repaginado em 2014 como Idiomas sem Fronteiras (IsF), para incluir outros idiomas, e mais recentemente o Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes PrInt) (FINARDI; ARCHANJO, 2018).

No Brasil, teóricos da área, como Lima e Maranhão (2009), por exemplo, descrevem o processo de internacionalização das IES brasileiras como um processo passivo na medida em que se concentra no envio de acadêmicos para o exterior, como ocorreu no CsF, ou seja, mais alunos brasileiros vão para o exterior, enquanto um processo de mobilidade acadêmica ativo tende a receber mais acadêmicos do exterior. O processo de internacionalização das IES brasileiras também é descrito como sendo fortemente induzido por programas e políticas nacionais, como o CsF, o IsF e o Capes PrInt, além de modelos importados do norte global, constituindo-se, por isso mesmo, um processo reativo² (FINARDI; GUIMARÃES, 2017).

Em relação à análise desse processo, teóricos da área de avaliação (RAUPP; REICHLE, 2003; STUFFLEBEAM, 1968, 1971) entendem que o desenvolvimento de estratégias, políticas e programas deve ser retroalimentado por processos avaliativos (tanto informativos quanto formativos), para dar conta de um planejamento eficiente, bem como da análise dos efeitos e impactos dessas políticas, estratégias e programas. Para esses teóricos, somente a avaliação pode fornecer informações relevantes para o planejamento e administração (inteligente) de recursos e ações.

2 Os conceitos de sul global e norte global são epistemológicos e se referem à situação geopolítica e não necessariamente geográfica de alguns países. Esses termos serão utilizados neste trabalho segundo a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2011).

Considerando a carência de instrumentos de avaliação do processo de internacionalização das IES brasileiras, identificada em Amorim (2020), o autor propôs a criação de um instrumento de (auto)avaliação desse processo, contribuindo, assim, para a avaliação da internacionalização das IES brasileiras. O arcabouço teórico que informou a construção da matriz proposta por Amorim (2020) incluiu as ideias de Selasi (2014), em relação à importância da multidimensionalidade de um contexto; de Blommaert (2010, 2013), em relação aos conceitos de globalização/internacionalização; e de Stufflebeam (1968, 1971) e Raupp e Reichle (2003), em relação à necessidade de avaliação contextualizada para fins de diagnóstico/planejamento estratégico.

No que se refere ao uso de matrizes para a avaliação do processo de internacionalização do ensino superior no mundo, Knight (2004) propôs diferentes abordagens para avaliar a internacionalização, dentre as quais podemos destacar uma abordagem nacional que a pesquisadora divide em cinco níveis: 1) programas; 2) análise de princípios e motivações; 3) análise *ad hoc*; 4) políticas; e 5) estratégias. Um outro tipo de abordagem proposto por Knight (2004) é a institucional, que engloba seis pilares de avaliação, quais sejam: 1) atividade; 2) resultados; 3) princípios e motivações; 4) processo; 5) internacionalização em casa/local; e 6) exterior. A área afirma que as diretrizes sugeridas são apenas referências ou pontos de partida (ou chegada) para aqueles que conduzem as avaliações de seus processos de internacionalização, sejam eles governos, nações ou instituições, e também dependem das razões e motivações de quem as conduz.

Em se tratando do uso de matrizes de avaliação do processo de internacionalização no Brasil, Amorim e Finardi (2017), com base na matriz proposta por Knight (2004), propuseram uma matriz tridimensional para análise do processo de internacionalização de uma universidade federal do Sudeste, a mesma universidade onde a matriz de Amorim (2020) foi pilotada, a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). A matriz de Amorim e Finardi (2017) tinha como objetivo analisar o processo de internacionalização em três níveis, a saber: no nível macro – analisando políticas e programas nacionais como o CsF e o IsF; no nível meso – analisando programas e ações institucionais; e no nível micro – analisando o engajamento da comunidade acadêmica como um todo. A fim de coletar dados para análise do nível micro (comunidade acadêmica), Amorim e Finardi (2017) enviaram um questionário para toda a comunidade acadêmica da Ufes, sendo que um total de 1.649 participantes responderam e oito participantes foram também entrevistados para triangulação dos dados. A análise levou em conta dados quantitativos e qualitativos, triangulando as percepções de participantes da comunidade acadêmica sobre as ações de internacionalização da universidade investigada, no nível micro; com as ações de internacionalização implementadas pela IES, no nível meso; e

com as políticas linguísticas e de internacionalização concretizadas em programas nacionais como o CsF e o IsF, no nível macro. De maneira geral, os resultados de Amorim e Finardi (2017) sugerem que, no nível macro, a internacionalização afeta e é afetada pela globalização, sendo que o inglês tem um papel diferenciado dos outros idiomas nesse processo. No nível meso, os resultados sugeriram que a IES analisada, apesar de almejar a internacionalização, ainda tinha um processo incipiente e reativo, sendo induzido principalmente por programas e políticas nacionais, tal como relatado anteriormente por Finardi, Santos e Guimarães (2016), que investigaram o papel dos idiomas e do programa IsF na criação da Divisão de Línguas da Secretaria de Relações Internacionais da Ufes, mesma IES investigada em Amorim e Finardi (2017).

Outro estudo que desenvolveu uma matriz de avaliação para o contexto brasileiro foi o de Finardi *et al.* (2020). Após uma metanálise de 21 estudos da área da internacionalização, os pesquisadores desenvolveram uma matriz tridimensional subdividida em três camadas: 1) internacionalização em casa; 2) princípios; e 3) políticas linguísticas, mobilidade e educação. A primeira camada, internacionalização em casa, refere-se a políticas de internacionalização da instituição que contemplem os três níveis pilares da universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão. Já a segunda camada, princípios, está relacionada a valores globais e locais que devem perpassar o desenho das ações e políticas implantadas na instituição. Por último, a terceira camada envolve três aspectos importantes do processo de internacionalização: 1) políticas linguísticas, que leva em conta o papel das línguas estrangeiras; 2) mobilidade, que perpassa ações do tipo envio de estudantes para o exterior (mobilidade *out*) e recebimento de estudantes estrangeiros (mobilidade *in*) e também virtual; e, por fim, 3) o ensino englobando aspectos como internacionalização do currículo e formação de professores. A matriz tridimensional de Finardi *et al.* (2020) forneceu relevantes contribuições para o campo da avaliação da internacionalização, ainda que a matriz não detalhe as camadas nem elabore indicadores para uma avaliação mais pormenorizada e aprofundada desse processo tão complexo.

