

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA
PROPOSTA DE MATRIZ MULTIDIMENSIONAL DE (AUTO) AVALIAÇÃO**

GABRIEL BRITO AMORIM

VITÓRIA
2020

GABRIEL BRITO AMORIM

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA
PROPOSTA DE MATRIZ MULTIDIMENSIONAL DE (AUTO) AVALIAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Línguas e Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal de Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A524i Amorim, Gabriel Brito, 1983-
A internacionalização do ensino superior no Brasil: uma proposta de matriz multidimensional de (auto) avaliação / Gabriel Brito Amorim. - 2020.
145 f. : il.

Orientadora: Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi.
Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação internacional. 2. Ensino superior. 3. Avaliação. I. Finardi, Kyria Rebeca Neiva de Lima. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

Gabriel Brito Amorim

**“A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO
BRASIL: UMA PROPOSTA DE MATRIZ
MULTIDIMENSIONAL DE (AUTO) AVALIAÇÃO”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2020.

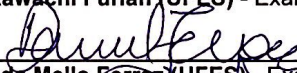
Comissão Examinadora:



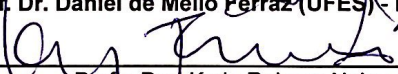
Prof. Dra. Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi (UFES) - Orientadora e Presidente da Comissão



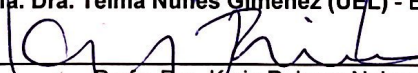
Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES) - Examinadora interna



Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (UFES) - Examinador interno



Prof. Dra. Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi por
Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez (UEL) - Examinador externo



Prof. Dra. Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi por
Profa. Dra. Renata Archanjo (UFRN) - Examinador externo

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que tenho. *Agradecer, ter o que agradecer*. Primeiramente, agradeço a Deus, arquiteto do Universo, por ter me concedido, nesta vida terrena, a dádiva de poder alcançar tudo que consegui até hoje. Sei que tenho muito e, por isso, sou a Ele eternamente grato. A ele também devo as graças de ter colocado pessoas tão especiais em minha vida para compartilhar a caminhada desta vida comigo. É demasiadamente arrogante e certamente estúpido não reconhecer que as nossas conquistas (só) acontecem porque estamos rodeados por aqueles que lutam as nossas lutas, choram nossas dores, e por fim, riem nossos risos e vibram as nossas vitórias.

À minha família, base, alicerce, porto-seguro, meu amor e gratidão: aos meus pais, Jorge e Maria Helena, minhas irmãs Nathalia e Isabela, e meu irmão Vitor (no céu, olhando por nós todos). Aprendemos uns com os outros e seguimos na caminhada com a certeza que temos uns aos outros.

À minha orientadora, Kyria Finardi, ***toda gratidão***. Tenho certeza que esse aqui foi um reencontro muito feliz, graças a Ele. Agradeço pela sua generosidade (acho que este é o adjetivo que mais bem te define), pela sua paciência em me ensinar/orientar (n)os caminhos da academia (e também fora dela!), pela sua dedicação e ética. Estar à sua volta é uma honra e um presente pelo qual estarei sempre em débito.

À banca examinadora, Profa. Cláudia Kawachi, Prof. Daniel Ferraz, Profa. Telma Gimenez e Profa. Renata Archanjo, meus agradecimentos especiais pelas contribuições valiosas para a minha pesquisa neste momento crucial para o nosso país. Também agradeço à Profa. Joyce Wasseem pelos apontamentos e contribuições fundamentais para o andamento da nossa pesquisa.

Às preciosíssimas contribuições do nosso grupo de pesquisa em internacionalização da UFES que gentilmente me ouviu, opinou, pilotou, pensou junto, quebrou cabeça, e agora colhe os frutos dessa jornada acadêmica incrível. Um salve especial a Felipe Guimarães, Gabriela Piccin e Ana Rachel Mendes, meus companheiros de doutorado.

Aos meus amigos queridos (minha equipe!), pois amigos são a família que escolhemos e eu não seria nada sem vocês, e por isso recebam todo meu carinho e gratidão. Agradeço-os por manterem a coragem de gostar de mim, apesar de mim, como diz a poeta. Nesta empreitada em especial devo imenso reconhecimento à Ana, Viviana, Ewerton e Priscila que muito me ouviram falar sobre esta tese, sofreram nas lutas comigo, e celebram comigo este e outros feitos ao longo desses anos.

À equipe do Núcleo de Línguas/UFES, meu muito obrigado com muito carinho a todos que me acompanham há quase 17 anos nesta universidade e que muito contribuí para minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Gratidão, admiração e respeito às minhas eternas mentoras Janette Carvalhinho, Leni Puppín e Sandra Vargas por todo aprendizado, torcida e apoio nessa jornada.

Como fala a poeta, ainda sou pedra pequenina, mas sigo com bravura para os aprendizados desta vida, pedindo sempre ao Universo que me dê cada vez mais disso tudo. Sigo cheio de coragem porque sei que estou bem amparado. *Gratidão* a cada um de vocês. Louvar e abraçar!

*Chegar para agradecer e louvar.
Louvar o ventre que me gerou
O orixá que me tomou,
E a mão da doçura de Oxum que me consagrou.
Louvar a água de minha terra
O chão que me sustenta, o palco, o massapê,
A beira do abismo,
O punhal do susto de cada dia.
Agradecer as nuvens que logo são chuva,
Serenizam os sentidos
E ensinam a vida a reviver.
Agradecer os amigos que fiz
E que mantém a coragem de gostar de mim, apesar de mim...
Agradecer a alegria das crianças,
As borboletas que brincam em meus quintais, reais ou não.
Agradecer a cada folha, a toda raiz, as pedras majestosas
E as pequeninas como eu, em Aruanda.
Agradecer o sol que raia o dia,
A lua que como o menino Deus espraia luz
E vira os meus sonhos de pernas pro ar.
Agradecer as marés altas
E também aquelas que levam para outros costados todos os males.
Agradecer a tudo que canta no ar,
Dentro do mato sobre o mar,
As vozes que soam de cordas tênues e partem cristais.
Agradecer aos senhores que acolhem e aplaudem esse milagre.
Agradecer,
Ter o que agradecer.
Louvar e abraçar!*

Maria Bethânia Teles Veloso

RESUMO

A internacionalização do ensino superior, entendida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no ensino, pesquisa e extensão do ensino superior (KNIGHT, 2003) tem sido tema central de discussão e pauta das instituições de ensino superior (IES) brasileiras desde a criação do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), extinto em 2015. Além do CsF, outros programas, políticas e incentivos governamentais para a internacionalização como o Idiomas sem Fronteiras (IsF) e o Capes PrInt tem afetado esse processo nas IES brasileiras. Segundo teóricos da área (por exemplo LIMA; MARANHÃO, 2009, FINARDI; GUIMARÃES, 2017) o processo de internacionalização das IES brasileiras ainda é incipiente, passivo e reativo. Partindo da visão de Selasi (2014) da identidade e (inter)nacionalidade como conceitos inseridos em contextos multidimensionais considerados pela perspectiva das experiências, da visão de Bloommaert (2010) de que a internacionalização é uma consequência da globalização, que gera tanto riqueza quanto pobreza, sendo que a internacionalização situada poderia atenuar os impactos negativos da globalização e de noções da área de avaliação (STUFFLEBEAM, 1968; 1971; RAUPP; REICHLE, 2003) que sugerem que uma ferramenta avaliativa diagnóstica contextualizada e calibrada é essencial para o desenvolvimento de projetos/programas, esta tese tem como objetivo principal construir uma matriz multidimensional de (auto) avaliação do processo de internacionalização institucional. A matriz foi elaborada com base em Knight (2004), Amorim e Finardi (2017) e Finardi *et al.* (no prelo) bem como em documentos como as Orientações para a Elaboração de Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Ensino Superior da FAUBAI (2017), o Guia EMI 2018-2019 e os critérios da CAPES para pós-graduação. A matriz proposta engloba 86 indicadores distribuídos nos 3 pilares da universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão – que por sua vez se relacionam com 3 categorias de análise, quais sejam: Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa. A partir da análise e triangulação das dimensões e categorias da matriz, 3 classificações são sugeridas para a (auto) avaliação das IES, a saber: Internacionalizada, Engajada e Emergente. Em termos metodológicos esta tese se classifica como de cunho qualitativo (CRESWELL, 2007) sendo que a construção da matriz se baseou na metodologia do desenvolvimento (RICHEY; NELSON; KLEIN, 1999; VAN DEN AKKER, 1999; BOTTENTUIT JÚNIOR, 2001). A análise da pilotagem da matriz, implementada na UFES, se deu em duas etapas sendo a primeira de respostas à matriz e a segunda de *feedback* sobre a matriz. Os resultados da análise da matriz proposta sugerem que os 86 indicadores refletem bem as categorias e dimensões propostas para a classificação da internacionalização das IES ainda que ajustes possam ser feitos no sentido de desmembrar ou eliminar alguns indicadores. O estudo conclui que a matriz proposta representa uma importante contribuição para (auto) avaliação das IES. Além disso, concluímos que a matriz se apresenta como um instrumento unificado relevante para possibilitar as IES uma (auto) avaliação do processo de internacionalização dentro da tríade – Ensino, Pesquisa e Extensão – nas categorias de Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa. Espera-se que a (auto) avaliação propiciada pela matriz auxilie as IES a pensarem em um processo de internacionalização mais localmente situado/relevante sem perder sensibilidade para o contexto global.

Palavras-chave: Internacionalização. Ensino Superior. Avaliação. Matriz de Avaliação.

ABSTRACT

The internationalization of higher education, understood as the process of integrating an international, intercultural or global dimension in the teaching, research and outreach services of higher education (KNIGHT, 2003) has been a central theme of discussion in the agenda of Brazilian higher education institutions (HEI) since the creation of the Science Without Borders (CsF) program, extinct in 2015. In addition to CsF, other government programs, policies and incentives for internationalization such as the Languages without Borders (IsF) and Capes PrInt programs have affected this process in Brazilian HEIs. According to researchers of the area (for example, LIMA; MARANHÃO, 2009) the internationalization process of Brazilian HEIs is still incipient, passive and reactive. Departing from Selasi's views (2014) of identity and (inter) nationality as concepts inserted in multidimensional contexts considered from the perspective of experiences, Bloommaert's views (2010) that internationalization is a consequence of globalization and that it generates both wealth and poverty, given that situated internationalization could mitigate the negative impacts of globalization, and from concepts from the assessment field (STUFFLEBEAM, 1968; 1971; RAUPP; REICHLE, 2003) which suggest that a contextualized and calibrated diagnostic assessment instrument is essential for the development of projects/programs, this thesis aims to construct a (self) assessment matrix of the institutional internationalization process in Brazil. The matrix was elaborated based on Knight (2004), Amorim and Finardi (2017) and Finardi *et al.* (forthcoming) as well as documents such as the FAUBAI Guidelines for Developing Language Policies for the Internationalization of Higher Education (2017), the EMI Guide 2018-2019 and the CAPES criteria for postgraduate studies. The proposed matrix comprises 86 indicators distributed in 3 the university pillars of Teaching, Research and Outreach, which, in turn, relate to 3 categories of analysis, namely: Language Policy, Academic Mobility and Internationalization at Home. From the analysis and triangulation of the dimensions and categories of the matrix, three possible classifications are suggested for the (self) assessment of the HEI, namely: Internationalized, Engaged and Emerging. In methodological terms this thesis is classified as mixed (CRESWELL, 2007) and the construction of the matrix was based on the methodology of development (RICHEY; NELSON; KLEIN, 1999; VAN DEN AKKER, 1999; BOTTENTUIT JÚNIOR, 2001). The pilot study, implemented at UFES, took place in two stages, the first related to the responses to the matrix and the second related to the feedback about the matrix. The results of the analysis of the matrix suggest that the 86 indicators reflect well the categories and dimensions proposed for the classification of HEI internationalization, although adjustments may be made in order to dismember or eliminate some indicators. The study concludes that the matrix represents an important contribution to the (self) assessment of the HEI. Besides that, the matrix represents a relevant unified instrument to enable HEIs to (self) assess the internationalization process within the triad - Teaching, Research and Outreach – in the categories of Language Policy, Academic Mobility and Internationalization at Home. The (self) assessment enabled by the matrix is expected to help HEIs to think of a more locally situated/relevant internationalization process without losing sensitivity to the global context.

Key Words: Internationalization. Higher Education. Assessment. Assessment Matrix.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Abordagens Metodológicas para a Avaliação.....	66
Quadro 2: Resumo dos Dois Tipos de Metodologia do Desenvolvimento.....	71
Quadro 3: Fases do Estudo	75
Quadro 4: Matriz Multidimensional de (Auto) Avaliação da Internacionalização	95
Quadro 5: Resumo das Sugestões de Classificação	100
Quadro 6: Resumo do Resultado da Pilotagem na UFES	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz de (Auto) Avaliação da Internacionalização	82
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Pós-Graduação

CELPE-BRAS – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CIH – Cooperação Internacional Horizontal

CIPP – Context, Input, Process, Product

CIT – Cooperação Internacional Tradicional

COIL – Collaborative Online International Learning

CPC – Conceito Preliminar de Curso

CRI – Coordenadoria de Relações Internacionais

CsF – Ciência sem Fronteiras

DDP – Departamento de Desenvolvimento de Pessoal

ECOPLI – Educação Continuada com Professores de Língua Inglesa

EMI – English Medium Instruction

ENADE – Exame de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAUBAI – Associação Brasileira de Educação Internacional

FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau

GCUB/PAEC OEA - Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras/Programa de Alianças para Educação e a Capacitação da Organização os Estados Americanos

IC – Internacionalização do Currículo

IDD – Indicadores de Desempenho de Observação e Específicos

IEC – Internacionalização em Casa

IES – instituição de ensino superior

IELTS – International English Language Testing System

IGC – Índice Geral de Cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IsF – Idiomas sem Fronteiras

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua estrangeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEO – My English Online

MOOCs – Massive Online Open Courses

NuLi – Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras

NL – Núcleo de Línguas

OECD – Organização de Desenvolvimento e Cooperação Econômica

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC-G – Programa de Estudantes Convênio Graduação

PLE – Português como Língua Estrangeira

PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

SESu – Secretaria de Estado do Ensino Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

SRI – Secretaria de Relações Internacionais

SUNY – State University of New York

STEM – Science, Technology, Engineering e Mathematics

TOEFL – Test of English as a Foreign Language

TOEIC – Test of English for International Communication

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: POR QUE AVALIAR A INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL?	16
.....	
POR QUE INTERNACIONALIZAR AS IES BRASILEIRAS?	17
POR QUE AVALIAR A INTERNACIONALIZAÇÃO NAS IES?.....	19
POR QUE UMA MATRIZ DE AVALIAÇÃO	20
OBJETIVO E JUSTIFICATIVA	21
CAPÍTULO 1	23
REVISÃO DA LITERATURA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
1.1 INTERNACIONALIZAÇÃO: PANORAMA GERAL	25
1.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO MUNDO.....	34
1.3 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	44
1.4 AVALIAÇÃO: PRECEITOS TEÓRICOS	57
1.4.1 Objetivo da Avaliação.....	58
1.4.2 Por que avaliar?.....	60
1.4.3 O que avaliar?	60
1.4.3 Como avaliar?	61
1.4.4 Fundamentos da avaliação	64
1.4.5 A Abordagem Metodológica para a Avaliação.....	65
1.5 INTERNACIONALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO: TROCANDO EM MIÚDOS	67
CAPÍTULO 2	68
PERCURSO METODOLÓGICO	68
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	74
2.1.1 Fases do estudo	75
2.2 A CONCEPTUALIZAÇÃO DA MATRIZ DE (AUTO) AVALIAÇÃO: <i>O EMBEBIMENTO</i> <i>TEÓRICO</i>	76
2.2.1 Dimensões, categorias e classificações da matriz de (auto) avaliação	81
2.2.2 Elaboração dos Indicadores para a Matriz	86
2.2.3 Matriz Multidimensional de (Auto) Avaliação da Internacionalização.....	94
2.2.4 Sugestões de Classificação da Matriz	98
2.3 ESTUDO PILOTO: <i>TESTAGEM EMPÍRICA</i>	100
2.3.1 O Contexto	101
2.3.2 Os Respondentes	103

2.3.3 Os Procedimentos	104
CAPÍTULO 3	107
ANÁLISE E DISCUSSÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO	107
3.1 RESULTADOS DA PILOTAGEM DA MATRIZ	107
3.1.1 Resultados da Análise da Matriz pelos Respondentes	108
3.2 ANÁLISE DA MATRIZ DE (AUTO) AVALIAÇÃO À LUZ DA LITERATURA	113
3.2.1 Análise da Matriz: Categoria Política Linguística	114
3.2.2 Análise da Matriz: Categoria Mobilidade Acadêmica	117
3.2.3 Análise da Matriz: Categoria Internacionalização em Casa	119
3.3 UMA REFLEXÃO SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO: PARA ONDE ESTA MATRIZ NOS LEVA?	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES, LIMITAÇÕES E PROVOCAÇÕES	127
4.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	128
4.2 PROVOCAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	129
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	138
APÊNDICE A: <i>FEEDBACK</i> DA MATRIZ DE (AUTO) AVALIAÇÃO	138

INTRODUÇÃO: POR QUE AVALIAR A INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL?

“People: Finally, what we’re talking about is human experience. This notoriously and gloriously, disorderly affair. In creative writing, locality bespeaks humanity. The more we know where our story is set, the more local color and texture, the more human the characters start to feel, the more relatable, not less. The myth of national identity and the vocabulary of coming from confuses us into placing ourselves into mutually exclusive categories. In fact, all of us are multi – multi-local, multi-layered. To begin our conversations with an acknowledgement of this complexity brings us closer together, I think, not further apart.”¹

Taiye Selasi (TED Talk, 2014)

A complexidade da experiência humana abordada na epígrafe acima da romancista Taiye Selasi chama a atenção para a complexidade do mundo moderno e, mais ainda, nos provoca dizendo que somente quando reconhecemos que somos/temos múltiplas facetas é que nos aproximamos. Após a Segunda Guerra Mundial, os esforços para a criação de um mercado global resultaram na promoção da comunicação entre povos e culturas diversificadas. Tal fenômeno, denominado globalização, é definido por Knight e DeWit como “o fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias entre fronteiras” (1997, p. 6, tradução nossa) que “afeta e é afetado pela internacionalização da educação superior” (KNIGHT, 2004, p. 8, tradução nossa). Na epígrafe acima, a romancista Taiye Selasi coloca em xeque as fronteiras que criamos ao longo da vida para definirmos nossas identidades. Segundo a autora, nossa identidade está na experiência. A autora também comenta que no momento em que começarmos a aceitar o fato de que somos multi-locais, multi-dimensionais, formados por experiências daqui e dali isso nos une ao invés de nos separar.

Como apontado na definição de Knight e De Wit (1997), o fenômeno da globalização também pode se apresentar de maneira multifacetada e, portanto, atravessar várias áreas de nossas vidas, gerando paradoxos, como o da diferença (SUÁREZ-OROZCO, 2004). Suárez-Orozco (2004) fala da relação paradoxal da identidade nacional com a noção de pertencimento cultural. A autora revela que o grande desafio para países multiculturais como o Brasil é

¹ Pessoas: Finalmente, o que estamos falando é a experiência humana. Esse notório, glorioso e desordenado fenômeno. Na escrita, a localidade evidencia a humanidade. Quanto mais sabemos sobre onde a nossa história acontece, mais cor e textura, quanto mais humanos as personagens começam a parecer, mais relacionáveis eles ficam, não menos. O mito da identidade nacional e o vocabulário de vir de algum lugar nos confunde ao nos colocar em categorias que são mutualmente excludentes. Na verdade, nós somos todos multi – multi-locais, multi-facetados. Começar a nossa conversa aceitando essa complexidade nos aproxima mais, eu penso, não nos distancia (tradução nossa).

administrar a diferença, consequência da globalização, cuja habilidade para negociação requer energia e, segundo Suárez-Orozco (2004), a habilidade de se considerar múltiplas perspectivas.

A concepção de Selasi de “multi-localidade” nos parece consoante com o contexto atual de globalização com uma de suas consequências, a internacionalização do ensino superior. Bloomaert (2010) nos lembra que a globalização cria tanto pobreza quanto riqueza e que a internacionalização é uma consequência dela. Dessa forma, a questão do global *versus* local que perpassa este trabalho está alinhada a essa ideia de multiplicidade, de diferenças, mas, sobretudo, de negociação. Vemos a globalização como um movimento que pode ser encarado de cima para baixo e de baixo para cima. As versões mais naturalizadas, comumente veiculadas e “aceitas” são as que representam um padrão de verticalização (de cima para baixo, Norte para Sul) da globalização. No entanto, assim como Suárez-Orozco (2004), acreditamos que é na multiplicidade de perspectivas que podemos trabalhar diferenças e aproximar global e local, como aponta Selasi (2014).

Na intenção de nos aproximarmos uns dos outros, como menciona Selasi, ou de atenuarmos os impactos negativos da globalização e da internacionalização, acreditamos que a ferramenta proposta nesta pesquisa (a matriz) possa auxiliar na discussão sobre o fenômeno da internacionalização das instituições de ensino superior (doravante IES) brasileiras. Antes de falarmos sobre a matriz, porém, faz-se necessário problematizarmos algumas questões relativas ao processo de internacionalização do ensino superior.

POR QUE INTERNACIONALIZAR AS IES BRASILEIRAS?

Há mais de 15 anos, Knight (2003) nos lembra que o tema, apesar de não ser novo, tem sido amplamente discutido no campo da educação. Hudzik (2011) aponta que a internacionalização possui muitos significados operacionais possíveis, o que implica dizer que a internacionalização varia em escala e escopo dependendo das missões, pontos de partida, referências programáticas, e clientela da IES em questão. No caso do Brasil, a agenda da internacionalização na educação superior foi impulsionada pelo governo federal por meio de programas/editais de mobilidade como o Ciência sem Fronteiras (CsF) e, mais recentemente o Capes PrInt.

Zanchet, Selbach e Vighi (2017) asseveram que a globalização reforça a internacionalização da educação superior uma vez que, desde seu estabelecimento, partilha da ideia de expansão de fronteiras e intercâmbio de alunos e professores para solucionar demandas

do mundo moderno. No Brasil, as universidades buscam atender exigências de editais de fomento, rankings da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) para programas de pós-graduação, cuja matriz de pontuação possui uma categoria especial para internacionalização. Somente os programas que cumprem com as exigências da referida categoria recebem título (e nota!) de excelência.

Ramos (2018) conduziu um estudo com programas de pós-graduação avaliados pela CAPES com notas 6 e 7 (programas de excelência, ditos *internacionalizados*) mostrando como a produção acadêmica nos últimos anos alavancou levando o Brasil para a posição de 13º no ranking mundial. As avaliações de excelência baseadas da CAPES, segundo Ramos (2018) atraem parcerias com IES estrangeiras. Ainda que essas parcerias sejam ainda incipientes, elas alavancam o movimento de “internacionalização em casa”² nas IES. As avaliações quadrienais da CAPES, cujos indicadores de excelência preconizam a internacionalização dos programas, fomentam a corrida desenfreada por uma internacionalização fragmentada, isolada e carente de um plano mais sistêmico e articulado (RAMOS, 2018).

É nesse afã da internacionalização “reativa” (DE WIT, 2011; FINARDI; GUIMARÃES 2017) que o cenário do ensino superior brasileiro se encontra, e onde, julgamos, falta apropriação e direção. Nas palavras de Selasi, talvez estejamos querendo nos definir baseados no outro (copiando modelos do além-mar ou do pós-fronteira) quando deveríamos estar olhando para as nossas particularidades, nossas experiências, nossas multi-localidades para desenharmos ou definirmos a nossa identidade.

Por que, então, internacionalizar as IES brasileiras? Estariam nossas IES competindo com IES estrangeiras? Uma IES internacionalizada garante financiamento e prestígio? O que se busca com a internacionalização: mobilidade acadêmica *in* e *out*; parcerias de ensino, pesquisa e extensão; internacionalização do currículo ou simplesmente uma forma de financiar o ensino superior e no caso do Edital Capes Print, a pesquisa/pós-graduação?

Ainda que as respostas para essas perguntas estejam além do escopo desta pesquisa pensamos que as questões levantadas aqui servem para provocar a reflexão/ressignificação de algumas dessas questões. Graves (2005, comunicação pessoal) afirma que, quando se pesquisa, nem sempre há uma resposta a se dar, mas sempre há uma resposta a se buscar. Em seu livro sobre desenho de cursos (no caso do contexto a que ela se refere, de línguas), Graves (2000) corrobora a fala de Selasi (2014) quando diz que quanto mais informações se tem sobre o contexto para o qual se está elaborando uma proposta de trabalho, mais fácil será para se tomar

² Esse termo será mais bem explorado adiante.

decisões de seleção para sua elaboração. Pode-se concluir, de certa forma, que no processo de internacionalização das IES brasileiras, historicamente reativo e desarticulado, o caminho a seguir é a (auto) avaliação (espera-se que formativa) das IES em relação a esse processo.

POR QUE AVALIAR A INTERNACIONALIZAÇÃO NAS IES?

Como apontado por Ramos (2018), as IES brasileiras apresentam iniciativas isoladas e desarticuladas em relação ao processo de internacionalização e os dados existentes estão relacionados principalmente à mobilidade acadêmica de tipo *out*, o que compromete o estabelecimento de políticas ou planos mais sistêmicos. Com uma avaliação local da IES é possível descobrir potencialidades e falhas para articular um plano de internacionalização mais apropriado para IES. Graves (2000) sugere que o conhecimento sobre a realidade e o contexto facilita a tomada de decisões. Já Selasi (2014) romantiza a ideia dizendo que quanto mais se sabe sobre onde a história acontece (a realidade local), quanto mais cor e textura, quanto mais detalhes tivermos, mais conseguiremos nos relacionarmos/balizarmos.

A (auto) avaliação conduzida pela IES pode ajudar a responder à pergunta que intitula a subseção anterior, qual seja, por que internacionalizar? Cabe à IES definir suas prioridades, razões e motivações para internacionalizar. A fim de auxiliar as IES nesse processo, este estudo pretendeu ofertar um do(s) meio(s) para que as IES brasileiras conseguissem chegar a essa conscientização e tomada de decisões conduzindo seus processos de internacionalização de maneira mais crítica (FINARDI, 2019), multilocal (SELASI, 2014) ou glocal (PATEL; LYNCH, 2013). Dessa forma, não somente indagaríamos as razões e motivações para se internacionalizar (i.e., os por quês) mas também os passos para um processo sistemático, articulado e contextualizado com consequente aperfeiçoamento do processo.

Dito isso, a principal contribuição desta tese é produzir uma ferramenta diagnóstica/de planejamento ou, como preferimos chamar, uma *matriz multidimensional de (auto) avaliação* para a internacionalização das IES brasileiras. Com esse instrumento, esperamos auxiliar as IES brasileiras a conduzirem uma autoavaliação de seus processos/planos de internacionalização para que eles se tornem mais críticos, abrangentes, contextualizados e sustentáveis.

POR QUE UMA MATRIZ DE AVALIAÇÃO

Raupp e Kolb (1990) afirmam que uma vez estabelecida a razão pela qual se vai avaliar, o próximo passo é decidir como se avaliar. Nesse estágio, espera-se que o “avaliador” já tenha angariado bastante conhecimento sobre o contexto sobre o qual a proposta de avaliação será feita através de documentos existentes, outras propostas, etc. Essas informações coletadas gerarão o que Raupp e Reichle (2003) denominam de metas, que precisam ser transformadas em objetivos mensuráveis em forma de indicadores. De acordo com Raupp e Kolb (1990), daí então se formula um plano de avaliação que pode ser organizado em forma de quadro, *checklist*, matriz, etc.

Para a presente pesquisa, escolhemos a elaboração de uma matriz multidimensional de (auto) avaliação composta por três dimensões, Ensino, Pesquisa e Extensão, pois estas representam os pilares do ensino superior no Brasil e onde as atividades de internacionalização são executadas. A matriz é composta ainda de três categorias, quais sejam: Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa, pois, após extenso estudo da bibliografia e um estudo de caso (AMORIM; FINARDI, 2017) conduzido com mais de 1.600 membros da comunidade acadêmica de uma universidade do sudeste brasileiro e uma meta-análise (FINARDI *et al.*, no prelo), essas três categorias foram identificadas como sendo proeminentes e interceptando as dimensões. Por fim, a matriz faz ainda três sugestões de classificação das universidades como sendo Internacionalizada, Engajada ou Emergente, refletindo assim o estágio atual das IES brasileiras em relação ao processo de internacionalização. Finalmente, além da autoavaliação, a matriz tem como fim dar orientação formativa aos gestores de relações internacionais das IES, público-alvo na condução da (auto) avaliação.

Dentre as várias definições da palavra matriz, duas são pertinentes a essa pesquisa, são elas: 1) lugar onde alguma coisa se gera ou se cria; fonte e 2) O que pode ser usado como fundamento, fonte, princípio; manancial³. A matriz, em nosso entendimento, serve de referencial, de fundamento para criação de outras proposições/projetos. Como idealizamos essa matriz para que as IES brasileiras possam se (auto) avaliar, esperamos que a partir dos dados gerados por esse instrumento as IES tenham subsídios para planejar e agir estrategicamente a fim de alcançar a internacionalização desejada.

³ Fonte: <https://www.dicio.com.br/matriz/>, acesso em 29 de setembro de 2019.

OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

Considerando a falta de instrumentos e estudos sobre a avaliação do processo de internacionalização das IES brasileiras, bem como o potencial do campo da avaliação para oferecer mais validade, confiabilidade, clareza e praticidade na tomada de decisão e, sobretudo, o potencial da matriz de fornecer informações atuais e pontuais para facilitar o processo decisório/planejamento estratégico da internacionalização de uma IES, este estudo tem como principal objetivo construir uma matriz de auto avaliação. Partindo das ideias de Selasi (2014) em relação à importância da multidimensionalidade de um contexto, de Bloommaert (2010) em relação à internacionalização e Stufflebeam (1968, 1971) e Raupp e Reichle (2003) em relação à avaliação como ferramenta avaliativa contextualizada para diagnóstico/planejamento estratégico, esta tese pretende contribuir criticamente para a avaliação do processo de internacionalização do ensino superior no Brasil por meio da criação de um instrumento de (auto) avaliação desse processo.

A fim de alcançar esse objetivo, uma matriz multidimensional de (auto) avaliação foi elaborada com base em Knight (2004), Amorim e Finardi (2017) e Finardi *et al.* (no prelo) bem como em documentos como as Orientações para a Elaboração de Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Ensino Superior da FAUBAI (2017), o Guia EMI 2018-2019 e os critérios/descriptores da CAPES para pós-graduação. A matriz multidimensional de (auto) avaliação proposta engloba 86 indicadores distribuídos em 3 dimensões (pilares) da universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão – que por sua vez se relacionam com 3 categorias de análise, quais sejam: Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa. A partir da análise e triangulação das dimensões e categorias da matriz, emergem 3 classificações possíveis para a (auto) avaliação das IES, a saber: Internacionalizada, Engajada e Emergente. Por entendermos a universidade como uma estrutura rizomática e multifacetada, as dimensões e categorias se interceptam entre os indicadores que as avaliam.

A bibliografia da área (por exemplo, KNIGHT 1994, 2003, 2004, 2005; LIMA; MARANHÃO, 2009; MOROSINI, 2011; LEITE; GENRO, 2012; BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015; FINARDI; GUIMARÃES, 2017; FINARDI; ARCHANJO, 2018) parece indicar que há bastantes estudos sobre a internacionalização no mundo e no Brasil. No entanto, em termos de diretrizes para a internacionalização, as IES brasileiras parecem se colocar numa posição passiva de “reagir” a políticas e programas ditados e financiados pelo governo federal.

Esta tese organiza-se da seguinte forma, na Introdução discorremos sobre as razões para se internacionalizar e avaliar as IES brasileiras bem como elencamos o objetivo e a justificativa desta pesquisa; no Capítulo 1, Revisão da Literatura, apresentamos o aporte teórico que rege este estudo, conceitos de internacionalização e os mitos em torno do conceito além de estudos sobre o tema no mundo e no Brasil finalizando este capítulo com a revisão de estudos do campo da avaliação. No Capítulo 2, Metodologia, apresentamos o percurso usado neste trabalho para a construção de uma ferramenta de auto avaliação, na forma de uma Matriz Multidimensional de (Auto) Avaliação da Internacionalização, pilotada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), para auxiliar uma situação real. No Capítulo 3, Análise e Discussão, a matriz é analisada com base na testagem empírica e à luz da teoria trazida no estudo. Finalmente, nas Considerações Finais, retomamos o objetivo de pesquisa concluindo com as limitações do estudo e com provocações para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DA LITERATURA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Delineado o ímpeto desta pesquisa bem como a sua justificativa e objetivo deste estudo na Introdução, passamos agora à revisão da literatura das áreas de internacionalização e avaliação. No contexto da internacionalização do ensino superior no Brasil ainda é necessário fazer um “passeio” para além das fronteiras geográficas “locais”, tendo em vista o caráter global desse processo. Este trabalho, salientamos, abarca duas áreas: internacionalização e avaliação (para a internacionalização), compondo assim duas grandes subseções deste capítulo.

Iniciamos com definições do termo “internacionalização” que por muitas vezes é confundido com globalização ou privatização do ensino. Fazemos, então, um passeio pelos estudos sobre internacionalização no mundo e também no Brasil, foco desta tese. Na subseção seguinte, trazemos conceitos sobre a avaliação de programas e projetos que orientam o objetivo principal deste estudo. Por fim, alinhamos os dois conceitos mostrando como eles se relacionam com o objetivo central desta tese.

Três teóricos orientam este estudo. Começamos pela romancista Taiye Selasi cuja fala iniciou este manuscrito. Selasi é uma romancista apaixonada por fotografia que luta pela questão da identidade. Segundo ela, nós estamos sempre nos identificando e rotulando com base em conceitos externos como, por exemplo, o conceito de Estado. Nós nos apresentamos, muitas vezes, dizendo nossos nomes e de onde viemos como se aquilo dissesse muito sobre nós. E diz? Ela questiona. Dizer que Gabriel Brito Amorim é brasileiro faz talvez com que muitos pensem em muitos clichês: samba, futebol, praia. No entanto, nada disso diz muito sobre Gabriel. Selasi diz que é experiência que nos forma, é de onde nós somos/existimos. Gabriel é de Vitória, morou a vida praticamente inteira no mesmo bairro, mudou-se para os EUA onde viveu com uma família por 5 anos, isso é a experiência, isso dá textura e cor à vida, à história, à narrativa. Sem querer negar a nacionalidade de Gabriel, mas apenas seguindo a lógica da autora, dizer que Gabriel é brasileiro é colocar muito *global* (pensando em global como parte maior, mais imponente) no seu *local*. Por isso ela propõe a seguinte pergunta: Onde você é um *local*? Em vez de “de onde você é?” Somos multilocais, multidimensionais, segundo ela. Carregamos pedaços de experiências daqui e dali. E, essa é a nossa perspectiva de mundo. Carregamos conosco as nossas vivências daqui e trazemos as dali. O nosso local influencia o global e vice-versa. Ao pensar a proposta de matriz desta tese, procuramos manter nosso olhar

sempre no local e no global, pensando nas relações mútuas, nas trocas. De Selasi, vamos adotar a visão de global/local e pertencimento/identidade como multidimensional, ou seja, somos/estamos inseridos em contextos complexos constituídos de muitas partes que se interceptam e dialogam entre si e compõem nossa identidade.

O segundo autor que trazemos para a guiar este trabalho é Jan Bloomaert, estudioso dos fenômenos linguísticos causados pelos impactos da globalização no mundo. Alinhado ao pensamento de Selasi, Blommaert (2013) assevera que nos tempos atuais passamos por uma necessidade dramática de des-pensarmos ou re-pensarmos conceitos básicos como comunidade, identidade e cidadania. Os avanços tecnológicos, o surgimento da internet e outras formas de comunicação móveis combinadas com novas formas de mobilidade síncronas criaram uma sociedade em rede. Tudo isso, afirma Blommaert (2013), culminou em transformações sociais que reverberam na linguagem, seu campo de estudo. Os estudos sobre internacionalização corroboram as pesquisas desse autor e revelam o papel singular das línguas estrangeiras nesse fenômeno. Assim como Blommaert (2010), acreditamos que tanto a globalização quanto a internacionalização apresentam pros e contras sendo que a internacionalização é permeada pelo uso de línguas estrangeiras em diferentes comunidades. Nesse sentido, nossos ideais para essa tese alinham-se aos de Blommaert (2010, 2013) na medida em que reconhecemos a necessidade de repensar os conceitos básicos que perpassam noções de cidadania e comunidade em relação ao processo de internacionalização em geral e ao uso e papel das línguas nesse processo.

Daniel Stufflebeam é um teórico da área da avaliação que também guia esse trabalho. Trazemos ele por último na subseção pois esse autor trata de uma abordagem de avaliação chamada de abordagem voltada para o processo decisório (CIPP – *Context, Input, Process and Product*, na sigla em inglês e doravante). Se pensarmos que a globalização pode causar tanto riqueza quanto pobreza e que a internacionalização é uma consequência desse fenômeno (VARGHESE, 2013), podemos inferir que se tomarmos decisões informadas teremos mais chances de evitar os efeitos negativos da internacionalização do ensino superior. O modelo de avaliação apresentado por Stufflebeam (1968, 1971) no fim da década de 1960 nos Estados Unidos foi pensado para garantir a eficácia dos programas educacionais norte-americanos para que os recursos públicos fossem gastos de maneira consciente e para que as oportunidades fossem distribuídas de maneira mais igualitária. Mais recentemente, o modelo proposto por Stufflebeam (1968, 1971) foi bastante utilizado pelas pesquisadoras Magdala Raupp e Adriana Reichle (2003), que também compõem a literatura sobre avaliação desta tese. Nesse sentido, adotaremos a visão de avaliação de Stufflebeam (1968, 1971) e Raupp e Reichle (2003) para

pensarmos a internacionalização e como uma maneira de fazermos um bom diagnóstico/planejamento estratégico contextualizado e sustentável a fim de atenuarmos os possíveis impactos negativos da internacionalização no ensino superior.

As vozes desses autores e de outros ecoaram por esta pesquisa que propõe um instrumento de (auto) avaliação que certamente afeta e é afetado pelo global: a internacionalização do ensino superior no Brasil. Nossa proposta, como já dito, é oferecer uma matriz que auxilie as IES na reflexão/no diagnóstico ou (auto) avaliação sobre os seus respectivos processos de internacionalização. Uma vez que nos ancoramos em alguns dos pensamentos de Blommaert (2010, 2013) sobre internacionalização e globalização, pensamos que nossa matriz deve também ser atravessada pela questão das línguas estrangeiras, o que discutiremos mais à frente nesta tese e mais especificamente no contexto brasileiro, alvo do nosso estudo.

1.1 INTERNACIONALIZAÇÃO: PANORAMA GERAL

O termo internacionalização tem sido amplamente utilizado nas últimas décadas por diferentes pessoas, com diferentes propósitos e com diferentes significados (KNIGHT, 2005; HUDZIK, 2011). De acordo com Knight (2005), por exemplo, antes de se começar a se definir uma política de internacionalização é preciso definir o que o termo significa, pois, podem-se adotar múltiplas abordagens para se lidar com o processo de internacionalização de uma nação ou IES, sendo este último o foco desta tese. Hudzik (2011) discorre sobre o conceito de internacionalização abrangente e aponta o seguinte:

A internacionalização abrangente diz respeito ao compromisso, corroborado pela ação, para propagar perspectivas internacionais e comparativas através das missões de ensino, pesquisa e extensão do ensino superior. Ela engloba o *ethos* institucional que é, por sua vez, abraçado pela liderança institucional, governança, docentes, alunos e todas as unidades de serviço acadêmico e suporte. É um valor institucional, não uma possibilidade desejável (HUDZIK, 2011, p. 6, tradução nossa).⁴

Ainda segundo Knight (2005), há muita confusão na utilização do termo especialmente no que se refere à mobilidade acadêmica para docentes e discentes. Uns atribuem à

⁴ No original: Comprehensive internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility.

internacionalização à terceirização de serviços a instituições estrangeiras com interesses econômicos no país concedente do serviço. Já para outros, internacionalização significa a incorporação de elementos interculturais ou globais no ensino e no currículo de uma instituição de ensino. Knight (2005) sugere uma série de perguntas para se começar a pensar em uma definição de internacionalização, a saber:

- a) Qual o objetivo da internacionalização?
- b) Quais os benefícios ou resultados esperados?
- c) Que valores estão ligados a esse processo?
- d) Quem são os principais agentes, partes interessadas e beneficiários?
- e) Quais são as consequências positivas, os resultados inesperados ou as implicações negativas?
- f) A internacionalização é um modismo passageiro?
- g) É sustentável? Se sim, como?
- h) Como as instituições estão respondendo a interesses conflitantes na área de internacionalização?
- i) Quais são as implicações políticas e financeiras, decorrentes da crescente ênfase em internacionalização, nos níveis nacional e institucional?
- j) Como os governos e organizações não-governamentais estão resolvendo as dificuldades e seguindo adiante?
- k) A internacionalização é uma resposta à globalização ou uma motivação para a globalização?
- l) A internacionalização tem um impacto na “fuga de cérebros”, na homogeneização e hibridização da cultura e na mobilidade internacional de trabalhadores?
- m) Como a mudança gradual, do foco em assistência para o desenvolvimento, rumo às trocas comerciais, afeta a internacionalização?

As perguntas propostas por Knight (2005) estão, de certa forma, implicitamente problematizadas nas questões postas na introdução desta tese que, dado seu escopo, não pretende resolver todas essas questões ainda que auxilie na reflexão delas. No entanto, como já dito anteriormente, o que se pauta aqui é o fato de o processo de internacionalização não ser algo novo para as IES, inclusive as brasileiras, e por isso, uma (auto) avaliação com fins diagnósticos nos parece algo necessário e relevante.

De acordo com Knight (2005), o conceito de internacionalização está comumente relacionado a outros termos, tais como: educação internacional; cooperação internacional;

educação comparada; educação global; educação multicultural; educação transnacional; educação sem fronteiras; educação no exterior; educação entre fronteiras; e internacionalização em casa. Knight (2005) afirma que o termo internacionalização tem sido amplamente utilizado nas ciências políticas e relações governamentais, mas foi na década de 1980 que o termo ganhou popularidade no campo da educação. Os termos educação internacional e cooperação internacional, segundo a autora, eram preferidos e ainda são usados em alguns países. Na década de 1990, o termo educação internacional começou a ser utilizado para distinguir educação comparada, educação global, e educação multicultural. O termo educação transnacional tem sido empregado pela UNESCO e pelo Conselho da Europa no Código de Prática de Educação Transnacional criado pelas duas instituições para englobar todo tipo de oferta de ensino superior onde o aluno esteja em um país diferente de onde ele/ela receberá o seu diploma/certificado. Já o termo educação sem fronteiras se refere ao “apagamento” de potenciais fronteiras conceituais, geográficas, ou disciplinares com relação ao ensino superior. O seu oposto é o termo educação entre fronteiras que, por sua vez, enfatiza e regulamenta a existência de fronteiras tais como as relacionadas ao controle de qualidade. O termo educação no exterior está caindo em desuso, mas denota a exportação de serviços educacionais. Há também, segundo Wächter (2000) uma ligação dos termos internacional e intercultural no âmbito da educação, representando assim, um desenvolvimento da dimensão internacional/intercultural da educação.