A fim de suprir parcialmente essa lacuna, a matriz multidimensional de Amorim (2020) se inspirou na matriz de Knight (2004), e nos modelos de Amorim e Finardi (2017) e de Finardi *et al.* (2020), indo além dessas matrizes ao propor três dimensões, três categorias e três classificações de internacionalização institucional, que serão descritas mais adiante. Além desses estudos, Amorim (2020) levou em consideração documentos norteadores da internacionalização do ensino superior no Brasil, como as Orientações para a Elaboração de Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Ensino Superior, da Associação Brasileira de Educação

Internacional (Faubai) (2017);³ o levantamento, feito pela Faubai/Conselho Britânico, de cursos ofertados em inglês nas IES brasileiras, publicado no Guia EMI⁴ 2018-2019⁵ (FAUBAI, 2018); e os critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) para programas de pós-graduação.⁶ O Quadro 1 resume as contribuições desses documentos para a avaliação da internacionalização no Brasil:

QUADRO 1 – Resumo das matrizes e documentos de avaliação da internacionalização no Brasil

MATRIZES DE AVALIAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL	CONTRIBUIÇÕES
Amorim e Finardi (2017)	Avaliou a internacionalização nos níveis macro (nacional), meso (institucional) e micro (comunidade); de modo geral a internacionalização no Brasil é incipiente.
Finardi <i>et al.</i> (2020)	Conduziu metanálise com 21 estudos da área e propôs matriz tridimensional para internacionalização com três camadas: 1) internacionalização em casa; 2) princípios; e 3) políticas linguísticas, mobilidade e educação.
Orientações para a Elaboração de Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Ensino Superior da Faubai (FAUBAI, 2017)	Perguntas norteadoras para a elaboração de políticas linguísticas para a internacionalização das IES brasileiras.
Guia EMI 2018-2019 (FAUBAI, 2018)	Mapeamento de programas de graduação e pós-graduação de IES públicas e particulares no Brasil que oferecem cursos em língua inglesa.
Crítérios de avaliação da Capes para programas de pós-graduação	Estabelece critérios para avaliação de programas de pós-graduação no Brasil que variam de 1 a 7, sendo 6 e 7 as classificações mais altas e os ditos programas de “excelência”, e cujos critérios obrigatoriamente incluem internacionalização.

Fonte: Elaboração dos autores.

Além desses estudos e documentos, Amorim (2020) se guiou pelo modelo de classificação de Foskett (2010) ao propor as três classificações do processo de internacionalização de uma IES. Foskett (2010) conduziu estudo com sete universidades no Reino Unido e 16 na Ásia, com o intuito de traçar o perfil dessas instituições, chegando a cinco classificações: 1) Universidades Domésticas, instituições que estão focadas no seu contexto nacional e regional, podendo haver recrutamento de alunos internacionais, mas investem pouco em recrutamento ativo; 2) Universidades Imperialistas, instituições que possuem estratégias de recrutamento internacional bem fortes, mas não se preocupam em fazer nenhum tipo de adaptação em

³ Disponível em: <http://faubai.org.br/pt-br/wp-content/uploads/2019/01/Documento-do-GT-de-Pol%C3%ADticas-Lingu%C3%ADsticas-da-FAUBAI.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

⁴ *English Medium Instruction* (EMI).

⁵ Disponível em: <http://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

⁶ Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/27032017-Portaria-59-21-03-2017-Regulamento-da-Avaliacao-Quadrienal.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

sua organização, espaço físico ou serviços para atender esse público internacional; 3) Universidades Internacionalmente-Conscientes, instituições que estão mudando sua organização e cultura para ter um perfil internacional, mas ainda não estão completamente engajadas com recrutamento e parcerias internacionais; 4) Universidades Internacionalmente-Engajadas, aquelas que já estão operando na arena internacional por meio de recrutamento e parcerias internacionais; e, finalmente, 5) Universidades Internacionalmente-Focadas, cujos planos de internacionalização são fortes e desenvolvidos tanto nacionalmente (internacionalização em casa) quanto no exterior.

O estudo de Foskett (2010), apesar de abranger um número significativo de instituições, foi conduzido em países que apresentam uma realidade diferente da que encontramos no Brasil – a saber, Reino Unido/norte global e Ásia –, razão pela qual o estudo serviu de base para a proposta de critérios de classificação da internacionalização institucional, tendo sido, no entanto, adaptado por Amorim (2020) para o contexto brasileiro. No que segue, o presente artigo apresenta a construção e análise da matriz de Amorim (2020) concluindo com uma discussão de implicações para o processo de avaliação e internacionalização no Brasil.

CONSTRUÇÃO DA MATRIZ DE (AUTO)AVALIAÇÃO

A metodologia do desenvolvimento (COUTINHO; CHAVES, 2001; RICHEY; KLEIN; NELSON, 2001; VAN DEN AKKER, 1999; VAN DEN AKKER *et al.*, 2006; VAN DER MAREN, 1996) tem como foco principal propor uma solução ou modelo protótipo para um problema ou uma situação real e foi usada para a construção da matriz de Amorim (2020). Van den Akker (1999) aponta que a metodologia do desenvolvimento difere das demais abordagens de investigação por causa da finalidade a que se propõe. Van den Akker (1999, p. 8-9) ainda esclarece que “a investigação com fins de desenvolvimento visa dar ao mesmo tempo contributos práticos e científicos”. Perguntas como “é possível conceber uma intervenção prática para um problema real?” orientam um processo de “aproximações sucessivas” ou de “evolução de um protótipo” rumo a uma “intervenção ideal” para um problema real (VAN DEN AKKER, 1999, p. 8-9). Segundo Bottentuit Junior (2011), as características e *design* dessa metodologia são:

- 1) Investigação preliminar: no caso da matriz de Amorim (2020), foi feito um estudo intenso da literatura sobre a internacionalização no mundo e no Brasil para identificação de (possíveis) similaridades e discrepâncias entre os diferentes contextos. Nessa fase, objetivou-se também identificar pontos nevrálgicos no contexto brasileiro que servissem de ímpeto para o processo de composição da matriz por meio de consulta à literatura da área de internacionalização e de avaliação desse processo.

- 2) Embebimento teórico: com base na revisão de literatura sobre internacionalização e avaliação realizada em 1) e, sobretudo, nas propostas de classificação de Foskett (2010) e da matriz de Knight (2004), Amorim e Finardi (2017) e Finardi *et al.* (2020), o design da matriz multidimensional de (auto)avaliação (solução/modelo protótipo) de Amorim (2020) foi proposto.
- 3) Testagem empírica: aplicação da solução/modelo protótipo ao grupo-alvo em contextos reais, ou seja, pilotagem da matriz de (auto)avaliação em uma instituição de ensino superior. A matriz de Amorim (2020) foi pilotada na Ufes em 2019, em virtude de essa IES já ter sido objeto de estudos e análises anteriores (AMORIM; FINARDI, 2017; FINARDI; ORTIZ, 2015), permitindo assim uma comparação entre estudos realizados em dois momentos distintos nessa IES.
- 4) Análise e reflexão: após a testagem empírica e focal da matriz, procedeu-se à análise do instrumento discutindo seu potencial de generalização para outros contextos além do da pilotagem.