A maneira como a internacionalização é “percebida” também é apontada por Knight (2005) como se relacionando a: a) atividades internacionais, como a mobilidade acadêmica de professores e alunos; b) relações internacionais, parcerias e projetos; c) novos programas acadêmicos internacionais e iniciativas de pesquisa; d) oferta de educação para outros países, por meio de novas configurações, como filiais ou franquias e o uso de variadas técnicas de educação presencial e a distância; e) inclusão de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao currículo e o processo de ensino e aprendizagem; e f) projetos de desenvolvimento internacional e ênfase no comércio de educação superior como sendo internacionalização.

Dessa forma, o termo internacionalização é utilizado em várias atividades entre fronteiras: intercâmbios e parcerias internacionais; negócios comerciais; e projetos internacionais de desenvolvimento. Levanta-se também a relação existente entre os conceitos de internacionalização e de globalização, muitas vezes utilizados intercambiavelmente e erroneamente. De Wit (2011) afirma que a internacionalização do ensino pode ser um fator atenuante nos efeitos negativos da globalização. A aparente confusão com os termos subjaz

uma falta de objetivos e diretrizes no tocante ao processo de internacionalização das instituições de ensino reportadas em estudos que serão revisados mais adiante neste capítulo.

Há mais de duas décadas Knight (1994) já discutia a relevância da internacionalização no contexto do ensino superior afirmando que a definição do termo dependia dos objetivos de cada instituição, estando relacionado “a uma gama de políticas, atividades e serviços que integra[ria]m uma dimensão internacional e intercultural no ensino, pesquisa e extensão de uma [determinada] instituição” (p. 1, tradução nossa)⁵. Em 2003, a mesma autora apresentou uma definição mais atualizada do termo, complementando e acrescentando mais níveis e dimensões à versão anterior. Para Knight (2003), “internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções ou oferta de educação superior” (p. 2, tradução nossa).⁶

Um ano depois Knight (2004) aprofunda o conceito apresentado em sua publicação de 2003, indicando que a palavra “processo” é um esforço contínuo em andamento, evolução e desenvolvimento. As dimensões internacional, intercultural e global são três termos que indicam relações entre as partes interessadas (*stakeholders*). “Internacional” se refere às relações entre nações, culturas ou países. Todavia, a diversidade de culturas que existem dentro dos países, comunidades e instituições é abarcada pelo termo “intercultural”. Já “global” é um termo controverso e carregado de valores, mas foi incluído para adicionar um senso de abrangência mundial. A palavra “propósito”, por sua vez, se refere aos objetivos da educação superior para um país ou a missão de uma instituição. “Função” se refere às atividades que caracterizam um sistema de educação superior, que geralmente envolvem ensino, pesquisa e extensão. “Oferta” se refere à disponibilidade de cursos ou programas em nível nacional ou em outros países. Assim, surge uma definição ampla o suficiente, segundo Knight (2004), apropriada para diferentes contextos do mundo e que possa abarcar as especificidades de uma nação, de uma cultura, de uma instituição, ou de uma língua. Além disso, a mesma autora salienta que a dimensão internacional deve atender a todos os aspectos da educação e seu papel na sociedade.

⁵ No original: “...internationalization varies from institution to institution, but typically involves a range of activities, policies and services that integrate an international and intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution.”

⁶ No original: “Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions, or delivery of postsecondary education.”

Brandenburg e De Wit (2011) apontam que nas últimas duas décadas a internacionalização do ensino superior se tornou tema central nas agendas de governos, organizações, e instituições de ensino superior. Enquanto nos anos 1970 e 1980 as ações de internacionalização eram incipientes e isoladas, no fim dos anos 1980 as ações passaram da simples mobilidade de alunos para o grande negócio do recrutamento de alunos no exterior. De Wit (2011) alerta que essa mudança de uma esfera reativa para uma esfera proativa e estratégica resultou também em uma mudança substancial no foco, objetivo, e conteúdo do conceito de internacionalização. Essa grande “corrida” para a ressignificação da internacionalização do ensino superior ou para a criação de políticas estratégicas de internacionalização gerou uma competição mercadológica por parcerias, convênios, recrutamento, muitas vezes, alerta o autor, chamadas de internacionalização “em casa” ou internacionalização do currículo. É importante salientar que os dois termos têm significados diferenciados. Apesar de o conceito internacionalização em casa (IeC) abarcar o conceito internacionalização do currículo (IC), o último pode englobar diferentes abordagens dependendo do objetivo da IES. Por exemplo, a internacionalização do currículo é diretamente impulsionada pela visão da IES em relação à educação, ao papel dos docentes e discentes e do contexto no qual a IES está inserida. No estudo de Joseph (2011) que discutiremos mais adiante, a pesquisadora identificou três abordagens para a IC, quais sejam: a racionalista econômica, a integrativa e a transformativa. Para este estudo, idealizamos a abordagem transformativa para a IC nas IES brasileiras. Discutiremos também o termo internacionalização em casa mais adiante nesta seção.

Assim como Knight (1994; 2003; 2004; 2005), De Wit (2011) entende o conceito de internacionalização como algo multifacetado e passível de diferentes abordagens e fins. Por isso, uma análise bem detalhada do contexto para o qual se planeja internacionalizar é condição *sine qua non* para pensar a internacionalização nesse contexto. De Wit (2011) alerta que muitas vezes ao se falar de internacionalização é importante distinguir por que se está internacionalizando o ensino superior e o que se entende por internacionalização. A literatura da área por vezes é equívoca no sentido de que as razões para se internacionalizar são muitas vezes apresentadas como definição para o termo internacionalização, critica o mesmo autor. Há diferentes razões para internacionalizar e segundo De Wit (2011) essas razões variam de acordo com o país, região ou governo. Pode-se ter uma razão política, acadêmica, econômica, social ou cultural. Essas razões não são mutualmente excludentes. Knight (2004) divide o processo de internacionalização em nacional, setorial e institucional. Dentro desses níveis, diferentes abordagens podem ser utilizadas como, por exemplo, em nível institucional, pode-se abordar o processo de internacionalização via: atividades, resultados, razões, processo,

doméstica (ou “em casa”), ou internacional. Ancorados nessa visão multifacetada do processo de internacionalização, pensamos que não se pode perder de vista os quês, por quês e como do processo. É na falta desses princípios básicos que, segundo Knight (2011) e De Wit (2011), os mitos e mal-entendidos sobre a internacionalização se instalam e gerando efeitos negativos e crítica ao processo.

Knight (2011) descreve cinco mitos comuns sobre a internacionalização:

- 1) Mito 1: Alunos estrangeiros são agentes de internacionalização. Quanto mais alunos estrangeiros no campus, mais internacionalizada será a cultura e o currículo da instituição.
- 2) Mito 2: Reputação internacional como selo de qualidade. Quanto mais internacionalizada a universidade for, melhor será sua reputação.
- 3) Mito 3: Acordos institucionais internacionais. Quanto mais acordos internacionais a universidade tiver, melhor será a reputação e o prestígio da instituição.
- 4) Mito 4: Acreditação internacional. Quanto mais acreditação internacional a universidade tiver, mais internacionalizada será.
- 5) Mito 5: Marketing global. Um plano de marketing internacional é equivalente a um plano de internacionalização (p. 14, tradução nossa)⁷.

De Wit (2011), por sua vez, identifica nove mal-entendidos sobre a internacionalização:

- 1) Internacionalização é semelhante a ensinar em inglês.
- 2) Internacionalização é semelhante a estudar no exterior.
- 3) Internacionalização é semelhante a incluir um conteúdo estrangeiro/internacional em uma disciplina.
- 4) Internacionalização é ter muitos alunos estrangeiros.
- 5) A internacionalização pode ser implementada com sucesso com apenas alguns alunos estrangeiros na sala de aula.

⁷ No original:

Myth one: Foreign students as internationalization agents: “more foreign students on campus will produce more internationalized institutional culture and curriculum”.

Myth two: International reputation as a proxy for quality: “the more international a university is, the better its reputation”.

Myth three: International institutional agreements: “the greater number of international agreements or network memberships a university has the more prestigious and attractive it is”.

Myth four: International accreditation: “the more international accreditation stars an institution has, the more internationalized it is and ergo the better it is”.

Myth five: Global branding: “an international marketing scheme is the equivalent of an internationalization plan”.

- 6) As competências intercultural e internacional não precisam ser necessariamente avaliadas como tais.
- 7) Quanto mais acordos internacionais uma instituição tiver, mais internacionalizada ela será.
- 8) O ensino superior é internacionalizado por natureza.
- 9) A internacionalização é um objetivo por si só (p. 246, tradução nossa)⁸.

Observadas as datas das publicações sobre os mitos e mal-entendidos supracitados, percebemos que alguns deles se sobrepõem (por exemplo, mito 1 e mal-entendido 4). Isso nos leva a crer que Knight (2011) e De Wit (2011) estão em consonância em relação aos discursos equivocados que reverberam na academia com relação ao processo de internacionalização. Sendo esses dois pesquisadores dois nomes expoentes da literatura da área, pensamos que os pontos que eles levantam nessa lista de mitos e mal-entendidos aponta para uma falta de clareza com que instituições, nações ou governos têm lidado com seus processos de internacionalização e suas mais variadas nuances e efeitos. Quando Knight (2011) e De Wit (2011) apontam para, por exemplo, a quantidade de acordos internacionais (mito 3 e mal-entendido 7) como sinônimo de prestígio internacional ou até mesmo que signifique o quão internacionalizada uma IES é, na verdade, pensamos que as perguntas engendradas são: prestígio para quem? A troco de quê? Sou internacionalizada porque tenho X acordos com Y IES estrangeiras? E de onde são essas IES? E como são essas relações? Esses mitos e mal-entendidos elencados por Knight (2011) e De Wit (2011) são um convite à ressignificação da internacionalização, pensada a partir de um contexto local.

Crowther *et al.* (2000) discutem um artigo de Bengt Nilsson de 1999 (*Edição de Primavera*, da revista *EAIE Fórum*), no qual Nilsson questiona que mesmo após 10 anos de programas de mobilidade, como o *Erasmus* na Europa, menos de 10% dos estudantes europeus

⁸ No original:

1. Internationalisation is similar to teaching in English.
2. Internationalisation is similar to studying abroad.
3. Internationalisation is similar to teaching an international subject.
4. Internationalisation means having many international students (see Knight's myth one).
5. Internationalisation can be implemented successfully with only a few international students in the classroom.
6. Intercultural and international competencies do not necessarily have to be assessed as such.
7. The more agreements an institution has, the more international it is (see Knight's myth three).
8. Higher education is international by its very nature.
9. Internationalisation is an objective in itself.

efetivamente estudam no exterior. Com base nesse resultado, Crowther *et al.* (2000) formulam algumas questões:

- a) Como propiciar aos estudantes uma dimensão internacional para sua educação?
- b) Como propiciar à maioria dos estudantes (que não participam de mobilidade) um melhor entendimento a respeito de pessoas de diferentes países e culturas, aumentando seu conhecimento a respeito de outros seres humanos e seus modos de vida, criando uma sociedade global num contexto multicultural?
- c) A educação intercultural, como tema geral em todos os programas educacionais, pode ampliar o interesse dos alunos para estudar no exterior?

Considerando essa percepção, Wächter (2000) lembra que internacionalização e cooperação internacional foram, por muito tempo, consideradas como equivalentes à mobilidade de pessoas (em geral) e de estudantes (em particular). Todavia, a ideia de “internacionalização em casa” (IeC) surgiu de um debate em torno do programa *Erasmus*, considerado principalmente como um programa de mobilidade, de forma que esse programa pudesse atender à maioria dos estudantes que não participavam de programas de mobilidade acadêmica, por meio de uma internacionalização dos currículos na própria instituição de origem.

Wächter (2000) reconhece que o entendimento de Nilsson (1999) sobre internacionalização em casa apresentado em seu artigo deixa muitos aspectos “em aberto” e conceitualmente não é um dos entendimentos mais sólidos, mas é suficiente para tratar desse contexto de maneira significativa. O contexto se refere às condições que impactam o processo de internacionalização e que, não necessariamente, se originam na universidade englobando:

- a) Políticas governamentais;
- b) O processo de globalização;
- c) O ambiente resultante da revolução propiciada pela tecnologia da informação;
- d) As tendências de transparência (*accountability*) e responsabilidade, trazidas nas expectativas das partes interessadas (*stakeholders*);
- e) A mercantilização da educação superior.

Sendo assim, Wächter (2000) expande a discussão sobre o termo e nos diz que a “internacionalização em casa” é um assunto a ser tratado por cada IES. Todavia, o grau de internacionalização que a IES pretende alcançar depende de questões que estão além de seus muros. Por exemplo, governos podem limitar ou liberar os planos de internacionalização de

uma instituição, por meio de quadros regulatórios e políticas de incentivo que envolvam financiamento (como o programa Capes PrInt que, de certa forma, influencia os planos de internacionalização das IES brasileiras) para essa atividade. No caso europeu, as primeiras políticas tinham foco na mobilidade, mas posteriormente foram direcionadas também para internacionalização do currículo e para a oferta de cursos em outros idiomas (WÄCHTER, 2000). As pressões exercidas pela globalização também podem resultar em atitudes a favor do recrutamento de alunos estrangeiros, oferta de cursos nas línguas mais prestigiadas (do ponto de vista global) e serviços orientados para as necessidades dos usuários estrangeiros de serviços educacionais.

Otten (2000) indica que instituições que desejam promover o aspecto intercultural, competência compreendida no âmbito da internacionalização em casa, devem fomentar o interesse e abertura para encontros interculturais, junto aos estudantes locais e estrangeiros. Assim, os estudantes locais devem estar envolvidos no processo de internacionalização, para desenvolver sensibilidade e percepção quanto às oportunidades de desenvolvimento pessoal, oferecidas pela internacionalização.

Ainda no estudo sobre o tema, Nilsson (2003) ainda indica que o conceito de “internacionalização em casa” não é novo e se trata de uma abordagem que engloba ideias e medidas a serem adotadas para ofertar a todos os estudantes uma dimensão internacional nos estudos na universidade. McGrath (2016) indica que “internacionalização em casa” se refere às atividades internacionais, com exceção da mobilidade de estudantes, por meio das quais as instituições ofertam oportunidades de aprendizado intercultural e internacional aos estudantes. Exemplos dessas atividades são: a) internacionalização do currículo; b) desenvolvimento de um corpo docente e discente diversificado; e c) realização de eventos e atividades interculturais. McGrath (2016) comenta que por muito tempo a internacionalização estava focada nos resultados da mobilidade estudantil com a avaliação do número de acadêmicos enviados ao exterior e recebidos na instituição (o que ainda muito se vê e se espera), ao invés de avaliar a competência intercultural que pode ser desenvolvida na própria instituição ou “em casa”.

Considerando que a maioria dos estudantes não tem condições de participar de programas de mobilidade, a avaliação dos impactos e resultados da internacionalização “em casa” é fundamental para compreender como as instituições estão atuando em termos de atividades internacionais desenvolvidas localmente. Aqui voltamos para a questão da “apropriação” ressaltada anteriormente no texto e à qual pretendemos retornar por ocasião de nossa proposta de um modelo de (auto) avaliação da internacionalização brasileira.

McGrath (2016) ainda indica que à medida que as universidades buscam internacionalizar seus campi por meio da IeC, é importante avaliar se as atividades de IeC estão desenvolvendo, nos estudantes, as competências necessárias para lidar com os desafios da realidade global. Considerando as restrições de financiamento para educação superior nos últimos anos, a “internacionalização em casa” parece ser uma alternativa interessante, visto que não envolve os altos custos de enviar alunos, professores e funcionários ao exterior e nem depende de recursos captados pelo recebimento de estrangeiros na instituição. Ao fomentar uma atmosfera internacional e intercultural na universidade local, é possível ampliar a percepção da comunidade acadêmica quanto a oportunidades de desenvolvimento acadêmico em nível internacional. Trocas interculturais acadêmicas podem ocorrer, por exemplo, por meio do uso de tecnologia de informação síncronas ou assíncronas, como o COIL (*Collaborative Online International Learning*, na sigla em inglês e doravante), com as quais os participantes podem compartilhar experiências e expandir conhecimentos locais e globais (ver por exemplo, GUIMARÃES *et al.*, 2019).

O panorama geral trazido nesta subseção considera a complexidade do assunto e chama atenção para a necessidade de uma avaliação minuciosa dos objetivos e das necessidades locais no que tange o processo de internacionalização da instituição.

1.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO MUNDO

Jenkins (2014) destaca que o cenário mundial vem mudando nas últimas décadas por conta de dois fenômenos que são comumente confundidos: globalização e internacionalização. No ensino superior isso tem sido mais notado, segundo Foskett (2010), pois as universidades se tornaram um setor de serviços importante que impulsiona a economia e contribui para a economia global e local dos que recebem acadêmicos estrangeiros. De acordo com Foskett (2010), as três principais atividades da universidade (ensino, pesquisa e extensão) oferecem possibilidades para a dimensão global da IES. O autor salienta que a base filosófica que sustenta o conhecimento/pesquisa é otimizada quando pensada por meio da *expertise* de acadêmicos internacionais. Periódicos, conferências, visitas técnicas, pesquisas, tudo isso fornece mecanismos para se formar uma IES inerentemente internacional.

Foskett (2010) conduziu um estudo com 23 universidades, sendo 7 no Reino Unido e 16 na Ásia, com o intuito de mostrar as estratégias que as universidades têm desenhado mundo afora para atender às demandas (e cobranças!) do mercado. Como conclusão de seu estudo, o

autor supracitado definiu cinco categorias de universidade em relação ao seu processo de internacionalização, são elas:

1. Universidades Domésticas: as IES nesta categoria estão focadas no seu contexto nacional e regional podendo haver recrutamento de alunos internacionais, mas investem pouco em recrutamento ativo. A missão desta IES é dar apoio a negócios nacionais e locais, podendo haver um componente internacional no seu plano, mas não é necessariamente uma prioridade para a universidade.
2. Universidades Imperialistas: as IES desta categoria possuem estratégias de recrutamento internacional bem fortes, mas não se preocupam em fazer nenhum tipo de adaptação em sua organização, espaço físico, ou serviços para atender esse público internacional. Os alunos estrangeiros têm que se adaptar às regras, ao currículo tal como o aluno nativo. Tal perspectiva vê a internacionalização meramente como uma estratégia financeira.
3. Universidades Internacionalmente-Conscientes: estas IES estão mudando sua organização e cultura para terem um perfil internacional, mas ainda não estão completamente engajadas com recrutamento internacional e parcerias internacionais. Elas reconhecem a natureza global da economia e da educação superior, mas ainda não estão engajadas.
4. Universidades Internacionalmente-Engajadas: estas universidades já estão operando na arena internacional através de recrutamento e parcerias internacionais. Além disso, essas IES também mantêm uma agenda de internacionalização em casa que inclui, por exemplo, revisões no currículo para torná-lo mais global, garantia de que os serviços e as atividades culturais no campus promovam a diversidade étnica e internacional, o incentivo ao corpo docente e staff a buscar parcerias internacionais para desenvolvimento profissional.
5. Universidades Internacionalmente-Focadas: são IES cujos planos de internacionalização são fortes/desenvolvidos tanto em casa (internacionalização em casa) quanto no exterior.

Foskett (2010) conclui que esse estudo serve de ímpeto para *stakeholders* observarem os desafios que as universidades encontram ao tentarem traçar um plano de internacionalização baseado somente em questões mercadológicas. O autor salienta que o modelo talvez sirva de ponto de partida para se pensar o papel das universidades para além de um bem econômico, mas também como um bem social.

Alinhamos nossas ideias com as de Foskett (2010) na nossa tentativa de (auto) avaliação da internacionalização para as IES brasileiras. As classificações que Foskett (2010) propôs em seu estudo nos dão algum direcionamento no sentido de buscar orientações para as IES, mas as classificações que o autor sugeriu não representam a realidade do Brasil, por exemplo, não teríamos uma universidade imperialista focada somente no aspecto financeiro. Apesar de não termos universidades imperialistas no que tange o aspecto financeiro (como observado por FINARDI; ORTIZ, 2015, que será discutido mais a frente), observamos certa tendência exacerbada de mobilidade tipo *out* para IES países do Hemisfério Norte (hegemônicos), reforçando um “imperialismo” e uma relação vertical de subserviência entre Sul e Norte (LIMA; MARANHÃO, 2009; MOROSINI, 2011, discutido mais a frente).

Jenkins (2014) alerta que o número de universidades no cenário internacional que se intitulam ‘internacionais’ ou ‘globais’ aumenta cada vez mais, deixando a comunidade sem bem saber o que tal prática implica. Tal assertiva parte dos dados coletados por Foskett (2010) que indicam que das 23 universidades investigadas, apenas 3 se encontram dentro da categoria de ‘Internacionalmente-Focada’, deixando 20 nas categorias entre “aspiração estratégica e realidade estratégica”, um abismo que implica, ainda que implicitamente, em um movimento de captação de mensalidades de alunos estrangeiros e não muito na promoção de uma cultura internacional dentro da universidade (p. 45). No grupo ‘Imperialista’, por exemplo, um dos objetivos principais parecia ser o recrutamento internacional para fins de recolhimento de receita e não de promover o desenvolvimento de uma cultura internacional no campus. Ferguson (2007) aponta que essa é uma característica das universidades da Europa que introduziram o uso o EMI – Inglês como Meio de Instrução (*English Medium Instruction* ou EMI, na abreviação em inglês e doravante) para atrair alunos internacionais pagantes e aumentar seu prestígio junto à comunidade acadêmica internacional e, em contrapartida, melhorar a proficiência de seus discentes e staff (p. 13). Esse abismo entre aspiração e realidade a que Foskett (2010) se refere, no nosso ver, à agenda hegemônica do Norte sobre o Sul e que se reflete na imposição da língua inglesa como única língua do mundo acadêmico com o conseqüente apagamento das outras (apesar de grande expressividade de número de falantes, inclusive dentro da academia, ver FINARDI; FRANÇA, 2016) e na manutenção das políticas de busca por conhecimento no Norte. Dessa forma, as IES e as comunidades acadêmicas do Sul estão geralmente no rastro das IES do Norte, inclusive repetindo tais políticas e práticas entre seus pares do Sul, como aponta Morosini (2011).