A MATRIZ MULTIDIMENSIONAL DE (AUTO)AVALIAÇÃO

A matriz proposta por Amorim (2020) é composta por três dimensões, três categorias e três classificações, conforme se pode ver no Quadro 2:

QUADRO 2 - Dimensões, categorias e classificações da matriz de Amorim (2020)

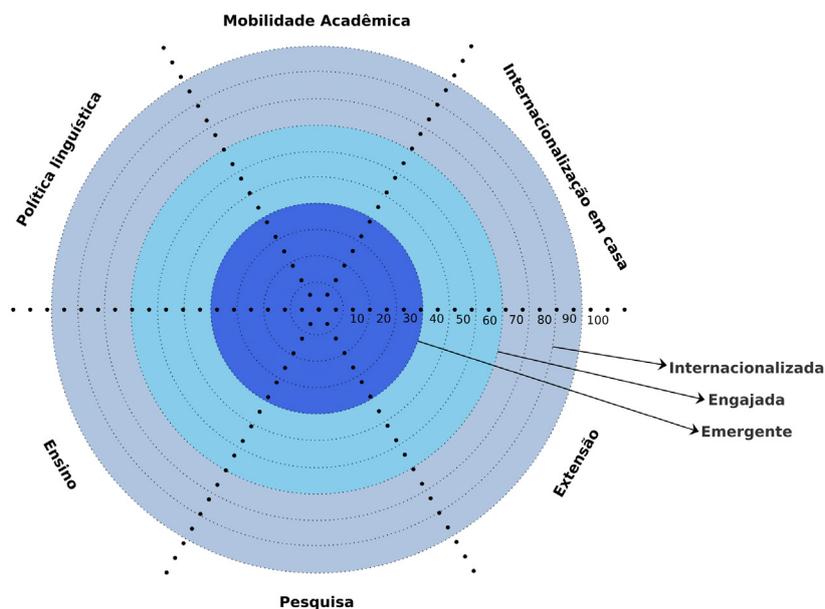
DIMENSÃO	CATEGORIA	CLASSIFICAÇÃO
Ensino	Política Linguística	Internacionalizada
Pesquisa	Mobilidade Acadêmica	Engajada
Extensão	Internacionalização em Casa	Emergente

Fonte: Adaptado de Amorim (2020).

A Figura 1 ilustra a matriz de (auto)avaliação de Amorim (2020). O círculo, similar à roda da vida, representa a ideia de processo, de constante avaliação para mudança e planejamento estratégico. As linhas pontilhadas indicam a relação de comunicação entre as dimensões e as categorias, uma vez que entendemos que dentro de uma IES essas atividades estão todas interligadas e são dificilmente dissociadas. As dimensões (Ensino, Pesquisa e Extensão) foram dispostas na parte inferior (*covert*), pois, na prática, elas são aspectos implícitos do processo e não visíveis, por isso consideramos que estão inseridas nas categorias. Já as categorias (Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa) foram dispostas na parte superior (*overt*), pois representam, na prática, os aspectos explícitos do processo, ou que vemos de fato, e serão discutidas nesta seção. Da margem para o centro, temos as três classificações representadas por diferentes cores, sendo a mais exterior a classificação *Internacionalizada*; a subsequente, a *Engajada*;

e a mais interior, a classificação *Emergente*. De acordo com a proposta de (auto) avaliação, quanto mais respostas “sim” aos indicadores (mais sobre isso adiante), maior a classificação.

FIGURA 1 - A matriz multidimensional de (auto)avaliação da internacionalização do ensino superior



Fonte: Amorim (2020).

Na categoria de Política Linguística, pensou-se no papel das línguas dentro da/ para a comunidade acadêmica. Pensou-se no uso das línguas nas atividades que são desenvolvidas dentro de uma IES, a saber: nas línguas de admissão, nas línguas de instrução, nas línguas de pesquisa, nas línguas de comunicação externa e nas línguas de administração (FINARDI; CSILLAGH, 2016; FINARDI, 2017), conforme discutido em tese sobre políticas linguísticas para internacionalização (GUIMARÃES, 2020). Foram também avaliadas ações/atividades curriculares e extracurriculares tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação, no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras para a população acadêmica, incluindo Português como Língua Estrangeira (PLE). Um dos pontos levantados por Amorim e Finardi (2017) foi a questão do acesso às línguas estrangeiras (gratuito ou não) e da forma (curricular ou extracurricular), também considerado nessa categoria da matriz de Amorim (2020).

Algumas das perguntas/questões de documentos norteadores, tais como as Orientações para Elaboração de Políticas Linguísticas para Internacionalização da Faubai, o Guia EMI da Faubai (FAUBAI, 2016, 2018, respectivamente), os quesitos de avaliação da Capes para programas de pós-graduação e o Edital Capes PrInt (CAPES, 2017a) também foram usados na elaboração dos indicadores da matriz.

Na categoria Mobilidade Acadêmica, Amorim (2020) analisou os programas de mobilidade em termos de população atendida (discentes, docentes, técnicos-administrativos), áreas de conhecimento contempladas e local de origem ou de destino, bem como o resultado dessas mobilidades e o impacto na IES. Além disso, o equilíbrio entre os dois tipos de mobilidade (para o país e para o exterior) – e se há países/universidades prioritários para esses programas de mobilidade (vide Edital Capes PrInt) – também foi contemplado na construção da matriz. A categoria relativa à mobilidade propicia um levantamento do tipo de internacionalização que uma IES pretende implementar ou que já possui e se ela é mais ativa ou passiva, segundo a classificação de Lima e Maranhão (2009), ou periférica, segundo Morosini (2011), e mais focada nos programas de excelência da pós-graduação, conforme Ramos (2018).

A construção da matriz teve, ainda, a preocupação de olhar para as possibilidades de diferentes modelos de mobilidade tais como a virtual, também conhecida como COIL (do inglês, Collaborative Online International Learning) (HILDEBLANDO JÚNIOR; FINARDI, 2018). A matriz prevê interfaces na análise de categorias como, por exemplo, a análise de programas de mobilidade levando em conta questões relacionadas a políticas linguísticas.

Na categoria Internacionalização em Casa foram consideradas atividades de engajamento intercultural, assim como questões de acesso à informação no *campus* em termos de seus espaços físicos, programas, corpo docente, entre outros. Novamente podemos ver aqui uma interface entre essa categoria e a categoria Política Linguística, uma vez que os idiomas usados (ou não) para essas trocas também falam do potencial de internacionalização/interculturalidade de uma IES, conforme sugerem Guimarães e Finardi (2018). Num modelo de internacionalização ativa (LIMA; MARANHÃO, 2009), em casa (BAUMVOL, 2019; BAUMVOL; SARMENTO, 2016), mais abrangente e “local” (ABBA; STRECK, 2019; RAMOS, 2018; STRECK; ABBA, 2018), deve-se atentar para questões interculturais que permeiam as trocas entre a comunidade acadêmica e os acadêmicos estrangeiros.

INDICADORES DE AVALIAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Na busca por critérios/indicadores coerentes com o contexto do ensino superior brasileiro para a construção da matriz de Amorim (2020), a forma como as IES brasileiras são avaliadas tanto na graduação quanto na pós-graduação foi considerada. Em relação à graduação, os Indicadores de Qualidade da Educação Superior e o Guia EMI da Faubai foram usados e, em relação à pós-graduação, foram usados os critérios de avaliação e editais da Capes.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Superior, por exemplo, são compostos por quatro itens, todos administrados pelo Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) e enquadrados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); são eles: 1) o Índice Geral de Cursos (IGC), que é um indicador que avalia a qualidade das IES; 2) o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que é um indicador que avalia a qualidade dos cursos superiores; 3) o Indicador de Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como medida *proxy* (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado; e, por fim, 4) o Conceito Enade, que é um indicador que busca avaliar o desempenho dos alunos com base no resultado obtido na aplicação do exame.⁷ Novas IES ou IES que desejam abrir novos cursos devem solicitar ao Inep uma avaliação presencial feita por uma comissão designada pelo órgão, que segue um manual disponibilizado no sítio eletrônico do Inep. As IES também devem, no decorrer dos cursos, solicitar reavaliação e reconhecimento de seus cursos.

Já em relação à pós-graduação, o Regulamento para Avaliação Quadrienal de Programas de Pós-Graduação da Capes (CAPES, 2017b) estabelece princípios e diretrizes para a avaliação dos programas de mestrado e doutorado de IES públicas e privadas brasileiras que são classificatórios e comparativos. A avaliação é classificatória no sentido de que estabelece diferentes níveis de qualidade de desempenho dos programas em cada área da avaliação, e é comparativa entre as diferentes áreas. Embora preserve a especificidade de cada área, a avaliação pauta-se pelo mesmo conjunto de quesitos e itens avaliativos e deve promover a equivalência de qualidade de desempenho entre programas com as mesmas notas nas distintas áreas de avaliação. Esse mesmo regulamento também estabelece parâmetros, que são: 1) a adoção de padrões internacionais de desenvolvimento da área como referência; 2) a adequação dos referenciais de avaliação adotados, ajustando-os ao desenvolvimento do conhecimento da área e do programa; e 3) garantia da qualidade dos relatórios sobre o desempenho de cada programa, obedecendo aos requisitos de fundamentação técnica, clareza, estruturação, coerência e precisão. De acordo com esse regulamento, os programas são avaliados com notas que vão de 1 a 7, baseadas em conceitos “muito bom”, “bom”, “regular”, “fraco” e “insuficiente” atribuídos a cada item de uma ficha de avaliação; os resultados ficam disponíveis para consulta no sítio eletrônico da Capes.⁸

⁷ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-de-qualidade>. Acesso em: 17 out. 2018.

⁸ Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=240#anchor>. Acesso em: 5 maio 2020.

No levantamento de indicadores feito por Amorim (2020), a avaliação, com exceção do Edital Capes PrInt,⁹ lançado em dezembro de 2017, que se refere especificamente ao Projeto Institucional de Internacionalização das IES brasileiras selecionadas para participar e receber o recurso disponível, observou que, grosso modo, há rastros de indicadores aqui e ali tornando o trabalho de *stakeholders* mais difícil no que tange ao estabelecimento de uma política ou plano de internacionalização institucional alinhado a políticas/planos nacionais. O referido edital é destinado a IES com programas de pós-graduação que obtiveram notas superiores a 5 na última avaliação da Capes e que submeteram proposta e foram escolhidos para receber o fomento destinado à internacionalização de seus programas. Ou seja, não se trata de um programa inclusivo ou abrangente, já que não contempla, dentro de uma mesma IES, todos os seus programas de pós-graduação (e linhas de pesquisa), dimensões (graduação e extensão ficam de fora) e, claro, toda a comunidade acadêmica. Tal realidade colabora com as políticas de internacionalização fragmentadas (RAMOS, 2018), passivas (LIMA; MARANHÃO, 2009), reativas (FINARDI; ARCHANJO, 2018), periféricas (MOROSINI, 2011), engessadas (STRECK; ABBA, 2018) e colonizadas (ABBA; STRECK, 2019) que vemos nas IES brasileiras.

Tomando por base Coombe, Folse e Hubley (2007), a matriz de Amorim (2020) reúne, em um instrumento único, indicadores baseados nos documentos/instrumentos supracitados, com o intuito de aumentar/fomentar: 1) a utilidade, pois, uma vez compilados os indicadores em um só instrumento, a matriz será útil para os *stakeholders* em seus processos de mapeamento de potencialidades e fraquezas e, porventura, planejamento estratégico, já que a eles é destinada; 2) a validade do instrumento avaliativo, pois os indicadores aqui serão específicos para a internacionalização das IES brasileiras nas suas três dimensões, três categorias e três classificações; 3) a confiabilidade da matriz, pois será possível usar o instrumento para verificar a consistência de resultados (se houve mudança, por exemplo); 4) a praticidade na avaliação da internacionalização, pois a matriz pode ser respondida em forma de questionário *on-line* (Google Forms), que por sua vez compila os dados para a IES avaliada; 5) o retorno, pois, uma vez coletados os dados, é possível se iniciar um processo de reflexão e planejamento para melhora das atividades e melhor aproveitamento das potencialidades e recursos; 6) a autenticidade, pois o instrumento lida com uma situação real e gerará dados que, caso a IES deseje, poderão impactar um cenário real; 7) a transparência, pois as informações a serem coletadas – e de quem serão coletadas – ficarão claras desde o início do processo; e,

⁹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em: 19 out. 2018.

por último, 8) a segurança, uma vez que leva em consideração os administradores do instrumento de avaliação.

As categorias e seus indicadores foram organizados de forma didática e visualmente acessível para a compilação das informações em uma determinada IES. A matriz de avaliação para internacionalização pode ser visualizada no Apêndice A.

CLASSIFICAÇÕES DA MATRIZ

Amorim (2020) adaptou a proposta de classificação de Foskett (2010) para a realidade brasileira, propondo uma classificação em três níveis. Para chegar a esses três níveis é importante lembrar que a matriz compreende um total de 86 indicadores para as três categorias, sendo que a categoria Política Linguística possui 26 ($\cong 30,2\%$), a categoria Mobilidade Acadêmica possui 20 ($\cong 23,7\%$) e a categoria Internacionalização em Casa possui 40 ($\cong 46\%$) indicadores. Todos os indicadores possuem o mesmo peso com três opções de respostas: “sim”, “não” e “não sei”.

Com base nos indicadores da matriz, Amorim (2020) propôs a seguinte classificação do processo de internacionalização institucional: 1) *Internacionalizada*, para IES que marcarem entre 70 e 86 respostas “sim”; 2) *Engajada*, para IES que marcarem entre 50 e 69 respostas “sim”; e 3) *Emergente*, para IES que marcarem menos de 50 respostas “sim”. Somente as respostas “sim” marcam 1 ponto. As demais respostas não pontuam, apenas mostram para as IES que ou elas têm uma área que precisa de atenção (em caso de uma resposta “não”) ou têm uma área que precisam conhecer mais (em caso de uma resposta “não sei”). De todas as formas, as respostas “negativas” servem de reflexão formativa para a IES avaliada.

Para definir os critérios para “pontos de corte”, Amorim (2020) tomou como base os documentos revisados na seção anterior, em especial os critérios da Capes (já mencionados e disponíveis em sítio eletrônico) para avaliação dos programas de pós-graduação. A Capes faz um apanhado para avaliar os programas em cinco quesitos, de 1 a 7, mas os programas só existem se obtiverem uma nota a partir de 3, e os programas 6 e 7 são minoria no Brasil (ditos de excelência, internacionalizados, como descrito em Ramos (2018)); por isso, Amorim (2020) descartou as classificações da Capes 1, 2, 6 e 7 e se ateve apenas às faixas 3, 4 e 5, que correspondem à maioria dos programas de pós-graduação no Brasil.