A questão da língua estrangeira com o inglês como língua mais proeminente, sem dúvidas também perpassa o processo de internacionalização no Brasil. Na verdade, a

internacionalização das IES tem sido grande responsável por colocar o assunto em pauta no país desde o surgimento do CsF e a sua extinção (FINARDI; ARCHANJO, 2018). No entanto, o que observamos é uma relação quase que de subalternidade com a referida língua e de apagamento das demais línguas estrangeiras, não levando em conta aspectos locais e históricos. O grande gargalo do CsF foi a questão linguística, do inglês em especial, resolvida “à toque de caixa”. Não se trata de advogar contra a língua inglesa, mas de se discutir o papel dessa língua e de outras nos vários contextos acadêmicos possíveis.

Jenkins (2014) traz para a arena de discussão o papel do inglês no processo de internacionalização do ensino superior e aponta a escassez de estudos que tratem do inglês como língua franca acadêmica.

O inglês não pode mais ser posto de lado na literatura da área de internacionalização como se fosse apenas um problema a ser resolvido pelos departamentos de inglês para fins acadêmicos (EAP). Se as complexidades que envolvem o inglês como sendo a língua franca global são para serem exploradas efetivamente, então o assunto tem que ser tratado na literatura de ensino superior e algumas perguntas de pesquisa relacionadas à língua precisam ser perguntadas. Por exemplo, por que, em uma instituição internacional, deve ser esperado que os falantes não-nativos de inglês repliquem regras/normas de inglês acadêmico preferido por staff e alunos falantes nativos de inglês? Caso não, quais são as alternativas? Similarmente, por que é tão frequentemente entendido que alunos falantes nativos de inglês possuem, por definição, as habilidades relevantes em língua inglesa necessárias para os seus estudos (e posteriormente) em níveis acadêmico e intercultural? Afinal, linguagem acadêmica, como foi dito há muito tempo (BOURDIEU; PASSERON, 1977), é uma língua de ninguém; e na mesma medida, ninguém é falante nativo de inglês como língua franca (ELF), acadêmica ou o contrário. E dada a natureza da vida acadêmica, quais outros tipos de habilidades que os falantes nativos de inglês precisam para se equipar para comunicação intercultural? (p.11, tradução nossa).⁹

Segundo a autora, o debate ferrenho sobre o papel do inglês nesse processo de internacionalização do ensino superior gira em torno dos conceitos de falante nativo e não-nativo. Além disso, os não-nativos muitas vezes, para estudar em IES no exterior ou até mesmo no seu país, precisam “comprovar” sua proficiência através dos testes de proficiência internacionais chancelados pela comunidade acadêmica internacional tais como o TOEFL (*Test of English as Foreign Language*), TOEIC (*Test of English for International Communication*), IELTS (*International English Testing Language System*) e outros (p. 12). Em suma, Jenkins (2014) considera o papel do inglês e das línguas estrangeiras um ponto nevrálgico do processo

⁹ No original: English can no longer be cast aside in the internationalization literature as though it was merely a practical problem to be ‘fixed’ in university EAP units. If the complexities involved in English being the global academic lingua franca are to be explored effectively, then the subject needs a full airing in the HE literature and some searching language-related questions need to be asked. For example, why, in an international institution, should it be acceptable to require non-native English speakers (NNEs) to replicate the national academic English norms preferred by native English speaker (NES) staff and students? If not, what are the alternatives? Similarly, why is it so often assumed that NES students possess, by definition, the relevant English language skills they need for their studies (and afterwards) at both academic and intercultural levels? After all, academic language, as was observed long ago (Bourdieu and Passeron, 1977), is nobody’s mother tongue; and by the same token, nobody is a native speaker of ELF, academic or otherwise. And given the international nature of academic life, what other kinds of skills do NESs need to equip them for intercultural communication?

de internacionalização do ensino superior e aponta a apropriação da língua inglesa como língua franca acadêmica como possível alternativa para a questão.

Retomamos à ideia de subalternidade a essa língua e àqueles ditos falantes nativos que, por sua vez, detêm a chancela para determinar aptidão dos que buscam oportunidade de aperfeiçoamento acadêmico/profissional. Esse *status quo* privilegiado da língua inglesa na comunidade acadêmica vem, paradoxalmente, tanto de cima (do Norte) quanto de baixo (do Sul) e está arraigado em um pérfido conceito de globalização ou um senso de “globalidade”. Há senso comum que a língua inglesa é a língua da academia e que os falantes de língua inglesa das localidades hegemônicas atestam a proficiência e aqueles que estão no entorno (ao lado ou abaixo, geopoliticamente falando) travam eterna luta para atingirem um ideal inatingível. Enquanto isso, as outras línguas, apesar de expressivamente importantes, seguem apagadas dentro desse entendimento deturpado de globalização, inclusive dentro de suas localidades acadêmicas.

Em um estudo conduzido na Holanda, Hans de Wit (2018)¹⁰ também levanta a questão do papel do inglês e do EMI no processo de internacionalização das IES. Segundo o autor, há uma grande polarização nos discursos e uma grande preocupação com a qualidade do ensino no país devido à crescente competição para atrair alunos estrangeiros (que geram receita para a universidade) e uso desenfreado e, talvez, acrítico, da língua inglesa como língua de instrução. De Wit (2018) esclarece que a questão não é o uso da língua inglesa como língua de instrução em si, mas sim os impactos que isso pode causar na qualidade do ensino. Um estudo realizado pela *Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences* recomenda que apesar de uma política linguística poder ser definida a nível institucional, há outros pontos a serem considerados tais como: a natureza do programa, os recursos disponíveis, a profissão para a qual os alunos estão sendo treinados, etc. Logo, a decisão sobre a língua de instrução deve estar ancorada em uma política linguística e em uma política de internacionalização sólidas e bem articuladas.

Segundo um estudo de Lin e Chen (2014) conduzido em Taiwan e no Japão, as demandas para o desenvolvimento de uma força de trabalho cada vez mais globalizada, fez com que países como os supracitados resolvessem expandir suas estratégias de internacionalização para a educação básica. Os objetivos e o foco das estratégias de internacionalização na educação básica são variados e vão desde a oferta de oportunidade de

¹⁰ <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/shifting-views-international-students-and-teachingenglish-netherlands?width=775&height=500&iframe=true>

contato com alunos estrangeiros, à formação de uma rede de contatos, troca de saberes, desenvolvimento de uma perspectiva internacional, e ganho desde cedo de treinamento e experiência em cooperação e/ou competição com parceiros ou competidores internacionais. Para captar as percepções dos diretores de escolas de ambos países sobre a eficácia da ordem e praticidade da implementação das estratégias de internacionalização, Lin e Chen (2014) administraram um questionário e utilizaram o processo de análise hierárquica bem como estatística descritiva para analisar os dados.

De acordo com a análise feita por Lin e Chen (2014), as percepções dos diretores de escolas primárias de ambos países em relação à internacionalização é positiva, exceto no que tange a consolidação de valores nacionais. O Ministério da Educação de Taiwan, por exemplo, aponta que o “através de uma comparação com culturas internacionais as escolas educam os alunos para entenderem mais profundamente sobre as singularidades de suas culturas locais” (p. 58)¹¹. O estudo então sugere que aspectos locais sejam incorporados nas estratégias de internacionalização implementadas.

Kwiek (2014) descreve um estudo comparativo entre as universidades europeias e a Polônia sobre a internacionalização da carreira acadêmica. O estudo comparou Áustria, Alemanha, Finlândia, Irlanda, Itália, Holanda, Noruega, Portugal, Suíça, e Reino Unido, além da Polônia. Segundo Kwiek (2014), a Polônia tem investido na internacionalização do ensino superior devido aos resultados negativos apresentados nos relatórios da OECD (Organização para Desenvolvimento e Cooperação Econômicos) e do Banco Mundial que apontaram níveis baixos de cooperação acadêmica internacional e baixos índices de pesquisas com parceiros no exterior. A pesquisa foi de cunho quantitativo e englobou cerca de 9.000 docentes dos países supracitados e os critérios de comparação entre os docentes das diferentes universidades foram: 1) publicação em língua estrangeira; 2) ênfase em uma perspectiva internacional no conteúdo de seus cursos; 3) colaboração em pesquisa com pesquisadores estrangeiros; 4) pesquisa cujo foco ou orientação principal seja internacional; 5) publicação em um país estrangeiro; 6) pesquisa primariamente em inglês; 7) ensino de qualquer curso em língua estrangeira; 8) publicação em coautoria com pesquisadores de outros países; 9) experiência mínima de 2 anos em outro país desde a primeira graduação; 10) ensino de cursos no exterior; 11) pesquisas cuja fonte de recursos externa seja uma organização internacional; 12) número de alunos estrangeiros de pós-graduação.

¹¹ No original: “through a comparison of international cultures schools can educate students to more deeply understand the unique features of their own local culture”.

O relatório divulgado pela OECD e pelo Banco Mundial data do início de 2000, e até a data da conclusão do estudo, segundo Kwiek (2014) a comunidade acadêmica da Polônia está bem internacionalizada. Os resultados do estudo mostram que não há diferenças substanciais entre o processo de internacionalização dos acadêmicos da Polônia e o dos dez outros países analisados no estudo. Kwiek salienta as diferenças em produtividade de pesquisa entre os acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento (*hard* e *soft*)¹², mas que essas diferenças no estudo conduzido foram equilibradas.

Borsetto e Schug (2016) realizaram um estudo piloto no Departamento de Administração da Università Ca' Foscari Venezia, Itália, também pensando nos impactos da internacionalização na rotina acadêmica e no uso da língua inglesa nas relações de ensino e serviços. O intuito do estudo foi de investigar as principais dificuldades linguísticas e metodológicas encontradas tanto pelos docentes quanto pelo *staff* administrativo da instituição.

De acordo com Borsetto e Schug (2016), o estímulo econômico e político para internacionalizar e, conseqüentemente, estar bem posicionada nos rankings internacionais demanda das universidades europeias a oferta de cursos EMI. No entanto, os autores alertam que em face às políticas de internacionalização serem estabelecidas de maneira impositiva (*top-down*), o número de alunos assim como a oferta de cursos EMI aumentam, porém, muitos docentes têm dificuldades linguísticas ao terem que lecionar um curso EMI. Os autores também relatam a precariedade de estudos sobre EMI na Itália e ancoram seus argumentos em estudos de outros países da Europa e da Ásia que possuem similaridades com o contexto italiano.

Borsetto e Schug (2016) concluem que, apesar de os dados do estudo serem incipientes, é possível avaliar que a implementação do EMI na Itália como parte do plano de internacionalização do ensino superior esbarra na baixa proficiência linguística dos docentes das IES italianas. O serviço de apoio oferecido pela universidade foi de suma importância para os docentes se sentirem confiantes para exercerem suas atividades acadêmicas.

O estudo de Borsetto e Schug (2016) nos remete aos questionamentos de Jenkins (2014) com relação ao papel da língua inglesa na internacionalização. Estariam as IES pensando políticas linguísticas críticas, contextualizadas, coerentes com seus contextos? Por que mesmo diante a dificuldades linguísticas (assim reportadas no estudo) de docentes e discentes, a IES do estudo de Borsetto e Schug (2016) insiste em ofertar cursos EMI? Como ficam as outras

¹² Segundo o autor, o termo “*hard*” refere-se às áreas do conhecimento como: ciências da vida, ciências físicas, matemática, ciência da computação, engenharia, construção, arquitetura, medicina, ciências da saúde e serviço social. Já o termo “*soft*” refere-se às áreas do conhecimento como: humanidades, artes, ciências sociais e comportamentais, administração, economia e direito.

línguas em se tratando de um país de continente europeu? Como dito anteriormente e apontado por Foskett (2010) em seu estudo, há tendência a um viés meramente econômico na internacionalização. O desafio, pois, é pensar esse movimento para além desse viés.

Em um contexto um pouco diferenciado dos países supracitados, a África do Sul tem demonstrado esforços para estabelecer uma política de internacionalização abrangente. Rensburg *et al.* (2015) realizaram um estudo de cunho exploratório/bibliográfico para apresentar uma análise de como a África do Sul e os países do sul da África se posicionam com relação ao processo de internacionalização do ensino superior. Rensburg *et al.* (2015) apontam que alguns dos desafios para o contexto sul-africano são: 1) o baixo índice de alunos matriculados no ensino superior; 2) a herança colonial ainda presente e que deu origem às IES na África do Sul e, portanto, atualmente conecta o conceito de internacionalização ao conceito de globalização econômica; 3) o sistema universitário da África do Sul é elitista e de qualidade mediana, sugerindo que as oportunidades de internacionalização não são para todos; 4) em relação à mobilidade, a África do Sul apresenta um sistema de internacionalização passiva, ou seja, envia mais alunos do que recebe; o isolamento e o legado da dominância do eurocentrismo na academia, gerando ceticismo com relação a abordagens mais inovadoras e contextualizadas para a realidade local.

Rensburg *et al.* (2015) sugerem que algumas práticas precisam ser adotadas para se “radicalizar” as perspectivas de internacionalização no contexto sul africano e para que todos tenham acesso aos benefícios. Algumas dessas práticas são: 1) reduzir o “*brain drain*” através do incentivo à pesquisa colaborativa, compartilhamento de conhecimento e recursos; 2) assegurar que as parcerias sejam mutuamente colaborativas e benéficas; 3) distribuição igualitária de recursos para pesquisa e busca de soluções sustentáveis para eventuais problemas; 4) definir reciprocidade desde o estabelecimento de um acordo que deve ser marcado por sua honestidade, abertura e resolutividade; e por fim 5) estabelecer oportunidades de ensino, aprendizado e pesquisa em áreas de grande desafio entre hemisférios e disciplinas.

As práticas elencadas por Rensburg *et al.* (2015) parecem se aproximar com o que pensamos sobre um projeto de internacionalização como bem social e não meramente como projeto econômico, apesar de reconhecermos que esse processo também engloba tais aspectos. O contexto da África do Sul apresenta desafios semelhantes (ex. democracia jovem, desigualdade social, desemprego¹³) ao contexto brasileiro em termos socioeconômicos, e os

¹³ https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1189:reportagens-materias&Itemid=39

sul-africanos buscam uma política de internacionalização abrangente, crítico e contextualizado, ou seja, que permita o máximo de pessoas daquele local sejam beneficiadas. Seria minimamente perspicaz ponderarmos essas práticas ao alinhar os planos de internacionalização das IES brasileiras.

Na América do Norte, Alfred e Guo (2012) conduziram um estudo cujo objetivo foi analisar o processo de internacionalização de IES nos Estados Unidos (EUA) e no Canadá. Os autores debatem o conceito de globalização e seus desdobramentos e impactos negativos e sugerem que a internacionalização pode ser uma alternativa para a formação de uma cidadania global no ensino superior. Para tanto, Alfred e Guo (2012) analisaram os conteúdos de conferências ocorridas nos EUA e Canadá entre 1995 e 2010 e também o currículo das 10 melhores universidades de ambos países no intuito de verificar se a temática da globalização/internacionalização estava sendo parte da agenda de pesquisadores desses países.

Para surpresa dos autores, apesar de os EUA e o Canadá receberem grande influxo de estudantes e pesquisadores estrangeiros, o assunto não recebeu muita atenção de pesquisadores nos dois países em questão. Com relação à internacionalização do currículo, apenas duas das vinte IES nos EUA e três no Canadá ofereceram mais de dois cursos que se relacionavam à internacionalização.

Alfred e Guo (2012) demonstram otimismo com o crescente (apesar de ainda inexpressivo) número de pesquisas relacionadas à internacionalização e à globalização entre 2006 e 2010. Segundo esses autores, a criação de uma agenda de internacionalização e, conseqüentemente, “cidadania global”, em países como EUA e Canadá deve estar pautada na cultura dos direitos humanos. Assim, a internacionalização traria cinco vantagens, a saber: 1) promoção de um sentimento de comunidade no campus onde todas as raças e culturas se sentiriam à vontade e poderiam dar o seu melhor; 2) criação de oportunidades de aprendizado sobre diferentes práticas sociais e comportamentos e sobre as culturas das quais tais práticas surgiram; 3) aprendizado sobre a fluidez e a dinamicidade do conceito de cultura e da inexistência de uma hierarquia entre culturas; 4) possibilidade para os alunos pensarem sobre difusão cultural e seus impactos; e 5) aprendizado para comunicação intercultural.

Em um estudo conduzido na Austrália, Joseph (2011) chama atenção para a guinada de foco da educação superior que passou de um bem público nacional para um bem privado, levando as IES a ter que buscar alternativas para suprir seus déficits, inclusive na Austrália. Aliado a esse movimento, Joseph (2011) comenta que a internacionalização da educação superior na Austrália acelerou principalmente na década de 1980, gerando uma corrida desenfreada para a internacionalização do currículo (IC) nas IES australianas.

Segundo a autora, há três tipos de abordagens para a IC: 1) a abordagem econômica racionalista, que foca no capitalismo educacional, *branch campi* no exterior e programas geminados. O estudante internacional é visto como cliente e o currículo é visto como uma *commodity* internacional a ser negociada. O currículo é padronizado. Os acadêmicos são vistos como trabalhadores que executam tarefas pré-fabricadas com eficiência e economia. A segunda abordagem, 2) integrativa, como o próprio nome sugere, integra aspectos interculturais a um currículo pré-existente. Já a terceira, a 3) abordagem transformativa, é alinhada a uma pedagogia crítica que inclui educação inclusiva, pedagogia feminista e pedagogias antirracistas e pós-coloniais. Pensamos que o processo de internacionalização das IES brasileiras se aproxime mais à primeira abordagem, razão pela qual se faz necessário uma avaliação para informar a transformação desse processo para se aproximar mais do terceiro.

O estudo que Joseph (2011) descreve envolveu docentes e discentes de uma IES australiana que estava em processo de internacionalização do seu currículo. A autora foi convidada a conduzir esse projeto, porém, de início, logo percebeu que não havia um documento claro com políticas definidas para IC de sua IES. Foi assim que ela, juntamente com os participantes do projeto, construiu os arcações necessários para entender melhor esse processo. Após a extensa coleta de dados (entrevistas com acadêmicos), Joseph (2011) concluiu que a abordagem transformativa, que se volta para questões de justiça social, foi a escolha predominante (ainda que inconsciente) dos participantes do projeto. Apesar das pressões mercadológicas que o cenário da internacionalização da educação apresenta, a autora sugere que educadores formem cada vez mais redes transnacionais de publicações e ativismo para termos um mundo mais igualitário, inclusivo, justo e humano.

Aliás, poderíamos nos perguntar se esse não deveria ser um dos objetivos da internacionalização do ensino superior e, conseqüentemente, um dos rumos que as IES brasileiras poderiam/deveriam tomar, seguindo os ideais de Selasi (2014) sobre identidade e multidimensionalidade, Blommaert (2010, 2013) sobre internacionalização, globalização e seus impactos positivos e negativos e Stufflebeam (1968, 1971) e suas discípulas Raupp e Reichle (2003) com sua abordagem de avaliação voltada para o contexto e decisões informadas para um melhor planejamento. Voltamos a Graves (2005) quando ela nos diz que há sempre uma resposta a se buscar.

1.3 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil, as discussões sobre o processo de internacionalização do ensino superior ganharam *momentum* com o lançamento do programa Ciência sem Fronteiras (CsF) em 2011, o maior programa de mobilidade tipo *out* financiado pelo governo federal na história do país. Foram mais de 101 mil bolsas distribuídas (Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>) entre 2011 e 2015, quando o programa foi descontinuado devido à crise política e econômica instaurada no Brasil. Durante a sua execução, o programa recebeu críticas severas primeiramente pelo fato de o programa somente contemplar áreas tecnológicas (conhecida como STEM¹⁴) e, em segundo lugar, pela falta de retorno para as instituições.

O CsF encontrou vários obstáculos em seu caminho, o que certamente dificultou a sua execução, provocando inúmeras críticas. A primeira barreira foi a linguística. Os contemplados com as bolsas precisavam passar por uma prova de proficiência que fosse aceita internacionalmente para então ingressarem nas universidades estrangeiras de sua escolha. Não havia instituições cadastradas em número suficiente para atender a demanda do programa; em alguns lugares não havia sequer um centro de aplicação de um exame de proficiência internacional, como foi o caso do Espírito Santo, por exemplo. O governo federal então adquiriu 500 mil provas TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*)¹⁵ cadastrando as universidades federais como centros aplicadores do exame em 2012. O próximo obstáculo foi a proficiência dos candidatos à bolsa pelo programa CsF. Os contemplados com a bolsa não atingiam o nível de proficiência mínimo necessário para iniciar seus estudos nas instituições estrangeiras. Foi aí que um grupo de especialistas em línguas estrangeiras começou a fomentar a discussão junto ao governo federal de um programa que desse esse aporte linguístico ao programa CsF, surgindo então o programa Inglês sem Fronteiras (IsF) em 2012.

O IsF oferecia três ações principais, todas elas gratuitas, para as IES cadastradas, quais sejam: 1) aplicação de testes de proficiência (TOEFL) nos centros aplicadores; 2) aulas presenciais nos Núcleos de Línguas (NuLi) e 3) o curso online *My English Online* (MEO). No início, somente os alunos pleiteando uma bolsa no CsF podiam ter acesso ao IsF, mas, à medida que o programa IsF foi crescendo e que o governo tomou consciência da falta de proficiência dos universitários brasileiros e da importância do ensino de línguas estrangeiras,

¹⁴ Science, Technology, Engineering and Mathematics.

¹⁵ www.ets.org/toefl

o IsF foi aberto à comunidade acadêmica em geral – alunos, docentes, e servidores técnicos-administrativos. Assim, foi possível, através da aplicação do exame do TOEFL à comunidade acadêmica se desenhar um mapa de proficiência nacional das comunidades acadêmicas dando subsídios para um grupo de especialistas que gerenciava o programa IsF contribuir para as discussões sobre políticas linguísticas e de internacionalização. Em 2014, o programa IsF havia se consolidado como uma medida remediadora da baixa proficiência linguística no Brasil, e o programa Inglês sem Fronteiras foi expandido e rebatizado de Idiomas sem Fronteiras abarcando não só a oferta do inglês, mas também de francês, alemão, espanhol, japonês e italiano, além do português como língua estrangeira.