Assim, o Programa Nota 3 da Capes (menor que 60%, menos de 50 pontos) corresponderia à classificação Emergente, o Programa Nota 4 ($\cong 60\%$ a 84%, entre 50 e 69 pontos) corresponderia à classificação Engajada e, por fim, o Programa Nota 5 ($\cong 85\%$ a 100%, entre 70 e 86 pontos) corresponderia à classificação Internacionalizada. Para chegar a esses valores e porcentagens, Amorim (2020) usou uma regra de três arredondando para mais. Ainda que uma IES alcance uma

pontuação/porcentagem de 85% de respostas “sim” para os indicadores (ou seja, não atingindo 100%), é possível ser considerada internacionalizada com possibilidades de aperfeiçoamento em alguma das dimensões e/ou categorias conforme resumo na Tabela 1.

TABELA 1 – Resumo das sugestões de classificação da matriz

CLASSIFICAÇÕES	NOTA CAPES	PORCENTAGEM (≅)	PONTOS (“SIM”)
Internacionalizada	Nota 5	85% - 100%	70 - 86
Engajada	Nota 4	60% - 84%	50 - 69
Emergente	Nota 3	Menor que 60%	Menos de 50

Fonte: Amorim (2020).

Cumprе salientar que esses critérios podem não corresponder às expectativas em relação a uma avaliação formativa (objetivo principal do instrumento proposto). Por se tratar de uma matriz de caráter formativo (COOMBE; FOLSE; HUBLEY, 2007) e cujo objetivo é propiciar às IES uma reflexão sobre seus processos de internacionalização, a classificação ou a pontuação obtida tem como finalidade fornecer informações orientadas para as IES, muito mais que julgamentos ou ranqueamentos.

ANÁLISE DA MATRIZ MULTIDIMENSIONAL

A matriz proposta por Amorim (2020) foi pilotada na Ufes em 2019 com três respondentes, sendo dois servidores da Secretaria de Relações Internacionais (SRI) da Ufes, ambos também doutorandos na área de internacionalização, e a terceira respondente, uma pesquisadora em estágio pós-doutoral na mesma universidade, cujo projeto de pesquisa se relacionava com a avaliação do processo de internacionalização dessa IES. A pilotagem da matriz de Amorim (2020) ocorreu em duas etapas, sendo a primeira feita por meio da administração de um questionário enviado via Google Forms para validar os indicadores em relação às dimensões, categorias e classificações propostas na matriz, e a segunda composta pelo questionário da matriz com os indicadores de dimensões, categorias e classificações para ser respondido.

A análise empírica da matriz de Amorim (2020) realizada na Ufes sugeriu desmembrar alguns dos indicadores como, por exemplo, os indicadores 1, 3 e 5 da categoria de Política Linguística. Outro resultado importante da pilotagem da matriz foi a sugestão de evitar o uso de termos específicos da área, uma vez que eles podem não ser de conhecimento do avaliador. Esse foi o caso, por exemplo, dos termos sul/norte global nas categorias Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa. Essa mesma sugestão também foi dada em relação à definição de alguns termos como “visitante”, no indicador 2.6 da categoria Internacionalização em Casa.

Outro ponto importante mostrado pela pilotagem da matriz foi a necessidade de se pensar nos respondentes da matriz, ou seja, quem vai conduzir a coleta de dados da avaliação, uma vez que as respostas “não sei” são mais “negativas” do que as respostas “não”. Tal assertiva parte do pressuposto de que a matriz se destina a gestores responsáveis pelo planejamento e avaliação envolvidos com a internacionalização da instituição e que têm poder decisivo no planejamento estratégico das ações nos três pilares da universidade, quais sejam, Ensino, Pesquisa e Extensão.

Em relação a outros estudos sobre o processo de internacionalização na Ufes no período entre 2015 e 2020, ou seja, em um período de cinco anos, podemos ver um padrão que se confirmou em Amorim (2020). Iniciando com Finardi e Ortiz (2015), que analisaram as motivações para internacionalização, partindo para os resultados de Finardi, Santos e Guimarães (2016), em relação ao papel das línguas em geral e do inglês em particular no processo de internacionalização e na criação da SRI da Ufes, seguindo para os resultados de Amorim e Finardi (2017) em relação à análise do processo de internacionalização da Ufes em seus três níveis (macro – nacional, meso – institucional e micro – comunidade acadêmica), passando ainda pela meta-análise realizada por Finardi *et al.* (2020) e, finalmente, culminando nos resultados da pilotagem da matriz de Amorim (2020) na Ufes, vemos que há indícios de um engajamento dessa IES, que demonstra forte intenção de se internacionalizar, sendo que a Internacionalização em Casa parece ser o maior desafio nesse sentido.

De maneira geral, a análise da matriz de Amorim (2020) sugere que os três pilares principais do ensino superior – Ensino, Pesquisa e Extensão – estão contemplados nas categorias representativas Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa da matriz. Ademais, a análise da matriz sugere que uma IES de posse de uma (auto)avaliação bem informada e orientada tem condições de (re)pensar as motivações, estratégias e objetivos que tem para seu processo de internacionalização.

De posse de um instrumento de avaliação do processo de internacionalização que permita fazer uma (auto)análise, talvez possamos seguir o proposto por Brandenburg e De Wit (2011), preocupando-nos mais com questões de fundo e de motivações do que com instrumentos de avaliação e estratégias de internacionalização. Dito de outra forma, uma vez que tenhamos condições de avaliar o que estamos fazendo, talvez possamos partir para questões mais complexas, a exemplo de por que estamos fazendo o que fazemos. Conforme colocado por De Wit (2019), podemos partir para perguntas como: podemos pensar em uma mudança de paradigma da internacionalização mais focada na cooperação do que na concorrência? O foco na internacionalização para o exterior predomina ainda na IES às custas do foco na internacionalização em casa? A internacionalização é um agente de mudança e responsabilidade social global e local do ensino superior?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo principal apresentar a matriz proposta por Amorim (2020) para a (auto)avaliação do processo de internacionalização do ensino superior. Essa matriz engloba 86 indicadores distribuídos nos três pilares da universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão –, que por sua vez se relacionam com três categorias de análise, quais sejam: Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa. Com base na análise e triangulação das dimensões e categorias da matriz, três classificações são sugeridas para a (auto)avaliação das IES: Internacionalizada, Engajada e Emergente.

Espera-se que o uso da matriz de (auto)avaliação de Amorim (2020) propicie espaços de discussão e ressignificação do processo de internacionalização, a fim de que ele seja mais localmente informado/planejado para ser, em dimensão regional, mais relevante, inclusivo e abrangente. Na pilotagem feita por Amorim (2020), percebeu-se que o conceito/a categoria Internacionalização em Casa é um gargalo que precisa ser olhado com mais atenção (essa categoria recebe o maior número de indicadores da matriz e recebeu as menores pontuações na pilotagem), por possuir itens complexos como “internacionalização do currículo” e “desenvolvimento de competência intercultural” e também por ter recebido o maior número de respostas “não sei” dos respondentes.

Tendo em vista os resultados da análise de Amorim (2020), propomos que o processo de internacionalização institucional seja informado por pesquisas e avaliações locais que levem em consideração, pelo menos, as três dimensões e categorias propostas por Amorim (2020), podendo compreender muitas outras. Em última análise, essa proposta tem como fim (res)significar o processo de internacionalização institucional, promovendo uma internacionalização ativa e informada, sensível – tanto global quanto localmente – a contextos e realidades multidimensionais.

REFERÊNCIAS

ABBA, Maria Julieta; STRECK, Danilo R. Interculturality and internationalization. *SFU Educational Review*, v. 12, n. 3, p. 110-126, 2019.

AMORIM, Gabriel Brito. *A internacionalização do ensino superior no Brasil: uma proposta de matriz multidimensional de (auto)avaliação*. 2020. 145 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Globalização e internacionalização do ensino superior: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 614-632, set./dez. 2017.

BAUMVOL, Laura Knijnik. Advancing internationalization at home from different roles. *SFU Educational Review*, v. 12, n. 3, p. 48-53, 2019.

BAUMVOL, Laura Knijnik; SARMENTO, Simone. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. In: BECK, Magali Sperling; MARTINS, Maria Lúcia Milléo; HEBERLE, Viviane (org.). *Echoes: further reflections on language and literature*. Florianópolis: EdUFSC, 2016. p. 65-82.

BLOMMAERT, Jan. *The sociolinguistics of globalization: Cambridge approaches to language contact*. Nova York: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, Jan. Citizenship, language, and superdiversity: towards complexity. *Journal of Language, Identity & Education*, v. 12, n. 3, p. 193-196, 2013.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. *Concepção, avaliação e dinamização de um portal educacional de WebQuests em língua portuguesa*. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2011.

BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans. The end of internationalisation. *International Higher Education*, n. 62, p. 15-17, 2011.

CAPES. *Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt Edital 41/2017*. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/images/stories/download/editais/10112017-Edital-41-2017-Internacionalizacao-PrInt-2.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

CAPES. *Regulamento Quadrienal de Programas de Pós-Graduação da Capes, Portaria n. 59 de 21 de Março de 2017*. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/27032017-Portaria-59-21-03-2017-Regulamento-da-Avaliacao-Quadrienal.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

COOMBE, Christine A.; FOLSE, Keith S.; HUBLEY, Nancy J. *A practical guide to assessing English language learners*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2007.

COUTINHO, Clara P.; CHAVES, José Henrique. Investigação em tecnologia educativa na Universidade do Minho: uma abordagem temática e metodológica às dissertações de mestrado concluídas nos cursos de mestrado em educação. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (org.). *Tecnologias em educação: estudos e investigações: actas do Colóquio AFIRSE/AIPELF*, 10., Lisboa, Portugal, 2001. p. 289-302.

DE WIT, Hans. Internationalization in higher education, a critical review. *SFU Educational Review*, v. 12, n. 3, p. 9-17, 2019.

FAUBAI. *Guide to English as medium of instruction in Brazilian higher education institutions*, 2016. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guide_brazilian_highered_courses_inenglish.pdf. Acesso em: dez. 2020.

FAUBAI. *Orientações para a elaboração de políticas linguísticas para a internacionalização do ensino superior*, 2017. Disponível em: <http://faubai.org.br/pt-br/wp-content/uploads/2019/01/Documento-do-GT-de-Pol%C3%ADticas-Lingu%C3%ADsticas-da-FAUBAI.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

FAUBAI. *Guide to English as medium of instruction in brazilian higher education institutions 2018-2019*, 2018. Disponível em: <http://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

FINARDI, Kyria Rebeca. What Brazil can learn from Multilingual Switzerland and its use of English as a multilingua franca. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, PR, v. 39, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2017.

FINARDI, Kyria Rebeca; ARCHANJO, Renata. Washback effects of the Science without Borders, English without Borders and Language without Borders programs in Brazilian language policies and rights. In: SIINER, Maarja; HULT, Francis M.; KUPISCH, Tanja (ed.). *Language policy and language acquisition planning*. Cham: Springer, 2018. p. 173-185.

FINARDI, Kyria Rebeca; CSILLAGH, Virag. Globalization and linguistic diversity in Switzerland: insights from the roles of national languages and English as a foreign language. In: GRUCZA, Sambor; OLPISKA, Magdalena; ROMANOWSKI, Piotr (org.). *Advances in understanding multilingualism*. Frankfurt am Main; Warsaw: Peter Lang GmbH; International Academic Publishers, 2016, v. 24. p. 41-56.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600-626, maio/ago. 2017.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe; AMORIM, Gabriel; PICCIN, Gabriela. Internationalization and language policies in Brazil: quality and assessment evidence from a glocal proposal. In: CALVO, Luciana C. S.; EL KADRI, Michele S.; PASSONI, Taisa (org.). *Language policies and internationalization of higher education institutions in Brazil: Contributions from applied Linguists*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

FINARDI, Kyria Rebeca; ORTIZ, Ramon A. Globalization, internationalization and education: What is the connection? *IJAEDU: International e-Journal of Advances in Education*, v. 1, n. 1, p. 18-25, 2015.

FINARDI, Kyria Rebeca; SANTOS, Jane M.; GUIMARÃES, Felipe. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. *Interfaces Brasil/Canadá: Revista Brasileira de Estudos Canadenses*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016.

FOSKETT, Nick. Global markets, national challenges, local strategies: the strategic challenge of internationalization. In: MARINGE, Felix; FOSKETT, Nick. *Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives*. Londres: Continuum International Publishing Group, 2010. p. 36-50.

GUIMARÃES, Felipe Furtado. *Internacionalização e multilinguismo: uma proposta de política linguística para universidades federais*. 2020. 256 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

GUIMARÃES, Felipe F.; FINARDI, Kyria R. Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 71, n. 3, p. 15-37, 2018.

HILDEBLANDO JÚNIOR, Carlos A.; FINARDI, Kyria Rebeca. Internationalization and virtual collaboration: Insights from COIL experiences. *Ensino em Foco*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 19-33, 2018.

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education: The Boston College Center for International Higher Education*, Boston, n. 33, p. 2-3, 2003.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

LIMA, Manolita C.; MARANHÃO, Carolina M. S. de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011.

RAMOS, Milena Yumi. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-22, 2018.

RAUPP, Magdala; REICHLE, Adriana. *Avaliação: ferramenta para melhores projetos*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2003.

RICHEY, Rita T.; KLEIN, James D.; NELSON, Wayne A. developmental research studies of instructional design and development. In: JONASSEN, David H. (ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*. New Jersey: Taylor & Francis, 2001. p. 1099-1130. Disponível em: <http://www.aect.org/edtech/ed1/41.pdf>. Acesso em: jul. 2016.