Segundo Finardi e Archanjo (2018), é possível dizer que o CsF teve o mérito de incluir a internacionalização na pauta das universidades e o IsF teve o mérito de incluir a questão das línguas e das políticas linguísticas na pauta da internacionalização das IES no Brasil. As autoras explicam que a análise feita dos programas Ciência sem Fronteiras (CsF), Inglês sem Fronteiras (inicialmente), e mais recentemente, Idiomas sem Fronteiras (IsF) aponta que o programa Inglês sem Fronteiras (desde 2014 parte integrante do Idiomas sem Fronteiras) conseguiu resistir à crítica pública e à crise política e econômica pois alinhou anseios da população pelo ensino da língua a uma rede integrada de professores especialistas. A articulação entre políticas de base e do topo no IsF-Inglês também foi outro fator que possa ter contribuído para um efeito retroativo nas políticas linguísticas pelo menos no que tange o ensino superior. Em maio de 2019, a CAPES, agência que financiava as bolsas do programa, cortou as bolsas do IsF que continuou a operar, de forma reduzida e institucionalizada, dentro das possibilidades orçamentárias de cada IES.

A temática da internacionalização do ensino superior no Brasil tem sido discutida a fim de contribuir para o avanço das discussões sobre políticas linguísticas e de internacionalização de forma transparente e localmente situadas/relevantes. A internacionalização tem sido tema frequente de simpósios, fóruns, congressos e eventos da área de educação, de políticas públicas, do ensino superior e de linguística aplicada. Nesta seção, apresentaremos estudos de pesquisadores brasileiros que têm se debruçado sobre a temática da internacionalização e especificamente sobre políticas linguísticas e sobre o papel do inglês nesse cenário, fato já apontado como de grande relevância para esse movimento nas IES.

Nesse contexto da internacionalização do ensino superior, Leite e Genro (2012) levantam críticas às “práticas” benevolentes reforçando conceitos de hegemonia, imperialismo e globalização liberal sugerindo a criação de uma zona comum de ensino superior formada pela América Latina, Caribe e União Europeia a fim de fortalecer a região. De acordo com esses

autores, estamos entrando em uma nova era da educação superior cujas ações globais e internacionais através de acordos e instituições nada mais servem, como também pontuam Bianchetti e Magalhães (2015), para perpetuar o longo histórico de prestígio e poder das instituições de ensino superior europeias, agora também ameaçadas pelas instituições norte americanas. Segrera (2015) concorda e acrescenta que o avanço das tecnologias da informação e comunicação, o aumento da mobilidade e a privatização do ensino superior causaram uma mudança de paradigma no ensino superior.

Luce, Fagundes, González e Mediel (2016) entendem que países como o Brasil devem certamente investir na internacionalização do ensino superior como uma maneira de atender às demandas do mundo globalizado. Para os autores, a internacionalização do ensino superior impulsiona sistemas e instituições. Já Lima e Maranhão (2009) nos lembram que nem sempre a internacionalização ocorre de maneira equilibrada, principalmente nos países do Sul Global¹⁶. Lima e Maranhão (2009) discutem a internacionalização sob o ponto de vista de internacionalização “ativa” e “passiva” sugerindo que:

[...] enquanto a internacionalização ativa está limitada a poucos países, se presta a criar condições que favorecem a emergência de uma internacionalização hegemônica [...] e por isso mesmo capaz de exercer expressiva influência sobre a organização do sistema mundial de educação superior; a internacionalização passiva está presente na maioria dos países semiperiféricos e periféricos da economia-mundo e seus resultados tendem a responder mais a interesses comerciais do que culturais. (LIMA; MARANHÃO, 2009, p.584)

As autoras explicam que o termo “ativo” está relacionado a uma “visão positiva, associada à inteligência daquele que exerce ação direta sobre algo ou alguém com a intenção deliberada de gerar resultados previamente estabelecidos” (p. 585) enquanto o termo “passivo” está ligado a uma visão negativa, associada à ideia de subalternidade, de “dependência daquilo ou daquele que é objeto de determinada ação” (LIMA; MARANHÃO, 2009, p.585).

Lima e Maranhão (2009) chamam a atenção para a presença do Estado com função regulatória no processo de internacionalização. No caso de países periféricos elas argumentam que essa regulação deveria ter caráter contra hegemônico, inclusivo e voltado para a integração regional. Nós sugerimos que isso pode ser feito por meio do investimento em uma “internacionalização em casa”, termo cunhado por Nilsson (1999) que significa “qualquer atividade relacionada com o mundo exterior (ao campus) exceto mobilidade estudantil do tipo *out*” (tradução nossa).¹⁷

¹⁶ 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 nesta tese segundo a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2011).

¹⁷ No original: “any internationally related activity with the exception of outbound student mobility (p. 31).

Morosini (2011) salienta que, historicamente, na realidade brasileira tem predominado um modelo de internacionalização periférico, ou seja, que prioriza apenas a pós-graduação e não a universidade como um todo. Isso tem sido evidenciado em políticas governamentais como o programa Capes PrInt para a internacionalização de programas de pós-graduação de excelência. O grau de internacionalização não é uniforme entre programas de pós-graduação de uma mesma IES nem mesmo dentro dos próprios programas. O estudo conduzido pela pesquisadora fala das tendências de cooperações internacionais. Em destaque nas políticas públicas continuam as Cooperações Internacionais Tradicionais (CIT), isto é, aquelas de relação Sul-Norte, porém, Morosini (2011) aponta que há, em paralelo, certo crescimento nas Cooperações Internacionais Horizontais (CIH), de relação Sul-Sul.

Ainda que com desafios pela frente, Morosini (2011) acredita no fortalecimento das CIH através do trabalho em rede e da criação de uma cultura da solidariedade entre IES. A pesquisadora ainda ressalta que a cooperação internacional, seja ela CIH ou CIT, é de suma importância para a universidade. Morosini (2011) destaca que

[...] nos cabe manter a vigilância para que as relações entre países e IES membros do intercâmbio não se caracterizem por relações de colonialismo, mas sim pela produção coletiva e a troca de conhecimento para o desenvolvimento econômico-social de ambas as partes (p. 109).

Retomando o estudo de Zanchet, Selbach e Vighi (2017) mencionado na Introdução desta tese, o desafio para IES brasileiras mediante ao processo de internacionalização também foi apontado por essas pesquisadoras. Elas entrevistaram gestores de duas universidades do extremo sul do país sobre questões relacionadas à conceptualização da internacionalização para suas respectivas IES.

A coleta de dados com os gestores das IES selecionadas do estudo de Zanchet, Selbach e Vighi (2017) evidenciou que há empenho e interesse por parte das autoridades (com o estabelecimento de uma coordenadoria de relações internacionais, por exemplo) na agenda de internacionalização do ensino superior. No entanto, ficou claro também que um dos maiores desafios é a falta de uma política institucional incluída do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para que as ações sejam contextualizadas. Pairam também, segundo as autoras, questões que dizem respeito a princípios, valores e políticas, como por exemplo, o fato de a internacionalização permear e/ou ser entendida como efeito d/a globalização, podendo gerar inquietudes em relação à submissão da universidade às demandas do mercado.

Outrossim, as pesquisadoras ponderam que, apesar de os gestores das IES reconhecerem a relevância do movimento da internacionalização, há um forte risco de esse processo ser restrito somente à mobilidade acadêmica. Zanchet, Selbach e Vighi (2017)

sugerem, uma vez que a internacionalização perpassa acordos de cooperação nacionais e internacionais, um aumento nas cooperações sulinas para o fortalecimento do ensino superior no Brasil e no Mercosul, na mesma linha do sugerido por Lima e Maranhão (2009) e Morosini (2011). Outra consideração feita pelas autoras é de que as IES investigadas, apesar de reconhecerem e valorizarem as experiências de docentes e discentes vividas no exterior, não conseguiram ainda potencializar seus currículos e práticas pedagógicas para a internacionalização.

Em estudo de caso semelhante, Villela (2018) analisou a internacionalização na Universidade de Brasília (UnB) a qual atende parte dos requisitos propostos pelo modelo de Knight (2004). A pesquisa usou uma abordagem metodológica exploratório-explicativa para analisar o corpus composto de documentos oficiais tais como editais, convênios assinados, memorandos, questionários aplicados, roteiros de programas, estatísticas, etc. que foram analisados a fim de identificar um padrão de ações de internacionalização da referida IES.

Villela (2018) afirma que a UnB está acima da média nacional (o autor não informou como fez tal comparação) com relação ao seu processo de internacionalização e destaca a mobilidade tipo *in* e a cooperação internacional como indicadores de potencial internacional. A maior parte dos alunos que vêm estudar na UnB são provenientes da América Latina, seguidos de franceses e estadunidenses. Já as cooperações internacionais são, em sua maioria, com países europeus, Ásia, América do Norte, América do Sul, Oriente Médio e África, respectivamente.

Villela (2018) salienta que a IES investigada está em estágio avançado de internacionalização porque possui muitas ações programáticas nesse sentido, principalmente na dimensão ensino com a reformulação dos currículos e incorporação da dimensão internacional no projeto pedagógico. Segundo o autor, a UnB encontra-se no estágio de Revisão e Esforço do modelo de internacionalização proposto por Knight (2004), durante o qual analisa os resultados anteriores e planeja estratégias para sedimentação do processo. A IES possui uma política formal de internacionalização e vem criando suas próprias metas e definindo suas prioridades no processo.

Conforta-nos saber que há IES brasileiras que estão buscando definir suas prioridades no processo de internacionalização, porém, o que nos inquieta é saber se nessa ressignificação há abrangência e sustentabilidade. Se uma IES parte de um modelo de internacionalização já posto advindo de outros países com tradição imperialista (para usar a classificação de FOSKETT, 2010), como garantir que nesse plano de internacionalização há espaço para o local

e que a comunidade acadêmica como um todo estará contemplada? Estaria a IES pensando em relações de cooperação mais horizontais (MOROSINI, 2011)?

Com vistas a entender melhor o processo de internacionalização nas dimensões ensino, pesquisa e extensão do ensino superior da universidade brasileira (os 3 pilares básicos da IES), Pereira e Heinzle (2019) realizaram um estudo na Universidade Regional de Blumenau (FURB), que possui uma Coordenadoria de Relações Internacionais (CRI). O estudo foi de cunho qualitativo e consistiu na análise de dados provenientes de documentos públicos disponíveis tais como regimentos, editais, portarias, políticas, etc. e uma entrevista semiestruturada com o diretor da CRI.

Segundo Pereira e Heinzle (2019), a análise documental evidenciou que a FURB está empenhada na elaboração de políticas institucionais para a internacionalização baseadas em documentos nacionais como o edital Capes PrInt, ressaltando a importância do equilíbrio entre as relações locais e globais. Na análise do PDI da FURB, os pesquisadores detectaram 8 princípios norteadores para internacionalização, dentre eles destacamos, 1) a internacionalização do ensino, pesquisa e extensão, procurando fomentar a cooperação e a integração de pesquisadores e de programas e 2) a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Ademais, Pereira e Heinzle (2019) destacam que, no que se refere à internacionalização, o PDI da FURB tem basicamente dois eixos: 1) mobilidade acadêmica (tipo *in* e *out*) e 2) internacionalização do currículo. Para esses eixos, há uma gama de 13 indicadores que podem ser ampliados ou não de acordo com a necessidade do contexto. Apesar de organizados, os autores alertam que há apenas um indicador para contemplar a área de publicações internacionais, tão importante na avaliação da qualidade e quantidade de conhecimento gerada na universidade.

Com relação à oferta de LE e ao papel do inglês, temática que permeia a internacionalização, apresentamos alguns estudos que abordam a temática, principalmente durante o período de vigência do CsF. Esses estudos servem também para termos um panorama geral das línguas estrangeiras no Brasil e, mais especificamente, do inglês.

Finardi (2014) propõe uma mudança de paradigma no que se refere à visão do ensino de inglês no Brasil. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB, 1996), o ensino de uma língua estrangeira era obrigatório no ensino fundamental II (sexto ano), sendo a língua estrangeira de livre escolha. Em 2017 a lei 13.415 tornou o ensino de língua inglesa obrigatório a partir do sexto ano. Segundo Finardi (2014), o ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras era visto como tendo uma função formadora sendo que na rede privada tinha uma

função instrumental criando uma brecha social já que apenas os abastados economicamente podiam pagar para “ter fluência” na língua já que o foco do ensino de inglês nas escolas públicas, conforme lembra Tílio (2014), não era o desenvolvimento de fluência na língua estrangeira. Assim, Finardi (2014) propõe uma visão do inglês como língua internacional em todos os setores da educação juntamente com uma apropriação dessa língua para que brasileiros pudessem exercer uma cidadania global que respeita sua cidadania local sem se espelhar em uma cultura alvo ou em um falante nativo.

Em um estudo de caso no curso de Letras-Inglês em uma universidade federal do sudeste brasileiro, Finardi e Prebianca (2014) discutem políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias, e formação docente. Os questionamentos levantados pelas autoras foram: 1) quais são as políticas linguísticas no Brasil para o ensino de língua estrangeira e para o ensino de língua inglesa especificamente; 2) se o emprego das novas tecnologias é contemplado ou não pelas políticas linguísticas vigentes nos cursos de formação docente; e 3) como os futuros professores de inglês entendem o ensino de inglês na atualidade e o uso das novas tecnologias para o ensino e aprendizado de inglês. Foram analisados quatro tipos de documentos: 1) políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil; 2) a grade curricular de um curso de Letras-Inglês de uma universidade federal do sudeste brasileiro; 3) ementas e programas das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II desse mesmo curso; e 4) notas de observações das aulas teóricas e práticas dessas disciplinas ao longo de um semestre letivo. Finardi e Prebianca (2014) concluíram que é necessário ampliar a formação docente para uso das novas tecnologias e ainda apontam uma lacuna entre a política linguística e a prática do ensino do inglês como língua internacional no Brasil alinhando políticas de internacionalização com políticas de ensino de língua estrangeira (p. 149).

No auge das discussões sobre internacionalização do ensino superior no Brasil, Finardi e Ortiz (2015) conduziram um estudo para analisar as motivações que levam instituições de ensino superior a se internacionalizar. Para tanto, os autores analisaram o curso de Administração de uma universidade pública brasileira e de uma privada partindo do pressuposto que o curso de Administração seria o curso com maior interesse em internacionalizar dada a necessidade de pensar globalmente em virtude do grande fluxo de negócios internacionais. Os autores partiram da hipótese de que as universidades teriam motivações diferentes para internacionalizar: a pública se ateria mais a um propósito acadêmico (já que não visava o recebimento de mensalidades de alunos estrangeiros) enquanto a privada visaria um propósito econômico com a possível captação recursos advindos de alunos estrangeiros. Os resultados do estudo refutaram a hipótese levantada uma vez que: 1) a

universidade pública tinha mais motivação acadêmica para se internacionalizar do que a privada, apesar de o processo de internacionalização à época ainda ser incipiente e voltado em grande parte para mobilidade de saída ou tipo *out*. Grande parte dos programas de mobilidade de entrada ou do tipo *in* (recepção de alunos estrangeiros) na instituição pública investigada era com instituições luso-falantes, sugerindo uma limitação em relação à proficiência em outras línguas estrangeiras da comunidade acadêmica. Os autores concluíram que a universidade privada não tem motivação econômica para internacionalizar pois ocupa cerca de 75% do mercado brasileiro e não precisa, como as instituições estrangeiras, buscar mensalidades fora de seu território, que é bem confortável em termos de oferta-demanda para esse setor. Um dado interessante levantado nesse estudo é que a universidade pública, embora motivada para a internacionalização, não oferece cursos em ou/de inglês na graduação, o que dificulta a mobilidade de saída. Também não foram observadas ações no sentido de ofertar cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE), comprometendo a mobilidade de entrada ou do tipo *in* na instituição investigada. Os autores concluem que o ensino de inglês é necessário para possibilitar a mobilidade do tipo *out* e o ensino de PLE para desenvolver a mobilidade do tipo *in* e ambos para fomentar o processo de internacionalização nas universidades brasileiras.

A fim de trazer diferentes perspectivas sobre o papel do inglês no Brasil, Finardi (2016) destaca que o Brasil apresenta o seguinte quadro em relação às línguas estrangeiras: 1) brecha social criada pela oferta de cursos privados/livres de inglês; 2) baixa proficiência em língua inglesa dos brasileiros em geral; 3) o multilinguismo “de fato” e o monolinguismo “de direito” já que o Português é a única língua oficial no Brasil. A fim de oferecer uma alternativa para esses problemas, a autora sugere o ensino do inglês como língua internacional no ensino regular acompanhado com outra (s) língua (s) estrangeira (s) de escolha da comunidade em questão dependendo do contexto e necessidades, estimulando assim o multilinguismo.

Um ano após e um pouco antes da promulgação da lei que tornou o ensino de inglês obrigatório no Brasil, Finardi (2017) compara o panorama linguístico na Suíça e no Brasil sugerindo que o inglês deveria ser ofertado de forma obrigatória no ensino regular sendo que outras línguas (em especial espanhol, francês e italiano) deveriam ser ofertadas conjuntamente nas escolas por meio da abordagem de intercompreensão a fim de garantir e desenvolver o multilinguismo no Brasil. Segundo Finardi (2017), a abordagem da intercompreensão enfatiza a proximidade de alguns elementos entre as línguas que compartilham os mesmos traços para facilitar a intercompreensão.

Outro estudo que mostra o papel do inglês no processo de internacionalização é o de Finardi e França (2016) que analisaram a produção e a circulação acadêmica em inglês e em

português da área de Letras. De acordo com o levantamento feito pelos autores, a produção acadêmica dessa área estava ranqueada em décimo terceiro lugar em volume de produção à época, ainda que não tivesse destaque internacional em virtude do idioma no qual ela era veiculada (português), fazendo com que nossa produção circule apenas no mundo luso falante. Ainda que concordemos com Finardi e França (2016) sobre o viés tendencioso da produção acadêmica internacional e dos critérios para avaliar as melhores universidades do mundo (também criticados em FINARDI; GUIMARÃES, 2017), não podemos perder de vista o fato de o inglês ser a língua da academia internacional (JENKINS, 2014).

Finardi, Santos e Guimarães (2016) descrevem a criação de uma Coordenação de Línguas na Secretaria de Relações Internacionais da UFES com o objetivo de pensar políticas que perpassam o uso e ensino de línguas na instituição. Segundo os autores, as línguas estrangeiras possuem papel de destaque no processo de internacionalização do ensino superior e principalmente no que se refere aos programas de mobilidade de saída e de entrada na universidade.

Ainda nessa discussão sobre o papel das línguas estrangeiras e em especial do inglês na internacionalização, Finardi (2017), após estudos de pós-doutoramento na Universidade de Genebra (Unige), discorreu acerca do assunto tirando possíveis lições para o Brasil multilíngue. A motivação principal para o estudo foi o fato de a Unige estar entre as 100 melhores universidades do mundo (85º colocada) e ser uma universidade francófona, sendo que todas as outras dentre as 100 melhores adotam o inglês como língua de instrução. Para Finardi (2017) havia alguma lição que o Brasil poderia tomar com os suíços já que também não adotamos em nossas universidades o inglês como língua de instrução. Após analisar o contexto histórico suíço e considerar os rankings, ainda que tendenciosos, a autora concluiu que o inglês tem status de multilíngua franca na Unige e possivelmente no país. Portanto, em seu processo de internacionalização, as universidades brasileiras padeceriam ao tentar reforçar o uso do inglês como língua franca ou como língua acadêmica franca, como sugere Jenkins (2015), pois suas políticas linguísticas não estão ligadas aos setores de base da educação. Se o Brasil quiser realmente ser um país multilíngue, sugere Finardi (2017), o primeiro passo é arquitetar suas políticas linguísticas de forma que essas incluam todos os níveis da educação, como por exemplo, no estudo de Lin e Chen (2014).

Martinez (2016) fez um estudo sobre os desafios do ensino por meio do inglês – EMI – nas universidades brasileiras mostrando como o modelo europeu de EMI é copiado no Hemisfério Sul e aborda alguns dos desafios do EMI no Brasil com base no levantamento

realizado por ele que mostrou que pouquíssimas instituições de ensino superior (apenas 6) ofertam cursos em EMI no Brasil em nível de graduação. Em relação aos desafios do EMI no Brasil citados pelo autor, temos: 1) língua de instrução - tanto alunos quanto professores não possuem nível de proficiência suficiente para ofertar cursos em EMI; 2) cultura - choque cultural expectativas dos estrangeiros e brasileiros; 3) restrições institucionais - a maioria das instituições que hoje ofertam cursos EMI no Brasil são privadas; 4) identidade - os cursos EMI tendem a ser elitistas, em razão do item 3 acima. O autor chama atenção para o fato de que alguns países da Europa como a Dinamarca e a Holanda já têm um histórico com o uso do EMI, mas ainda caminham para acertar a medida. A realidade do Brasil, apesar do Ciência sem Fronteiras, não é a mesma realidade da Europa onde a mobilidade internacional é uma constante. Martinez (2016) assevera que a implementação do EMI para promover o status do Brasil entre as melhores universidades do mundo é questionável. O autor ainda acrescenta que a internacionalização pode trazer benefícios ao ensino superior, mas fazê-lo através do inglês apenas com o intuito de competir com outras universidades no mundo foi o que levou o EMI ao fracasso em alguns contextos.