RUMBLEY, Laura E. "Intelligent internationalization": A 21st century imperative. *International Higher Education*, Chestnut Hill, MA, n. 80, p. 16-17, 2015.

SANTOS, Boaventura S. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SELASI, Taiye. Don't ask me where I'm from, ask me where I'm a local. *TED Global*, Oct. 2014. Disponível em: https://www.ted.com/talks/taiye_selasi_don_t_ask_where_i_m_from_ask_where_i_m_a_local. Acesso em: dez. 2020.

STRECK, Danilo R.; ABBA, Maria Julieta. Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. In: KORSUNSKY, Lionel; DEL VALLE, Damián; MIRANDA, Estela; SUASNÁBAR, Claudio (comp.). *Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU; CLACSO, 2018. p. 113-131.

STUFFLEBEAM, Daniel L. *Evaluation as enlightenment for decision-making*. Columbus, OH: Ohio State University, 1968.

STUFFLEBEAM, Daniel L. *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. Columbus, OH: Ohio State University, 1971.

VAN DEN AKKER, Jan. Principles and methods of development research. In: VAN DEN AKKER, Jan; BRANCH, Robert; GUSTAFSON, Kent; NIEVEEN, Nienke; PLOMP, Tjeerd (ed.). *Design approaches and tools in education and training*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publisher, 1999. p. 1-14.

VAN DEN AKKER, Jan; GRAVEMEIJER, Koeno; MCKENNY, Susan; NIEVEEN, Nienke. Introducing educational design research. In: VAN DEN AKKER, Jan; GRAVERMEIJER, Koeno; MCKENNY, Susan; NIEVEEN, Nienke. *Educational design research*. New York: Routledge, 2006. p. 1-8.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2. ed. Bruxelles: DeBoeck Université, 1996. (Collection Méthodes en Sciences Humaines).

APÊNDICE

APÊNDICE A - Indicadores da Matriz por Categorias

CATEGORIA: POLÍTICA LINGUÍSTICA				
Nº	INDICADORES	SIM	NÃO	NÃO SEI
1	A IES possui uma política linguística institucional aprovada que contempla os três pilares da universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão).			
2	O papel das línguas estrangeiras nos três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão) é bem definido no plano de internacionalização da IES.			
3	A IES adota diferentes línguas para diferentes finalidades (admissão, ensino, instrução, pesquisa e comunicação) e possui diretrizes específicas para cada dimensão de uso das línguas (admissão, ensino, instrução, pesquisa e comunicação) em seu documento de política linguística institucional.			
4	A IES, por meio de sua política linguística institucional, promove a pluralidade das línguas nos campi da IES.			
5	O(s) teste(s) de proficiência, bem como os scores exigidos para admissão tanto na graduação quanto na pós-graduação da IES, está/ estão descrito(s) na política linguística da IES e é/são chancelado(s) pela comunidade acadêmica internacional, dialoga(m) com outros exames internacionalmente conhecidos e tem/têm pontuação padronizada em toda a IES.			
6	A IES possui curso(s) de Letras.			
6.1	A IES possui curso(s) de Letras com licenciatura dupla.			
6.2	A IES possui um curso de Letras com licenciatura única.			
6.3	O departamento de Letras da IES oferta disciplinas eletivas e optativas para outros cursos em línguas estrangeiras.			
7	A IES oferta cursos de línguas estrangeiras a seu quadro de funcionários via Departamento de Desenvolvimento Pessoal (DDP).			
7.1	A IES incentiva seus docentes e técnicos-administrativos (por meio de cursos de capacitação e/ou contagem de pontos para progressão, etc.) a participarem de cursos de línguas estrangeiras no Núcleo de Línguas - Idiomas sem Fronteiras (NuLi-IsF).			
7.2	A IES incentiva seus docentes e técnicos-administrativos (por meio de cursos de capacitação e/ou contagem de pontos para progressão, etc.) a participarem de cursos de línguas estrangeiras no Núcleo/Centro/Curso de Línguas.			
7.3	A IES oferta ações de capacitação de seus gestores e servidores para lidar com documentos estrangeiros em diferentes línguas estrangeiras.			
8	A IES possui um Núcleo/Centro/Curso de Línguas Extracurricular para a comunidade acadêmica.			
8.1	Há oferta de diferentes cursos de línguas estrangeiras no Núcleo de Línguas da IES para a comunidade acadêmica e externa.			
8.2	Há distribuição de bolsas tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade externa para estudar línguas estrangeiras no Núcleo/Centro/Curso de Línguas da IES.			
9	A IES é/já foi credenciada ao Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).			
9.1	A IES possui um NuLi-IsF.			
9.2	A IES oferta cursos presenciais e <i>on-line</i> via IsF em línguas estrangeiras para sua comunidade acadêmica.			
9.3	O NuLi-IsF e o Núcleo de Línguas oferecem cursos de línguas de forma integrada.			

(Continua)

(Continuação)

CATEGORIA: POLÍTICA LINGUÍSTICA				
Nº	INDICADORES	SIM	NÃO	NÃO SEI
10	A IES incentiva e prepara seus docentes para ofertar disciplinas específicas em nível de graduação e pós-graduação de variadas áreas em línguas estrangeiras periodicamente por meio de cursos de capacitação, progressão funcional, etc.			
11	Há oferta de ações de extensão e pesquisa em línguas estrangeiras periodicamente para toda a comunidade acadêmica.			
12	A IES incentiva seus discentes a participarem de disciplinas específicas em línguas estrangeiras na graduação por meio de horas complementares, disciplinas eletivas/optativas, etc.			
13	A IES incentiva seus discentes a participarem de disciplinas específicas em línguas estrangeiras na pós-graduação por meio de horas complementares, disciplinas eletivas/optativas, etc.			
14	A IES possui um setor responsável por receber e encaminhar documentos em língua estrangeira.			
15	A IES possui servidores capacitados ou serviços para traduzir documentos oficiais em línguas estrangeiras.			
CATEGORIA: MOBILIDADE ACADÊMICA				
Nº	INDICADORES	SIM	NÃO	NÃO SEI
1	A IES possui uma coordenação de mobilidade <i>in</i> e <i>out</i> centralizada e capacitada para orientar o fluxo de entrada, permanência e saída de acadêmicos na IES.			
2	A IES possui programa(s) de mobilidade com e sem bolsas para discentes da graduação.			
3	A IES possui programa(s) de mobilidade com e sem bolsas para discentes da pós-graduação.			
4	A IES possui programa(s) de mobilidade com e sem bolsas ou outras formas de auxílio para docentes.			
5	A IES possui programa(s) de mobilidade com e sem bolsas ou outras formas de auxílio para servidores técnico-administrativos.			
6	Há equilíbrio entre programas e número de acadêmicos em mobilidade do tipo <i>in</i> e mobilidade do tipo <i>out</i> na IES.			
7	A IES tem parcerias com IES do “sul global” em seus programas de mobilidade.			
8	A IES tem parcerias com IES do “norte global” em seus programas de mobilidade.			
9	A IES oferta disciplina de Português como Língua Estrangeira (PLE) para seus estrangeiros na matriz curricular e como ações de extensão e pesquisa.			
10	A IES incentiva colaboração acadêmica (virtual ou não) para docentes, discentes e servidores com outras universidades do mundo.			
11	A IES possui um plano de atração de discentes, docentes, pesquisadores e servidores estrangeiros em várias áreas.			
11.1	A IES possui docentes estrangeiros atuando na graduação.			
11.2	A IES possui docentes estrangeiros atuando na pós-graduação.			
11.3	A IES possui discentes estrangeiros do “sul global” na graduação.			
11.4	A IES possui discentes estrangeiros do “sul global” na pós-graduação.			
11.5	A IES possui discentes estrangeiros do “norte global” na graduação.			
11.6	A IES possui discentes estrangeiros do “norte global” na pós-graduação.			
11.7	A IES possui servidores estrangeiros do quadro técnico-administrativo advindos do “sul global” nos seus vários setores periodicamente.			