Ainda sobre o EMI, Taquini, Finardi e Amorim (2017) realizaram um estudo sobre o panorama EMI da Turquia fazendo alguns contrastes com a realidade no Brasil. A Turquia é candidata a fazer parte da União Europeia e para tanto faz esforços para internacionalizar seu ensino superior por meio do EMI, mesmo que isso exclua boa parte da sua população que não domina o inglês. Os dados do estudo mostram que a maioria das universidades da Turquia (75%) são públicas, mas que a concentração dos cursos EMI, como no Brasil, está nas universidades privadas. Considerando que aqueles que dominam a língua inglesa estão mais bem preparados para o mercado de trabalho globalizado, a concentração de cursos EMI em instituições privadas, segundo os autores, cria um abismo social entre aqueles que podem pagar pelo ensino privado e aqueles que não podem.

Kawachi-Furlan, Amorim e Finardi (2017) analisaram o papel do inglês em uma intervenção pedagógica que tinha como finalidade melhorar a proficiência nesse idioma (medida por meio dos scores no TOEFL ITP teste) dos participantes. Os resultados da análise da intervenção pedagógica foram positivos e Kawachi-Furlan, Amorim e Finardi (2017) sugeriram que o desenvolvimento da proficiência em inglês é importante para se exercer uma cidadania global, característica cada vez mais explorada no contexto acadêmico especialmente o da internacionalização.

Retomando os estudos sobre o processo de internacionalização das IES brasileiras, Finardi e Guimarães (2017) analisaram a relação entre a pós-graduação e a internacionalização

do ensino superior brasileiro revisando os critérios de avaliação utilizados pelos rankings internacionais e o papel das línguas estrangeiras nos mesmos. Os autores concluíram que os critérios utilizados pelos rankings internacionais não captam a realidade do ensino superior brasileiro principalmente no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, portanto, não beneficiam a avaliação das instituições brasileiras. Os autores salientam também que as línguas estrangeiras e o inglês em particular têm papel determinante na avaliação do ensino superior. No entanto, Finardi e Guimarães (2017) alertam para o fato de os rankings terem um viés tendencioso para os países do Norte sugerindo, portanto, cautela ao utilizar esses rankings no Brasil. Os autores ponderam que uma solução seria adotar critérios sensíveis a diferentes realidades locais.

Amorim e Finardi (2017) conduziram um estudo de caso que tinha como objetivo analisar o processo de internacionalização em uma universidade pública em três níveis: o macro (do ponto de vista de políticas públicas), meso (do ponto de vista da instituição), e micro (do ponto de vista da comunidade acadêmica). Para o nível macro os autores analisaram políticas públicas refletidas em programas governamentais como o Ciência sem Fronteiras e o Idiomas sem Fronteiras. Para o nível meso os autores analisaram os acordos e convênios internacionais bem como os programas de mobilidade publicados no site da Secretaria de Relações Internacionais da universidade e para o nível micro os autores analisaram respostas a um questionário e entrevista aplicados à comunidade acadêmica sobre as percepções do processo de internacionalização nessa instituição. Os autores concluíram que, no nível macro, as línguas estrangeiras têm papel relevante no processo sendo o inglês a língua mais proeminente. Já no nível meso, a instituição investigada está engajada, ainda que seu processo de internacionalização seja incipiente e desarticulado dos vários setores da universidade. No nível micro percebe-se um interesse para a internacionalização, vide o grande número de respondentes (mais de 1600 em poucos dias), porém, não há engajamento o que, salientam os autores, pode ser um reflexo da desarticulação das ações de internacionalização nesses três níveis.

Ramos (2018) procurou investigar a lógica e os mecanismos da internacionalização dos programas de pós-graduação ditos de excelência (com notas 6 e 7)¹⁸ enviando aos coordenadores de programas questionários *online* divididos em três seções: concepções e

¹⁸ Conforme definido pela Capes, a agência federal responsável pela pós-graduação no Brasil, excelência significa desempenho superior em termos de formação de doutores, produção científica, liderança científica e internacionalização (RAMOS, 2018, p. 4).

justificativas; estratégias, iniciativas e parceiros; fatores facilitadores e inibidores. A autora concluiu que esses programas têm uma concepção de internacionalização voltada para atividades sendo a mobilidade acadêmica internacional a principal delas para dinamizar ações de ensino e pesquisa. Ramos (2018) destaca que, embora incipiente pois esbarram na burocracia e na falta de suporte organizacional, as ações de internacionalização em casa (IeC) estão ganhando espaço. Ramos (2018) conclui que

[...] a ausência de uma estratégia nacional, a falta de sistemas administrativos eficientes e eficazes, de políticas institucionais e de gestão profissional na maioria das instituições de ensino superior brasileiras dificultam o desenvolvimento desses contatos em processos de cooperação mais significativos e sustentados (p. 20).

Streck e Abba (2018) analisaram o contexto da internacionalização na América Latina, mais particularmente no Brasil, e verificaram que nas estratégias de desenvolvimento das universidades, a internacionalização pode servir tanto para perpetuar ou superar a herança colonial que temos. Os autores tencionam a temática da internacionalização e sugerem três temas centrais na elaboração de políticas de internacionalização emancipatórias: 1) a busca da clareza sobre o significado da internacionalização para cada contexto e para cada instituição; 2) o desenvolvimento de práticas e conhecimentos que representem uma contribuição para o cenário global; e 3) a capacitação para a vivência intercultural. Streck e Abba (2018) concluem seu estudo com 3 tarefas para pensarmos a internacionalização: 1) pensarmos o papel do inglês como língua franca na elaboração de políticas linguísticas, mas também o papel das outras línguas; 2) pensarmos nos atores do processo de internacionalização, ou seja, toda a comunidade acadêmica (e fora dela); 3) pensarmos o papel da tecnologia na/para internacionalização.

Os estudos revisados anteriormente mostram um panorama das pesquisas em internacionalização do ensino superior no Brasil na última década sendo que grande parte do debate gira em torno das línguas estrangeiras em geral e, do inglês em particular. Parece-nos que há uma carência de instrumento centralizador/norteador que, de certa forma, possa providenciar diretrizes mais situadas e completas para as IES fazerem uma (auto) avaliação mais abrangente (ZANCHET; SELBACH; VIGHI, 2017; VILLELA, 2018; PEREIRA; HEINZLE, 2019).

Evidenciou-se também que carecemos de critérios próprios de avaliação do nosso ensino superior (AMORIM; FINARDI, 2017; FINARDI; GUIMARÃES, 2017), políticas linguísticas com suas mais variadas nuances (FINARDI, 2014; 2016; 2017), inclusive na

produção acadêmica (FINARDI; FRANÇA, 2016) e na instrução (MARTINEZ, 2016; TAQUINI; FINARDI; AMORIM, 2017).

Lima e Maranhão (2009), Leite e Genro (2012), Ramos (2018), Streck e Abba (2018) reforçam a ideia que carecemos de uma internacionalização que seja “do nosso número”. Apesar de Ramos (2018) ter apresentado um panorama positivo com relação à “internacionalização em casa”, cumpre ressaltar que os programas de excelência (6 e 7) são minoria no âmbito nacional (e institucional!) e nem todos possuem grau de internacionalização igual. Streck e Abba (2018) rogam que estabeleçamos “moedas de troca” para garantirmos que não perpetuemos uma realidade de passividade já descrita por Lima e Maranhão (2009) e nos distanciemos do modelo periférico de internacionalização apresentado por Morosini (2011).

Como sugerem os estudos apresentados até aqui, as IES brasileiras estão se movimentando com relação aos seus processos de internacionalização, muitas ainda, segundo os autores acima, em estágio incipiente. O que a literatura nos informa é que a maioria das IES tem utilizado como documentos norteadores de seus PDI, políticas de internacionalização e etc., manuscritos já disponíveis tanto na literatura internacional quanto de órgãos governamentais brasileiros como CAPES. Os critérios de avaliação da CAPES para programas de pós-graduação e o edital CAPES PrInt são comumente utilizados como balizadores para internacionalização de IES brasileiras. Daí então, podemos inferir que a internacionalização brasileira, deve abarcar os seguintes temas: 1) mobilidade acadêmica e cooperação internacional; 2) publicações; 3) internacionalização do currículo e 4) políticas linguísticas e oferta de língua estrangeira (LE) sendo o inglês como língua mais proeminente.

Os temas levantados por esses autores e pelos documentos da CAPES e outros órgãos (a serem apresentados a seguir) nos parecem coerentes com as demandas do mundo globalizado onde o acesso a informação é acelerado e permeado pelas tecnologias e, conseqüentemente, as relações acadêmicas também. O que nos parece o grande desafio para as IES (e aqui falamos do *lôcus* de enunciação do Sul Global, mais especificamente, do Brasil) é pensar/discutir esses temas em seus respectivos planos de internacionalização de maneira crítica, contextualizada, abrangente e sustentável. Em outras palavras, se uma IES já tem um plano de internacionalização em curso e se (auto) avaliar, perguntar-se: a quem a nossa internacionalização serve? O que e quanto daqui se leva? Por que se leva? O que e quanto de lá se traz? Por que se traz? Por que se traz daqui e não dali? Estamos atendendo à nossa comunidade acadêmica em sua totalidade? O que ganhamos em troca? O que temos a oferecer?

No que segue, apresentamos a fundamentação teórica para a área da avaliação, já que entendemos que o processo de internacionalização já está em curso no Brasil e, dessa forma, propomos avaliar esse processo por meio da matriz de (auto) avaliação construída nesta tese.

1.4 AVALIAÇÃO: PRECEITOS TEÓRICOS

Como apontado previamente nesta tese, pretendemos construir uma matriz multidimensional para auxiliar a avaliação da internacionalização das IES no Brasil. Nesta seção, será apresentada a fundamentação teórica acerca do processo avaliativo de um programa ou de uma política bem como o processo de construção de um instrumento que avalie tal programa ou política.

Alguns autores como Jenkins (2014) e Foskett (2010) discutem a avaliação da internacionalização das universidades no mundo e entendem o fenômeno como uma resposta à globalização. O contexto europeu e asiático, onde foi conduzido o estudo de Foskett (2010), é bem diferente do contexto brasileiro. A demanda por recursos advindos de alunos estrangeiros e as motivações para internacionalização do ensino superior no contexto brasileiro, como pontuado por Finardi e Ortiz (2015), são os pontos principais de divergência com países da Europa e Ásia. As IES privadas possuem mercado amplo e não precisam necessariamente buscar receitas fora do território nacional, não se interessando, em geral, em se internacionalizar, como uma forma de se auto financiar. Já as IES públicas brasileiras possuem interesse em se internacionalizar por diversas razões, a maior parte das quais são motivadas academicamente.

Assim, a classificação de Foskett (2010) apresentada anteriormente não captura o contexto do ensino superior brasileiro que, por exemplo, não apresenta “universidades imperialistas” (de acordo com a descrição apresentada) ou o extremo oposto “universidades internacionalmente focadas”. Embora não seja nosso intuito classificar (apesar de sugerirmos classificações como forma de orientação), assim como no estudo de Foskett (2010), pensamos ser necessário dar às IES brasileiras um instrumento com o qual elas possam se (auto) avaliar. Propomos uma matriz de (auto) avaliação da internacionalização que seja capaz de captar as especificidades dos contextos locais, para evitar o que apontaram Martinez (2016) e Taquini, Finardi e Amorim (2017) em relação a modelos de internacionalização não localmente situados importados de outros países.

Jenkins (2014) acrescenta que quando uma universidade se intitula “internacional” ou “global” é difícil mensurar o que isso implica, seja no que tange o uso da língua inglesa ou as

políticas do ensino superior. Posto de outra forma, a matriz tem como objetivo ajudar as IES brasileiras a se analisarem em relação à internacionalização, para, se for o caso, tomar decisões informadas sobre quais ações devem ou não realizar, contribuindo assim para a reflexão – e resignificação – de seu processo de internacionalização.

No que segue, apresentaremos a literatura relacionada à avaliação para subsidiar a construção da matriz de (auto) avaliação para a internacionalização das IES brasileiras.

1.4.1 Objetivo da Avaliação

Raupp e Reichle (2003) alertam para a necessidade cada vez maior da utilização de recursos públicos com maior eficiência. Com as transformações sociais que o Brasil vem passando desde o início da década de 1990 (e agora vindo mais ainda com a onda da globalização e internacionalização da educação), as demandas por soluções para problemas antigos se multiplicam à medida que a máquina pública é enxugada e os recursos diminuem. O cenário de cortes e falta de financiamento para a educação parece ser ainda mais grave no Brasil para a internacionalização do ensino superior a partir de 2019 quando vários cortes foram feitos no orçamento das universidades e institutos federais e nas agências financiadoras (CAPES e CNPq).

A avaliação, segundo Raupp e Reichle (2003), é

[...] uma ferramenta para aumentar a eficácia de projetos e programas em qualquer de suas fases – desde o diagnóstico das necessidades, passando pelo desenho, pela implementação, e gerenciamento das atividades. Ao identificar os sucessos e as falhas, a avaliação permite a correção de rumos e processos de um projeto ou de um programa, tornando-o mais eficiente e mais apto a alcançar os resultados desejados. Daí a importância da utilização e incorporação a qualquer projeto – independente de seu alcance e tamanho – de um sistema de avaliação que inclua o monitoramento das atividades planejadas e a avaliação dos resultados obtidos (pp. 17-18).

Outro ponto que as autoras levantam é que, para se obter um resultado eficaz na avaliação é necessário trabalhar com princípios orientadores. Raupp e Reichle mencionam quatro, quais sejam:

- 1) A avaliação é um processo colaborativo de exploração, exame, questionamento e busca de novas perspectivas.
- 2) A disponibilidade e a utilização da informação válida e confiável resultam em um projeto mais eficiente.
- 3) A utilização da informação obtida é a pedra fundamental do processo da avaliação.

- 4) A avaliação pode constituir-se em uma poderosa alavanca para aumentar a eficiência de projetos e programas (p. 18).

A partir desses princípios orientadores da avaliação de um projeto ou programa é possível obter informações relevantes, válidas e confiáveis para revelar problemas que estavam invisíveis; confirmar ou refutar hipóteses; retroalimentar a equipe do projeto sobre as atividades implementadas; iluminar áreas onde a mudança é necessária; convencer pessoas da necessidade de mudança; habilitar a prestação de contas; criar uma cultura organizacional e de melhoria continuada (RAUPP; REICHLE, 2003).

Faz-se necessário aqui uma síntese da teoria da avaliação a fim de se entender o ponto de partida e de chegada quando se propõe um instrumento avaliativo, seja ele para avaliar uma competência específica ou um fenômeno como a internacionalização do ensino superior em determinado lugar. Primeiramente, é preciso entender o interesse em avaliar ou o objetivo proposto. Neste caso, há dois conceitos essenciais para se entender o objetivo da avaliação: formativa ou somativa.

Segundo Coombe, Folse e Hubley (2007), a avaliação formativa é aquela realizada processualmente e cujos resultados são usados para melhoria (no ensino, por exemplo). Já a avaliação somativa é aquela administrada no fim de um curso, por exemplo, para determinar se certos objetivos (de um currículo ou um determinado curso, por exemplo) foram alcançados ou não (p. XIX). Salientamos que as duas formas de avaliar são válidas e importantes no processo, porém, como já apontado anteriormente nesta tese, o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil parece carecer de diretrizes concretas sendo mais passivo (LIMA; MARANHÃO, 2009), reativo (DE WIT, 2011; FINARDI, 2017) e “enviesado” (FINARDI; GUIMARÃES, 2017). Assim, a matriz de avaliação proposta aponta para uma base mais formativa com a finalidade de entendimento e melhoria do fenômeno/processo. Outros dois conceitos importantes trazidos por Coombe, Folse e Hubley (2007) são os conceitos de avaliação diagnóstica e avaliação de alto impacto. Uma vez categorizada no âmbito da avaliação formativa, também pode-se dizer que a matriz aqui proposta é de cunho diagnóstico pois oferecerá um panorama geral da IES investigada para uma possível, quiçá necessária, melhoria ou transformação, como aponta Joseph (2011). Isso demonstra, de algum modo, que a avaliação feita com esse instrumento (a matriz) será de alto impacto na medida em que os dados gerados poderão impactar indivíduos, instituições, e políticas públicas de internacionalização e ensino de línguas.

1.4.2 Por que avaliar?

Nesse sentido, busca-se responder, *a priori*: por que avaliar? O que se pretende com a avaliação proposta? Segundo Raupp e Kolb (1990), o contexto da avaliação ditará 1) as prioridades para o objeto avaliado em geral, 2) resultados para a comunidade a qual o objeto avaliado impacta, e 3) os investimentos (financeiros ou não) alocados para o objeto da avaliação. Os autores apontam dez razões para avaliar e dizem que uma dada proposta de avaliação pode se enquadrar em apenas uma ou em várias dessas razões, são elas: 1) para identificar as atividades mais valiosas de um determinado programa; 2) para se tomar decisões eficazes de custo-benefício; 3) para mais bem servir seus clientes; 4) para aumentar a credibilidade junto a uma agência de fomento; 5) para mais bem fazer uso de recursos limitados; 6) para melhorar o desempenho global do programa; 7) para dar diretrizes a um programa; 8) para aumentar financiamentos futuros; 9) para mostrar sucesso e; 10) para aumentar a motivação da equipe. Cientes da magnitude ambiciosa desta matriz aqui proposta, arriscamos fomentar a ideia de que esse instrumento se encaixa em todas as razões elencadas por Raupp e Kolb (1990) e por isso pode representar um grande e impactante diagnóstico/(auto) avaliação da internacionalização em uma IES brasileira.

1.4.3 O que avaliar?

Uma vez exposto a importância de se estabelecer um objetivo principal para a avaliação, outro ponto crucial do processo avaliativo é a decisão do quê avaliar. Segundo Raupp e Kolb (1990), a avaliação propicia um aprendizado importante sobre o objeto avaliado seja ele um programa, uma instituição ou uma política pública. Os dados coletados com a avaliação corroborarão a visão que se tem sobre o objeto e/ou identificarão áreas problemáticas que merecem maior atenção ou até mesmo investimento financeiro. Na avaliação de um programa ou de uma política pública, por exemplo, é possível avaliar várias atividades combinadas ou uma atividade isolada, dependendo da necessidade e foco da avaliação. Bank e Snidman (1981) sugerem três estratégias para se definir o que avaliar, quais sejam: 1) a estratégia funil, na qual se avalia uma área geral de um programa e com os resultados obtidos tomam-se decisões acerca das áreas que carecem de uma investigação mais minuciosa; 2) a estratégia de identificação de problemas, na qual se avalia áreas que são de interesse coletivo ou que apresentam problemas financeiros ou temporais e; 3) a estratégia *piggyback*, ou seja,

aquela que avalia atividades que são ou serão repetidas durante a vida do programa. O que se propõe neste estudo é um instrumento flexível cuja estratégia de uso deve ser definida de acordo com as necessidades de avaliação específicas da IES. Nesse caso, a escolha de uma estratégia ou a combinação das estratégias de Bank e Snidman (1981) ficará sob julgamento de determinada IES que utilizar a matriz proposta.

1.4.3 Como avaliar?

Ao procurar um médico em busca de um diagnóstico e tratamento para um problema de saúde, o paciente fornece ao profissional da saúde informações valiosas que ajudam a compor um diagnóstico preciso para um tratamento eficaz. A descrição dos sintomas, exames clínicos, o histórico do paciente e a experiência do médico colaboram na elaboração do plano de recuperação do paciente. Atualmente, existem no mercado da saúde alguns *softwares* que auxiliam o médico no diagnóstico e prognóstico de pacientes. O *software Autonomy Auminence* ajuda o diagnóstico mais preciso ao fazer uma análise mais aprofundada no histórico do paciente, informações laboratoriais, notas de médicos, livros de medicina, etc. O programa fornece aos médicos uma lista de possibilidades uma vez finalizada a análise dos dados inseridos¹⁹. Seguindo essa lógica, a matriz aqui proposta trabalhará de maneira similar ao programa de computador, mas de forma analógica e manual.

Um dos primeiros passos a se tomar neste estágio é observar o que já foi feito a respeito do objeto a ser avaliado. No caso desta tese, como já dito anteriormente, os estudos de Knight (2004), Amorim e Finardi (2017) e Finardi *et al.* (no prelo) apontam algum direcionamento no que tange a operacionalização da avaliação aqui proposta. Os autores supracitados se debruçaram sobre o tema da internacionalização de formas diferentes. Knight explorou a internacionalização do ensino superior de maneira mais ampla e genérica a fim de dar ao leitor os vários âmbitos possíveis sob os quais o processo de internacionalização pode ser analisado. Já Amorim e Finardi (2017) exploraram a temática tendo em vista o contexto nacional brasileiro e, mais especificamente, o de uma universidade pública do sudeste brasileiro. Finardi *et al* (no prelo) realizaram uma meta análise de estudos conduzidos por um grupo de pesquisa no Brasil sobre a temática em questão e concluíram que as línguas estrangeiras têm papel relevante no processo de internacionalização, porém, há um descompasso em relação às

¹⁹ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/tec/831514-software-busca-padroes-para-ajudar-no-diagnostico-de-doencas.shtml> Acesso em 1 de maio de 2018, às 12:00.

políticas linguísticas e as ações de internacionalização. Assim, os autores lançaram uma matriz preliminar para orientar a internacionalização no Brasil.

Com vistas a colaborar na elaboração de um plano de política linguística institucional, a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) por meio de seu GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização²⁰ elaborou um documento para orientar IES sobre as políticas linguísticas para internacionalização. A FAUBAI, em parceria com o *British Council* e com apoio de alguns membros desse GT, fez também um levantamento/mapeamento da oferta de línguas nas IES brasileiras, publicado como Guia EMI 2018-2019 que também contribui para a formulação de ações e políticas linguísticas para a internacionalização²¹. Tais documentos servem de ímpeto para o presente estudo, especialmente no tocante às perguntas norteadoras propostas pelos elaboradores do texto sobre políticas linguísticas institucionais.

Sem perder de vista o objetivo desta tese, por mais que os estudos citados nesta seção contribuam para uma avaliação desse processo no Brasil, para responder à pergunta “como avaliar” faz-se necessário elaborar uma matriz para auxiliar a avaliação da internacionalização das IES brasileiras. Como estamos lidando com um objeto de estudo complexo (o processo de internacionalização) a decisão de como avaliar esse processo tem de ser bem cautelosa e minuciosamente elaborada.