(Continua)

CATEGORIA: MOBILIDADE ACADÊMICA				
Nº	INDICADORES	SIM	NÃO	NÃO SEI
11.8	A IES possui servidores estrangeiros do quadro técnico-administrativo advindos do “norte global” nos seus vários setores periodicamente.			
12	A IES capacita sua comunidade e gestores para a mobilidade (tipos <i>in</i> e <i>out</i>) por meio de cursos de capacitação, oficinas de aprendizado, etc.			
CATEGORIA: INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA				
Nº	INDICADORES	SIM	NÃO	NÃO SEI
1	A IES possui um plano de internacionalização documentado/aprovado por conselho superior.			
1.1	O plano de internacionalização da IES faz referência aos três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão.			
1.2	O plano de internacionalização da IES faz referência a ações com IES do “sul global”.			
1.3	O plano de internacionalização da IES faz referência a ações com IES do “norte global”.			
1.4	O plano de internacionalização da IES faz referência a ações que englobem a realidade local da IES.			
1.5	A IES possui diferentes motivações e essas estão bem delineadas em seu plano de internacionalização, para se internacionalizar.			
1.6	As ações de internacionalização da IES são direcionadas a docentes, discentes (graduação e pós-graduação) e servidores de diferentes níveis.			
1.7	O plano de internacionalização da IES faz referência a gestores de todos os níveis e pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão).			
1.8	A IES possui um setor de relações internacionais.			
1.9	O plano de internacionalização da IES faz referência a ações de mobilidade contemplando os três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão) e os dois níveis de ensino (graduação e pós-graduação).			
1.10	O plano de internacionalização da IES faz referência a ações de internacionalização em casa contemplando os três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão).			
2	A IES possui um programa de acolhimento abrangente para seus visitantes estrangeiros.			
2.1	A IES tem sinalização e avisos importantes em línguas estrangeiras para acolher/informar visitantes estrangeiros.			
2.2	A IES desenvolve atividades para integrar estrangeiros no <i>campus/</i> nos <i>campi</i> .			
2.3	A IES disponibiliza laboratórios, bibliotecas (físicas e digitais) e outros recursos a acadêmicos estrangeiros.			
2.4	A IES disponibiliza atendimento psicológico gratuito para seus visitantes estrangeiros.			
2.5	A IES disponibiliza atendimento pedagógico gratuito para seus visitantes estrangeiros.			
2.6	A IES disponibiliza auxílio-saúde gratuito para seus visitantes estrangeiros.			
2.7	A IES disponibiliza um programa de alimentação gratuito ou restaurante universitário ou de baixo custo para seus visitantes estrangeiros.			
2.8	A IES possui estrutura ou programa de auxílio de hospedagem para seus visitantes estrangeiros.			

(Continua)

(Continuação)

CATEGORIA: INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA				
Nº	INDICADORES	SIM	NÃO	NÃO SEI
2.9	A IES possui estrutura ou programa de auxílio de transporte de seus visitantes estrangeiros para o(s)/do(s) campus/campi.			
2.10	A IES possui um manual/guia de informações para o visitante estrangeiro.			
3	A relação global-local é levada em consideração na formulação dos currículos da graduação da IES.			
3.1	Os currículos da graduação são pensados/formulados de maneira a suscitar a colaboração (virtual ou não) intercultural entre universidades do “sul global”.			
3.2	Os currículos da graduação são pensados/formulados de maneira a suscitar a colaboração (virtual ou não) intercultural entre universidades do “norte global”.			
3.3	A IES incentiva seus discentes de graduação a formarem parcerias para publicação internacional em línguas estrangeiras com acadêmicos de universidades do “sul global” por meio de auxílio para tradução, fomento, etc.			
3.4	A IES incentiva seus discentes de graduação a formarem parcerias para publicação internacional em línguas estrangeiras com acadêmicos de universidades do “norte global” por meio de auxílio para tradução, fomento, etc.			
4	A relação global-local é levada em consideração na formulação dos currículos da pós-graduação da IES.			
4.1	Os currículos da pós-graduação são pensados/formulados de maneira a suscitar a colaboração (virtual ou não) intercultural entre universidades do “sul global”.			
4.2	Os currículos da pós-graduação são pensados/formulados de maneira a suscitar a colaboração (virtual ou não) intercultural entre universidades do “norte global”.			
4.3	A IES incentiva seus discentes de pós-graduação a formarem parcerias para publicação internacional em línguas estrangeiras com acadêmicos de universidades do “sul global” por meio de auxílio para tradução, fomento, etc.			
4.4	A IES incentiva seus discentes de pós-graduação a formarem parcerias para publicação internacional em línguas estrangeiras com acadêmicos de universidades do “norte global” por meio de auxílio para tradução, fomento, etc.			
5	A IES oferece atividades de capacitação a seu quadro de docentes e servidores para interações com acadêmicos estrangeiros.			
5.1	A IES incentiva seus docentes a formarem parcerias para publicação internacional em línguas estrangeiras com acadêmicos de universidades do “sul global”.			
5.2	A IES incentiva seus docentes a formarem parcerias para publicação internacional em línguas estrangeiras com acadêmicos de universidades do “norte global”.			
5.3	A IES incentiva seu quadro funcional técnico-administrativo a formarem parcerias para publicação internacional em línguas estrangeiras com profissionais de universidades do “sul global”.			
5.4	A IES incentiva seu <i>staff</i> técnico-administrativo a formar parcerias para publicação internacional em línguas estrangeiras com profissionais de universidades do “norte global”.			
6	A IES possui uma política de incentivo a revalidação/reconhecimento de créditos acadêmicos obtidos no exterior para incentivar seus docentes, discentes e quadro de funcionários técnico-administrativos a buscarem especialização acadêmica ou outras ações de pesquisa, ensino e extensão no exterior.			

(Continua)

(Continuação)

CATEGORIA: INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA				
Nº	INDICADORES	SIM	NÃO	NÃO SEI
7	A cultura local é pensada e integrada às atividades de imersão cultural estrangeira no campus/nos campi.			
8	A competência intercultural é levada em consideração nas interações com acadêmicos estrangeiros.			

Fonte: Amorim (2020).

Recebido em: 14 MAIO 2020

Aprovado para publicação em: 6 OUTUBRO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.