Segundo Raupp e Reichle (2003), para responder a essa pergunta é essencial que os avaliadores conheçam bem o objeto a ser avaliado e isso significa saber, por exemplo, quais os resultados esperados de um determinado programa a ser avaliado. Essa tarefa pode tornar difícil uma vez que objetivos podem ser expressos muito vagamente o que não permite a mensuração dos resultados esperados e daí então serem confundidos com atividades a serem implementadas. Por exemplo, se um programa a ser avaliado tem como objetivo listado “capacitar 20.000 professores da rede pública”, o avaliador precisa fazer as seguintes perguntas para então desenhar um plano de avaliação: 1) para quem? 2) com que objetivo? 3) quais resultados se pretende chegar com essa atividade? As autoras ainda ressaltam que a avaliação pode ser estigmatizada como uma atividade “ameaçadora” uma vez que os avaliadores muitas vezes são portadores de “más notícias” ou os que apontam falhas ou resultados pouco satisfatórios ou que o planejado não está sendo cumprido. Tudo isso, segundo Raupp e Reichle

²⁰ As “Orientações para a Elaboração de Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Ensino Superior” foram elaboradas pelo GT de Políticas Linguísticas para a Internacionalização da FAUBAI e publicado em 2017. O documento está disponível para os associados e o pesquisador teve acesso ao documento através de sua orientadora que participou do GT e foi uma das elaboradoras do documento. O documento pode ser acessado pelo link: <http://faubai.org.br/pt-br/wp-content/uploads/2019/01/Documento-do-GT-de-Pol%C3%ADticas-Lingu%C3%ADsticas-da-FAUBAI.pdf>

²¹ O documento encontra-se disponível em: <http://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf>

(2003), causa desconforto entre avaliador e avaliado e descrédito no trabalho realizado pelo avaliador, portanto, é indispensável que se tenha dados válidos e confiáveis (pp. 28-29).

Os dados podem ser coletados através de indicadores. De acordo com Almeida (2018), indicadores são, no contexto da internacionalização, “descritores que podem ser avaliados quantitativamente ou qualitativamente para medir o progresso da internacionalização em casa de uma IES” (comunicação pessoal). Os indicadores, então, evidenciam (ou não) as metas do projeto.

Dessa forma, as perguntas norteadoras das Orientações para a Elaboração de Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Ensino Superior, produzido pela FAUBAI, (FAUBAI, 2017) servem de base para a elaboração dos indicadores da categoria Política Linguística da matriz. Para as demais categorias (Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa), também utilizaremos perguntas para elaborar os indicadores para a avaliação.

Barrett *et al.* (2018) atribuem alguns critérios para a formulação de indicadores, quais sejam: 1) brevidade, isto é, ter no máximo 25 palavras; 2) positividade, expressar uma habilidade ou meta em frases afirmativas; 3) clareza, ou seja, sem uso de jargões e com estrutura simples; 4) independência, em outras palavras, ser independente de outro indicador; e 5) exatidão, isto é, descrever se certo comportamento ou certa meta foi alcançado(a) ou não.

Sabe-se que a internacionalização é agenda política corrente, mas que tal fenômeno pode ser contemplado por diferentes vertentes ou por nenhuma delas. Uma IES, por exemplo, após (auto) avaliação detalhada e de acordo com a sua realidade local, pode escolher se dedicar a somente uma das vertentes da matriz como a mobilidade internacional de saída (*out*). Obviamente, isso acarretará consequências no que tange a captação de recursos, reconhecimento internacional, entre outros. Não podemos esperar que a classificação de Foskett (2010) trazida neste capítulo seja o resultado esperado (RAUPP; REICHLER, 2003), ou seja, uma universidade que utilizar a matriz aqui proposta para (auto) avaliar o seu processo de internacionalização e/ou desenhar sua própria política não poderia ser classificada, por exemplo, como uma universidade imperialista. Partindo do pressuposto de que as IES fariam uma (auto) avaliação crítica, pode-se dizer que o resultado esperado desta avaliação seria, para além de sugerir uma classificação quanto ao seu processo de internacionalização, ajudar a IES a identificar suas potencialidades e fraquezas, para assim, conduzir um planejamento e processo de internacionalização mais crítico e alinhado ao contexto e necessidades locais sem perder a sensibilidade para questões globais.

1.4.4 Fundamentos da avaliação

É importante ressaltar que ao se elaborar um instrumento avaliativo há uma série de fundamentos a serem seguidos para dar legitimidade ao processo avaliativo. Coombe, Folse e Hubley (2007) listam oito preceitos teóricos, quais sejam: 1) utilidade: sustentados pelo modelo de utilidade do instrumento de teste de Bachman e Palmer (1996), Coombe, Folse e Hubley (2007) atestam que este seja o preceito mais importante para se dar legitimidade ao processo avaliativo, ou seja, um instrumento avaliativo deve ser criado para um objetivo específico e com um público alvo em mente; 2) validade: refere-se ao seu fim, ou seja, se ele avalia o que ele se propõe a avaliar, sendo uma de suas ramificações a validade de construto, isto é, se a metodologia escolhida para se avaliar condiz com o instrumento utilizado; 3) confiabilidade: refere-se à consistência do instrumento, ou seja, se ele apresenta os mesmos resultados (ou resultados semelhantes) se aplicado em ocasiões diferentes e por aplicadores diferentes; 4) praticidade: ao se pensar o instrumento avaliativo, há de se pensar também os custos para desenvolvimento e manutenção, o tempo de administração, os recursos necessários, entre outros aspectos e para uma avaliação de larga escala é preciso determinar fatores práticos para a coleta de informações sobre o objeto a ser avaliado; 5) retorno: relaciona-se ao efeito que os resultados da avaliação produzem, podendo ser positivos ou negativos e é sobre esse conceito que o assombro dos “portadores de más notícias” se instala, não devendo conduzir a avaliação de forma a mascarar os resultados tanto para os positivos quanto para os negativos; 6) autenticidade: refere-se ao fato de o instrumento estar atrelado a uma situação real, um objetivo real como apontar soluções ou direcionamentos para um problema corrente; 7) transparência: relaciona-se à clareza das informações a serem coletadas, a forma que serão coletadas e porque serão coletadas que devem ser disponibilizadas às partes envolvidas no processo avaliativo e 8) segurança: relaciona-se à elaboração e administração do instrumento avaliativo e no caso de avaliações de larga escala, por exemplo, é comum que um instrumento seja elaborado e administrado por um grupo de pessoas o que pode comprometer tanto o sigilo sobre o instrumento quanto no que se refere à disponibilização de informações ao público alvo podendo mascarar os resultados obtidos (p. XXII).

1.4.5 A Abordagem Metodológica para a Avaliação

Tão importante quanto se ter em mente os preceitos teóricos apresentados na última subseção é a decisão sobre qual abordagem metodológica usar para a avaliação. Raupp e Reichle (2003) apontam que os avaliadores têm de usar abordagens metodológicas condizentes com o projeto ou programa a ser avaliado, suas atividades e os resultados esperados. As autoras ainda acrescentam que a descoberta de uma abordagem ideal é sempre um processo delicado e deve ser chancelado pelo equilíbrio daquilo que é visto como ideal e os aspectos práticos da avaliação (tempo, recursos disponíveis, pessoal treinado, etc.). Ainda segundo as autoras, a avaliação de programas surgiu na década de 1960 nos Estados Unidos devido a uma mudança na legislação que impulsionava a criação de programas de correção da desigualdade social. O fomento para tais projetos era condicionado a um plano de avaliação cujos objetivos fossem verificar a eficácia da utilização do dinheiro público bem como os impactos causados na sociedade.

Outrossim, cabe abrir um parêntese aqui para trazermos à tona a realidade do contexto para o qual esta tese é destinada, as IES brasileiras. Como já exposto anteriormente, os programas de internacionalização como por exemplo, o CsF, sofreram/vêm sofrendo severas críticas devido à falta de uma avaliação da utilização eficaz de recursos públicos e, mais ainda, dos impactos (positivos ou não) causados na sociedade civil desses programas e de seus efeitos retroativos (FINARDI; ARCHANJO, 2018).

Dito isso, um modelo de abordagem metodológica condizente com o objetivo principal desta pesquisa é a avaliação voltada para o processo decisório (RAUPP; REICHLER, 2003). Tal escolha se dá em razão da possibilidade de auxiliar as IES brasileiras no processo decisório dos rumos que as suas políticas de internacionalização tomarão e, principalmente, por quê e quais impactos terão e para quem. Apesar de essa abordagem metodológica ter limitações com relação àqueles que não tomam as decisões sobre o projeto/programa (vide tabela a seguir), tal desvantagem (*stakeholders* versus comunidade acadêmica) pode ser atenuada na condução da avaliação visto que o processo de internacionalização de uma IES depende em grande parte da comunidade acadêmica que executa ou sofre essas ações. Quando o avaliador considera as ponderações daqueles que não necessariamente desenharão a política de internacionalização, mas que, de fato, executarão as tarefas, podemos dizer que a construção das decisões a serem tomadas se deram de forma colaborativa. Raupp e Reichle (2003) fornecem o seguinte quadro com diferentes tipos de abordagens para fins de comparação:

Quadro 1: Abordagens Metodológicas para a Avaliação

Modelos/ Características	Avaliação baseada nos objetivos do projeto	Avaliação voltada para o processo decisório	Avaliação buscando esclarecer o consumidor	Avaliação baseada no julgamento de especialistas	Avaliação baseada nas vantagens e desvantagens de um projeto	Avaliação participatória ou colaborativa
Enfoque Usos	Determinar o alcance dos objetivos de um projeto ou programa	Proporcionar informação útil para a tomada de decisões.	Proporcionar informação sobre os resultados e impacto de um projeto ou programa.	Emitir juízo de valor sobre um projeto	Proporcionar uma análise imparcial de todos os pontos polêmicos; destacar as virtudes e limitações do projeto.	Compreender e descrever as complexidades de um projeto ou programa levando em conta as necessidades de informação dos usuários.
Contribuição para a teoria da avaliação	Importância da medição de antes e depois do projeto; esclarecimento dos objetivos; ênfase na utilização de instrumentos válidos e confiáveis e seleção de indicadores mensuráveis.	Ênfase na utilização da informação; busca facilitar as decisões; acompanhar todas as fases de um projeto, do início ao final; controle da implementação	Atividades e resultados de um projeto ou programa; avaliados de acordo com critérios específicos; utilização de referências bibliográficas (projetos ou situações semelhantes)	Legitimação da análise subjetiva; utilização de padrões de comparação.	Uso de métodos forenses em audiência pública; confrontação de evidências; apresentação de pontos de vista distintos; esclarecimentos dos problemas.	Reconhecimento de realidades múltiplas; importância do estudo do contexto; adoção de critérios para julgar o rigor dos métodos naturalistas utilizados.
Limitações	Simplificação da avaliação se somente orientada para os objetivos. Os objetivos podem ser limitados. Pouco importância dada ao contexto. Perda de riqueza ao ignorar os resultados não esperados.	As decisões a serem tomadas formatam as atividades de avaliação. Pouca atenção dada aos que não tomam as decisões. Pressupõe que o projeto é um conjunto de atividades sistemáticas.	Pode inibir a experimentação, a criatividade e a inovação ao comparar o projeto sendo avaliado com projetos anteriores. Os critérios são elaborados pelos avaliadores. Não está aberto a debates ou confrontação.	Aberto a conflito de interesses. Carência de documentação que fundamente as conclusões obtidas. Vulnerável a ideias pré-concebidas, depende dos antecedentes dos especialistas. Pouca importância dada ao contexto.	Juízes vulneráveis. Alto custo. Requer muito tempo. A confiança é posta na habilidade de investigação e comunicação dos expositores. Polarização artificial e limitada a informação apresentada.	Processo de avaliação longo e não diretivo. Dificuldade de chegar a conclusões. Tendência a sentir-se atraído pelo raro ou atípico. Custo alto.

Fonte: Adaptado de Raupp e Reichle (2003, p. 95, grifo nosso).

Este modelo de metodologia de avaliação, conhecido como modelo de avaliação CIPP (*Context, Input, Process and Product*, na sigla em inglês e doravante), foi pensado na década de 1960 por Daniel Stufflebeam que desenvolveu árduo trabalho sobre o complexo processo de tomada de decisões. Raupp e Reichle (2003), estudiosas do trabalho de Stufflebeam (1968, 1971), reconhecem quatro estágios básicos para o processo de tomada de decisões: 1) tomar consciência da necessidade de uma decisão; 2) obter informação sobre os vários aspectos e as consequências da decisão tomada; 3) selecionar as alternativas; e 4) agir em função do curso de ação selecionado.

1.5 INTERNACIONALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO: TROCANDO EM MIÚDOS

Nos últimos anos a internacionalização tem sido pauta das universidades, muitas vezes induzida por programas como o CsF, o IsF, Capes PrInt e mais recentemente com a nova proposta do governo federal, o Programa Future-se. Nos estudos revisados aqui percebemos o papel relevante das línguas estrangeiras em geral e do inglês em particular nos programas de mobilidade acadêmica e na “internacionalização em casa” (IeC). Para se colocar em prática o conceito de internacionalização em casa, é necessário avaliar as condições que as instituições oferecem para, então, pensar um possível planejamento estratégico para que o processo de internacionalização seja feito de forma transparente, sustentável e inclusivo e para que todos sejam beneficiados.

Tendo em vista o importante papel da avaliação para qualquer processo, este estudo tem como objetivo construir uma matriz de (auto) avaliação da internacionalização do ensino superior no Brasil para, a partir de informações válidas e confiáveis. Os desdobramentos que a (auto) avaliação das IES podem trazer são, esperamos, de ordem formativa (COOMBE; FOLSE; HUBLEY, 2007). Como nos iluminou a teoria aqui apresentada, esperamos que a (auto) avaliação possa revelar problemas que estavam invisíveis nesse processo; confirmar ou refutar hipóteses; retroalimentar a equipe do projeto (no caso todos os envolvidos no processo de internacionalização do ensino superior) sobre as atividades implementadas; iluminar áreas onde a mudança é necessária; convencer pessoas da necessidade de mudança; habilitar a prestação de contas; criar um cultural organizacional e de melhoria continuada (RAUPP; REICHLE, 2003).

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

Como sugerido anteriormente na Revisão de Literatura desta tese, o processo de internacionalização no Brasil tem se dado de forma passiva e periférica (LIMA; MARANHÃO, 2009; MOROSINI, 2011), reativa (FINARDI; GUIMARÃES, 2017; FINARDI; ARCHANJO, 2018) e desalinhada (STRECK; ABBA, 2018; RAMOS, 2018), apesar dos investimentos feitos nesse processo por programas como o extinto Ciências sem Fronteiras (CsF) e os programas Idiomas sem Fronteiras (IsF) e Capes PrInt. A falta de alinhamento observada entre ações de internacionalização e políticas nacionais e institucionais articuladas serve de ímpeto/motivação para este estudo. A maneira com que políticas e investimentos têm sido realizados na área da internacionalização justificam o objetivo principal deste trabalho, qual seja, de elaborar uma matriz multidimensional de (auto) avaliação desse processo a fim de contribuir para avaliação da internacionalização nas IES brasileiras em seus planejamentos para futuros(as) investimentos/políticas/planos/ações em diversos níveis de maneira mais propositiva, contextualizada, crítica, abrangente e sustentável.

O intuito principal da matriz de (auto) avaliação é auxiliar no processo reflexivo/decisório de planejamento da internacionalização trazendo indicadores para informar tais decisões/planos/ações a fim de dar mais transparência, abrangência e sustentabilidade ao processo de internacionalização de uma IES. Em termos metodológicos, a elaboração da matriz ora proposta nos coloca frente a um desenho de estudo multifacetado e misto (CRESWELL, 2007) no que concerne a geração de dados para a referida matriz, ou seja, baseia-se em dados quantitativos e qualitativos. Em termos conceituais, a concepção, pilotagem, e avaliação de uma matriz de (auto) avaliação da internacionalização do ensino superior no Brasil enquadra-se num modelo metodológico denominado *metodologia do desenvolvimento* que, de acordo com Coutinho e Chaves (2001), se aplica a pesquisas da área da educação e da tecnologia. A metodologia do desenvolvimento é um modelo de investigação que visa à resolução de um problema com uma proposta de solução ou modelo protótipo baseada/o em um referencial teórico (COUTINHO; CHAVES, 2001). Como estamos pensando em um modelo ou protótipo para avaliação da educação superior, pensamos que a metodologia do desenvolvimento se presta a nosso objetivo.

O modelo de investigação foi misto na medida em que esta pesquisa tomou como base dados quantitativos (oriundos de indexadores da educação superior) e qualitativos para compor a matriz usando, para isso, instrumentos como, por exemplo, análises documentais (acordos internacionais de pesquisa e/ou mobilidade, políticas de internacionalização, planos de desenvolvimento institucionais, etc.), questionários/entrevistas para/com gestores de órgãos relacionados à internacionalização da IES, além da captura de dados disponíveis em sites oficiais de organismos como FAUBAI, CAPES, e o site da IES onde foi feita a pilotagem. A parte quantitativa deste estudo se deu em menor escala quando desenvolvemos os indicadores e fizemos as proporções por meio de regra de três para sugerir as classificações às IES. Já a parte qualitativa nos dados nos interessou mais na medida em que a interpretação da informação coletada pelo instrumento (a matriz) é peça chave na avaliação da internacionalização da IES.

Finardi *et al.* (2014) propuseram uma matriz para avaliação de softwares para ensino/aprendizado de inglês como língua adicional (L2) que deu origem a outras matrizes de avaliação. Com base nesse estudo, Porcino (2015) elaborou uma matriz de avaliação de *webquests* para o ensino-aprendizado de inglês como L2 usando a metodologia de desenvolvimento. Na sequência, Tyler (2016) elaborou uma matriz de análise do potencial de adaptação/acessibilidade dos cursos abertos e dirigidos a um público amplo ou MOOCs (*Massive Online Open Courses*, na sigla em inglês e doravante) para usuários não nativos desse idioma. O objetivo da pesquisadora foi auxiliar/ampliar as oportunidades de ensino de línguas e conteúdos diversos por meio da língua através dos MOOCs ofertados em inglês para um público não anglofalante. Apesar de o estudo de Tyler (2016) ter tangenciado o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil, uma vez que analisou o papel do inglês no acesso à educação online, o foco principal da pesquisa foi o uso de tecnologias para ampliar o acesso à educação. A escolha pela metodologia do desenvolvimento no trabalho de Porcino (2015) e Tyler (2016) também se relacionou a uma solução ou modelo protótipo, no caso, a matriz de avaliação para *webquests* e a matriz para avaliação/adaptação de MOOCs, respectivamente. O que esses trabalhos têm em comum é a criação de matrizes que tem como objetivo analisar processos e produtos para seu melhoramento e uso informado. Nesse sentido, pensamos que a matriz que propomos nesta tese parte do princípio que as IES farão uma (auto) análise crítica de seus processos de internacionalização e, por fim, buscarão melhora com base no resultado dessa autoavaliação a fim de repensar o processo de internacionalização para que seja cada vez mais abrangente, contextualizado e sustentável.

De acordo com Van den Akker (1999), a metodologia do desenvolvimento tem como principal objetivo compreender uma realidade educacional dentro do seu contexto real para, então, dar contribuições práticas e científicas para a referida área do conhecimento ou para teoria, através de novas soluções para o problema levantado. Van den Akker *et al.* (2006) apontam as principais características desse tipo de metodologia, quais sejam: (1) intervencionista, **a pesquisa visa à concepção de uma intervenção no mundo real**; (2) iterativa, a investigação incorpora uma abordagem cíclica de análise, planejamento, avaliação, e revisão; (3) **orientada ao processo, o foco está na compreensão do processo e na proposição de intervenções de melhoria**; (4) **orientada ao uso, o mérito de um design é medido, em parte, pelo seu aspecto prático para os usuários em contexto real**; (5) orientada à teoria, a concepção é baseada em proposições teóricas, enquanto a avaliação iterativa dos protótipos da intervenção contribuem para a construção da teoria, ou dos princípios do planejamento (p. 39, grifo nosso).

Segundo Van der Maren (1996), há três configurações possíveis para a pesquisa de desenvolvimento: 1) o desenvolvimento de um conceito, 2) o desenvolvimento de uma ferramenta ou objeto, ou 3) o aperfeiçoamento ou melhoramento de habilidades pessoais enquanto ferramentas profissionais. Este estudo se enquadra na segunda configuração para a pesquisa de desenvolvimento, qual seja, a de propor uma ferramenta de (auto) avaliação na medida em que pretende construir uma matriz de (auto) avaliação da internacionalização para IES no Brasil.

No que se refere ao objetivo da pesquisa, Richey, Klein e Nelson (2001) classificam a metodologia do desenvolvimento em dois tipos, quais sejam, a do Tipo 1 que busca conclusões contextualmente específicas e a do Tipo 2 que busca conclusões generalizáveis (Quadro 2). No Tipo 1, o pesquisador também é o designer do produto, o processo de desenvolvimento de produtos num contexto específico é descrito e analisado e o produto final é avaliado. No Tipo 2, a pesquisa geralmente ocorre após a conclusão do projeto e desenvolvimento do produto e o foco está na análise geral do projeto, desenvolvimento, ou avaliação dos processos como um todo.

Quadro 2: Resumo dos dois tipos de metodologia do desenvolvimento

	Tipo 1	Tipo 2
Ênfase	Estudo de produto específico ou concepção de programa e desenvolvimento e/ou projetos de avaliação	Estudo de planejamento, desenvolvimento, ou processos de avaliação, <i>ferramentas</i> , ou modelos
Produto Final	Resultados obtidos a partir do desenvolvimento específico de produtos e análise das condições de que facilitam o seu uso	Novos modelos e procedimentos de concepção, desenvolvimento e <i>avaliação de produtos e condições</i> que facilitam o seu uso
	Conclusões para contextos específicos	Conclusões generalizáveis

Fonte: Adaptado de Richey, Klein e Nelson (2001, p. 1103, grifo nosso)

Como descrito no quadro acima, a pesquisa de desenvolvimento do Tipo 2 busca contemplar processos de concepção, desenvolvimento e avaliação de produtos em si mesmos, diferentemente do Tipo 1 que busca fazer uma demonstração de tais processos. O objetivo do Tipo 2 é a produção de conhecimento, geralmente motivando um modelo novo ou atualizado de design ou desenvolvimento do objeto de pesquisa (RICHEY; KLEIN; NELSON, 2001). O presente estudo se enquadrou no Tipo 2 de metodologia de desenvolvimento uma vez que nossa proposta foi a elaboração de uma matriz de (auto) avaliação da internacionalização para uma IES brasileira que, por sua vez, abarca aspectos generalizáveis para o contexto da internacionalização do ensino superior no Brasil. A partir da (auto) avaliação feita com a matriz proposta aqui, as IES podem, se assim o desejarem, refletir e fazer um planejamento sustentável e abrangente em relação aos seus processos de internacionalização. Tal prerrogativa serve tanto a instituições de ensino superior públicas e privadas que já estão ou gostariam de estar em processo de internacionalização.

De acordo com Van den Akker (1999), a metodologia de desenvolvimento e as abordagens empíricas tradicionais diferem no que concerne o nível das finalidades de investigação já que em relação a outros aspectos “os métodos de investigação de desenvolvimento não são necessariamente diferentes de outras abordagens à investigação educativa” (p. 9)²². Van den Akker explica o conceito de metodologia de desenvolvimento:

Mais ainda que outras abordagens metodológicas, a investigação com fins de desenvolvimento visa a dar ao mesmo tempo, contribuições práticas e científicas. Na busca de soluções

²² No original: Methods of development research are not necessarily different from those in other research approaches.

inovadoras para problemas educativos, a interação com os profissionais no terreno...é essencial! O objetivo final não é testar se a teoria, quando aplicada à prática é uma boa medida de previsão dos acontecimentos. A interrelação entre a teoria e a prática é mais complexa e mais dinâmica: é possível conceber uma intervenção prática para um problema que existe ou para uma mudança que pretendemos operar no mundo real? [...] A interação com quem trabalha no terreno é necessária para clarificar o problema na sua fase inicial e para ajuizar da sua potencial solução. É por um processo iterativo de “aproximações sucessivas” e de “**desenvolvimento do protótipo**” que se ruma à intervenção “ideal”. A aplicação direta da teoria não basta para resolver problemas complexos (1999, pp. 8-9, tradução nossa, grifo nosso)²³.

Tomando como base a descrição de Van den Akker (1999) de “desenvolvimento do protótipo”, esta pesquisa se encaixou dentro da abordagem de pesquisa da metodologia do desenvolvimento e propôs a criação de uma *matriz-protótipo* (um produto) para a (auto) avaliação que pode atuar de forma propositiva, sustentável e abrangente nas IES públicas e privadas brasileiras que estejam passando pelo complexo e multifacetado processo de internacionalização ou que desejam se inserir nesse processo.

Ampliando a discussão sobre a metodologia do desenvolvimento Van den Akker (1999) afirma que esse tipo de metodologia possui variados propósitos e modelos de design, bem como algumas características identificadoras. Para tanto, Bottentuit Júnior (2011), ao resumir o trabalho de Van den Akker (1999) descreve existência de dois tipos de pesquisa:

- 1) Pesquisa Formativa: atividades desenvolvidas ao longo de um processo de desenvolvimento de uma dada intervenção, desde estudos exploratórios a estudos de avaliação formativa e somativa. Este tipo de pesquisa aspira à otimização da qualidade da intervenção bem como a testagem dos princípios de design.
- 2) Pesquisa Reconstitutiva: atividades de investigação desenvolvida na maioria das vezes depois do processo de desenvolvimento de múltiplas intervenções; focalizam a atenção na articulação e especificação dos princípios do design (p. 157).

²³ No original: More than most other research approaches, development research aims at making both practical and scientific contributions. In the search for innovative 'solutions' for educational problems, interaction with practitioners (in various professional roles: teachers, policy makers, developers, and the like) is essential. The ultimate aim is not to test whether theory, when applied to practice, is a good predictor of events. The interrelation between theory and practice is more complex and dynamic: is it possible to create a practical and effective intervention for an existing problem or intended change in the real world? The innovative challenge is usually quite substantial; otherwise the research would not be initiated at all. Interaction with practitioners is needed to gradually clarify both the problem at stake and the characteristics of its potential solution. An iterative process of 'successive approximation' or 'evolutionary prototyping' of the 'ideal' intervention is desirable. Direct application of theory is not sufficient to solve those complicated problems.

O presente estudo se enquadrou na primeira tipologia de estudo da metodologia do desenvolvimento, a pesquisa formativa, uma vez que possuiu as seguintes características, conforme compiladas por Bottentuit Júnior (2011):

- 1) uma investigação preliminar, que implicou em um estudo intenso do contexto inicial da pesquisa e da sua articulação com o estado da arte (revisão de literatura);
- 2) um “embebimento” teórico (*theoretical embedding*) que teve de fundamentar as escolhas ao nível do design das soluções protótipo ou modelos;
- 3) a “testagem” empírica (*empirical testing*) da aplicação da solução protótipo ou modelo ao grupo alvo em contextos reais;
- 4) documentação, análise, e reflexão sobre o processo e resultado em todas as fases do desenvolvimento do design à implementação e avaliação dos resultados (p. 157).

Em suma, esta pesquisa se inseriu no termo guarda-chuva da metodologia do desenvolvimento pois se utilizou das bases conceituais dessa metodologia. Em relação aos dados, esta pesquisa se enquadrou no método misto de pesquisa (CRESSWELL, 2007) uma vez que os dados gerados para elaboração da matriz de avaliação da internacionalização do ensino superior no Brasil foram de natureza tanto qualitativa quanto quantitativa. Dentro da base conceitual da metodologia do desenvolvimento, esta pesquisa se encaixou, como descrito no Quadro 2, no Tipo 2 uma vez que visou elaborar um modelo de solução ou modelo protótipo que (su)gere conclusões generalizáveis. Por fim, dadas as propriedades apresentadas acima, reunidas por Bottentuit Júnior (2011), esta pesquisa se caracterizou como uma Pesquisa Formativa na medida em que seguiu as mesmas etapas conferidas a esse tipo de abordagem para a pesquisa acadêmica, quais sejam, uma investigação preliminar, um embebimento teórico, a testagem empírica, e finalmente a documentação, análise e reflexão sobre os resultados.

No que segue, descrevemos os procedimentos metodológicos desta pesquisa tendo como base a fundamentação teórica acerca da metodologia do desenvolvimento trazida a cabo nesta seção por autores da área como Van den Akker (1999), Coutinho e Chaves (2001), Van der Maren (1996), Richey, Klein e Nelson (2001), e Bottentuit Júnior (2011). Já em relação à abordagem mista, utilizaremos a concepção de Cresswell (2007).

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo como base o enquadramento metodológico apresentado acima, em particular as características enumeradas por Bottentuit Júnior (2011) fundamentadas nos estudos de Van den Akker (1999) e outros teóricos da metodologia do desenvolvimento, apresentamos agora as atividades que compuseram o design desta pesquisa de desenvolvimento.

- 1) Investigação preliminar: estudo intenso da literatura sobre a internacionalização no mundo e no Brasil para identificação de (possíveis) similaridades e discrepâncias entre os diferentes contextos. Objetivou-se também identificar pontos nevrálgicos no contexto brasileiro que servissem de ímpeto para a presente pesquisa. Nesta fase também se consultou a literatura da área da teoria da avaliação para um melhor entendimento sobre o complexo processo avaliativo.
- 2) Embebimento teórico: com base na revisão de literatura sobre internacionalização e avaliação e, sobretudo, nas propostas de matriz de Knight (2004), Amorim e Finardi (2017) e Finardi *et al.* (no prelo), o design da matriz de (auto) avaliação (solução/modelo protótipo deste estudo) propôs uma matriz multidimensional.
- 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. Neste caso, a matriz foi pilotada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que foi então considerada o grupo alvo desta testagem empírica.
- 4) Análise e reflexão: após a testagem empírica e focal, a análise da matriz de avaliação foi feita juntamente com uma reflexão acerca de seu potencial de generalização. Espera-se que a matriz permita uma avaliação da internacionalização das IES de tal sorte que os resultados da testagem da matriz possam ser adaptados e generalizáveis a diferentes contextos do ensino superior no Brasil. Não é objetivo da matriz ditar as direções a serem tomadas, mas apenas apontar possíveis caminhos no percurso da internacionalização e um planejamento para uma internacionalização sustentável, abrangente e contextualizada.

No que segue, as fases deste estudo serão apresentadas no Quadro 3 a fim de sintetizar o processo de elaboração da matriz de (auto) avaliação bem como a duração de cada fase do processo.

2.1.1 Fases do estudo

Como descrito na seção 2.1, a elaboração da matriz de avaliação da internacionalização do ensino superior no Brasil foi desenvolvida em quatro fases consecutivas. O Quadro 3 sintetiza as fases do estudo, seus períodos, e potenciais resultados preliminares.

Quadro 3: Fases do estudo

Fases	Período	Resultado(s) Preliminar(es)
1. Investigação Preliminar	2017/2	Delimitação do corpus e revisão de literatura do corpus.
2. Embebimento Teórico	2018/1	Identificação da lacuna de pesquisa na literatura da área e proposta de matriz com base em Knight (2004), Amorim e Finardi (2017) e Finardi <i>et al.</i> (no prelo); elaboração preliminar da matriz de (auto) avaliação;
3. Testagem Empírica	2019/1	Pilotagem da matriz
4. Análise e Reflexão	2019/2	Avaliação da testagem da matriz e revisões com base em dados empíricos da pilotagem

Fonte: do autor

Nesta seção buscamos trazer à luz a teoria que embasa a metodologia do desenvolvimento (COUTINHO; CHAVES, 2001; VAN DEN AKKER, 1999; BOTTENTUIT JÚNIOR, 2011) e justificar nossa escolha por tal metodologia. Segundo a terminologia apresentada por van den Akker (1999), a metodologia do desenvolvimento Tipo 2 foi escolhida para esta pesquisa pois este tipo de metodologia busca o desenvolvimento de uma solução/modelo protótipo para um problema real que pode gerar conclusões/resultados generalizáveis para uma área do conhecimento. Segundo o mesmo autor, essa pesquisa se

insere numa abordagem chamada *Pesquisa Formativa* da metodologia do desenvolvimento na medida em que essa pesquisa aspira ao desenvolvimento processual de uma intervenção e uma subsequente testagem do objeto proposto.

2.2 A CONCEPTUALIZAÇÃO DA MATRIZ DE (AUTO) AVALIAÇÃO: O EMBEBIMENTO TEÓRICO

Como apontado na revisão de literatura desta tese, a internacionalização do ensino superior no Brasil tem alavancado muitos investimentos nos últimos anos, vide programas de internacionalização como o Ciência Sem Fronteiras (CsF), o Idiomas Sem Fronteiras (IsF) e o Capes PrInt, todos esses financiados pelo governo federal. É também sabido que as ações de internacionalização no Brasil têm se mostrado, de certa forma, passivas (LIMA; MARANHÃO, 2009), reativas (FINARDI; ARCHANJO, 2018) e periféricas (MOROSINI, 2011; RAMOS, 2018). A internacionalização tornou-se parte da agenda do ensino superior no Brasil, porém, a operacionalização das ações mostra-se cada vez mais desarticulada entre os setores da educação (ensino básico e ensino superior), razão pela qual estudos como este, que busca auxiliar na avaliação do processo de internacionalização de uma IES (caso ele já esteja em curso) e, quiçá, contribuir para o planejamento estratégico dessas IES nesse processo tão complexo. Um exemplo disso é que uma determinada IES pode, se junto à sua comunidade acadêmica, decidir focar em apenas uma categoria/ação de internacionalização como a mobilidade acadêmica de saída (tipo *out*) para determinados países e IES específicas.

Em um estudo preliminar, Knight (2004) sugere diferentes abordagens para a internacionalização, quais sejam, (1) nacional e (2) institucional. Para o nível nacional, Knight (2004) sugere cinco (5) pilares de teorização, a saber: (1) programas, (2) análise de princípios e motivações, (3) análise *ad hoc*, (4) políticas, e (5) estratégias. Apesar de estarmos tratando nesta pesquisa de uma matriz em nível institucional, a abordagem em nível nacional de Knight (2004) nos parece interessante por levar à reflexão de como as políticas de internacionalização em nível nacional também influenciam as IES e suas estratégias organizacionais. A seguir, descrevemos os cinco pilares com mais detalhes:

- 1) Programas – as ações de internacionalização são viabilizadas através do financiamento de programas de incentivo à mobilidade e pesquisa ou ainda por meio de convênios de cooperação.

- 2) Análise de princípios e motivações – pode contemplar desenvolvimento de recursos humanos, de alianças estratégicas, de transações comerciais, do crescimento da nação, e do desenvolvimento sociocultural.
- 3) Análise *ad hoc* – ações reativas às demandas emergentes no mercado em termos de mobilidade e de parcerias internacionais.
- 4) Políticas – a internacionalização do ensino superior é entendida como políticas que ressaltem a dimensão internacional ou intercultural no ensino superior. Essas políticas podem ser provenientes de vários setores, por exemplo, educação, relações exteriores, ciência e tecnologia, cultura e negócios.
- 5) Estratégias – internacionalização como chave para se alcançar metas de uma nação tanto nacional quanto internacionalmente (KNIGHT, 2004, p. 19).

Para o nível institucional Knight (2004) propõe seis (6) pilares de avaliação, quais sejam: (1) atividade, (2) resultados, (3) princípios e motivações, (4) processo, (5) “em casa/local”, e (6) no exterior. Abaixo, descrevemos cada um separadamente:

- 1) Atividade – a internacionalização é avaliada em termos de programas de mobilidade, currículo, programas acadêmicos, parcerias internacionais, e expansão de campi.
- 2) Resultados – a internacionalização é avaliada em termos de resultados esperados sobre as competências dos discentes, desenvolvimento de projetos e parcerias, e acordos internacionais.
- 3) Princípios e motivações – a internacionalização é pensada de acordo com o que se almeja para a instituição, isto é, aumentar padrões acadêmicos, gerar receita, propiciar diversidade cultural.
- 4) Processo – este item é entendido como a integração de uma dimensão internacional, intercultural e global nos objetivos e funções da IES.
- 5) Em casa/local – diz respeito à criação de um ambiente internacional/intercultural no campus a fim de promover o entendimento do todo pela parte e da parte pelo todo.
- 6) Exterior – se relaciona à disseminação da educação por meio de várias ações tais como acordos internacionais, publicações, educação à distância, campus no exterior (às vezes chamados de “portais”), entre outros aspectos (KNIGHT, 2004, p. 20).

Com base na abordagem proposta por Knight (2004), Amorim e Finardi (2017) conduziram uma avaliação multinível composta por três níveis, a saber: (1) macro (nacional),

(2) meso (institucional), e (3) micro (comunidade acadêmica). Essa avaliação foi feita na UFES em 2015 e no que segue os resultados desse estudo serão revisados:

- 1) Nível Macro (Nacional) –Amorim e Finardi (2017) avaliaram as políticas e ações promovidas pelo governo federal brasileiro por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), que é responsável pela execução das políticas nacionais de educação, incluindo as que perpassam o processo de internacionalização das universidades sendo que dentre elas os autores destacaram o programa CsF e o IsF. Os autores avaliaram que apesar de haver esforço por parte do governo federal em financiar atividades de mobilidade e de ensino de língua inglesa por meio do programa Inglês sem Fronteiras, as políticas nacionais de internacionalização do ensino superior são passivas (LIMA; MARANHÃO, 2009) uma vez que estão voltadas principalmente para mobilidade estudantil do tipo *out*. Outra limitação apontada pelos autores é que as políticas nacionais de internacionalização não são pensadas de forma integrada a outros níveis da educação básica brasileira.
- 2) Nível Meso (Institucional) –Amorim e Finardi (2017) avaliaram dois aspectos nesse nível, a saber: (1) programas e (2) atividades na instituição investigada. A IES investigada, a UFES, possui uma Secretaria de Relações Internacionais (SRI) que gerencia as ações de internacionalização da instituição. A análise de ações da SRI mostrou que, em relação a programas, a universidade investigada possui programas de mobilidade do tipo *in* e *out* para alunos de graduação e pós-graduação, sendo as seleções organizadas por editais públicos ou diretamente com as instituições que fomentam tais programas. Entretanto, logo após o estudo de Amorim e Finardi (2017) ter sido realizado o programa CsF foi suspenso e isso alterou significativamente o panorama dessa IES já que o CsF era o carro chefe da mobilidade *out* dessa IES e que, conseqüentemente, alavancava as ações de internacionalização no campus da referida universidade. Ao longo de quatro anos, o CsF implementou cerca de 100 mil bolsas em diferentes modalidades, quais sejam, graduação sanduíche, mestrado sanduíche, doutorado sanduíche, e doutorado pleno no exterior, entre outras. Os dados gerais e específicos do programa estão publicados no sítio eletrônico do programa e são de acesso a todos.²⁴ A IES investigada também possui cursos de línguas presenciais por meio do programa IsF, Nucli - IsF e do seu Núcleo de Línguas. Importante destacar

²⁴ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-control> Acesso em 08/09/2017 às 17:04.

que as línguas têm um papel chave nessa IES, tanto é que Finardi, Santos e Guimarães (2016) descrevem o papel delas na criação da Divisão de Línguas da SRI.

- 3) Nível Micro (Comunidade Acadêmica) – neste quesito, os autores buscaram a opinião da comunidade acadêmica. Para tanto, os autores buscaram saber (1) quais ações a comunidade acadêmica reconhece como ações de internacionalização, (2) se a comunidade acadêmica se achava incluída nessas ações, (3) e que tipo de apoio a universidade investigada fornecia para a internacionalização. A primeira pergunta do questionário era referente às ações que a comunidade acadêmica considerava ações de internacionalização. O Ciência sem Fronteiras; programas de graduação, mestrado e doutorado no exterior; aulas de idiomas estrangeiros; presença de professores estrangeiros no campus; e publicações internacionais foram as ações mais destacadas pelos acadêmicos. A segunda pergunta era em relação à inclusão nas ações de internacionalização sendo que 72% dos respondentes disseram se sentir excluídos das ações de internacionalização, na maioria das vezes entendida apenas como programas de mobilidade acadêmica do tipo *out*. Outro ponto levantado pelos entrevistados foi que eles não se sentiam totalmente incluídos nas ações para melhorar a proficiência em línguas estrangeiras uma vez que as aulas presenciais do programa IsF não atingiam a todos e os cursos Núcleo de Línguas eram pagos. Em relação ao terceiro ponto de expectativa de apoio para internacionalização por parte da IES, os respondentes, em sua maioria, esperam que a universidade fomente mais oportunidades de intercâmbio internacional e cursos de idiomas na grade curricular da universidade. Em menor escala, a oferta de cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE). Finardi e Ortiz (2015), que fizeram seu estudo na mesma instituição, sugerem que a mobilidade acadêmica do tipo *in* precisa ser mais bem trabalhada e para isso as aulas de PLE devem ser expandidas. A essa sugestão podemos acrescentar que a internacionalização em casa (KNIGHT, 2004; BAUMVOL; SARMENTO, 2016) também pode ser mais promovida nessa IES como sugerem Finardi, Santos e Guimarães (2016).

Finardi *et al.* (no prelo) apresentam uma meta análise de estudos conduzidos no Brasil por um grupo de pesquisa em internacionalização da UFES e propõem também uma matriz preliminar que abarca três camadas principais, quais sejam: 1) internacionalização em casa, 2) princípios, 3) política linguística, mobilidade e educação. De acordo com os autores da proposta, a matriz foi assim pensada pois:

1. Essa camada diz respeito à elaboração de uma política de internacionalização institucional que contenha objetivos que abarquem os três pilares da IES: ensino, pesquisa e extensão.
2. Na meta análise feita no estudo, os autores concluíram que é preciso se atentar a valores locais e globais ao se desenhar princípios para se internacionalizar uma IES.
3. Outro ponto levantado pelos autores é o papel das línguas no processo de internacionalização, por isso a importância de uma política linguística como parte integrante da matriz. Essa política linguística, por sua vez, se desdobra em cinco outros subníveis, cada um com sua peculiaridade e complexidade. Com relação à mobilidade acadêmica, Finardi *et al.* (no prelo) apontam os programas de mobilidade *in* e *out* como possibilidades, mas também incluem a mobilidade virtual e a modalidade COIL (*Collaborative Online International Learning*, na sigla em inglês) como alternativas aos tradicionais e, muitas vezes, excludentes programas de mobilidade pois alguns desses programas não atenderam/atendem à comunidade acadêmica como um todo. Por exemplo, o CsF deu bolsas à apenas alguns cursos, o IsF também atendeu parcela pequena da comunidade acadêmica (na UFES, cerca de 5% para os cursos presenciais de idiomas) e o Capes PrInt, além de focar somente na pós-graduação, somente contempla alguns programas de excelência com nota igual ou superior a 5 na avaliação da CAPES. A camada ensino, pesquisa e extensão engloba aspectos do currículo e formação de professores, parcerias de pesquisa e serviços para a comunidade acadêmica.

A meta análise conduzida por Finardi *et al.* (no prelo) que culminou na matriz preliminar apresentada acima incorporou aspectos das abordagens de Knight (2004) e da avaliação de Amorim e Finardi (2017) razão pela qual fez parte de nosso repertório de consulta na construção da matriz multidimensional de (auto) avaliação. Finardi *et. al.* (no prelo) pensaram em uma matriz preliminar com três camadas²⁵, mas os autores não desenvolvem as camadas sistematicamente, tampouco providenciam indicadores que mensurem a complexidade do processo de avaliação da internacionalização de uma IES. Assim, a matriz de (auto) avaliação proposta nesta tese tem como objetivo preencher essa lacuna.

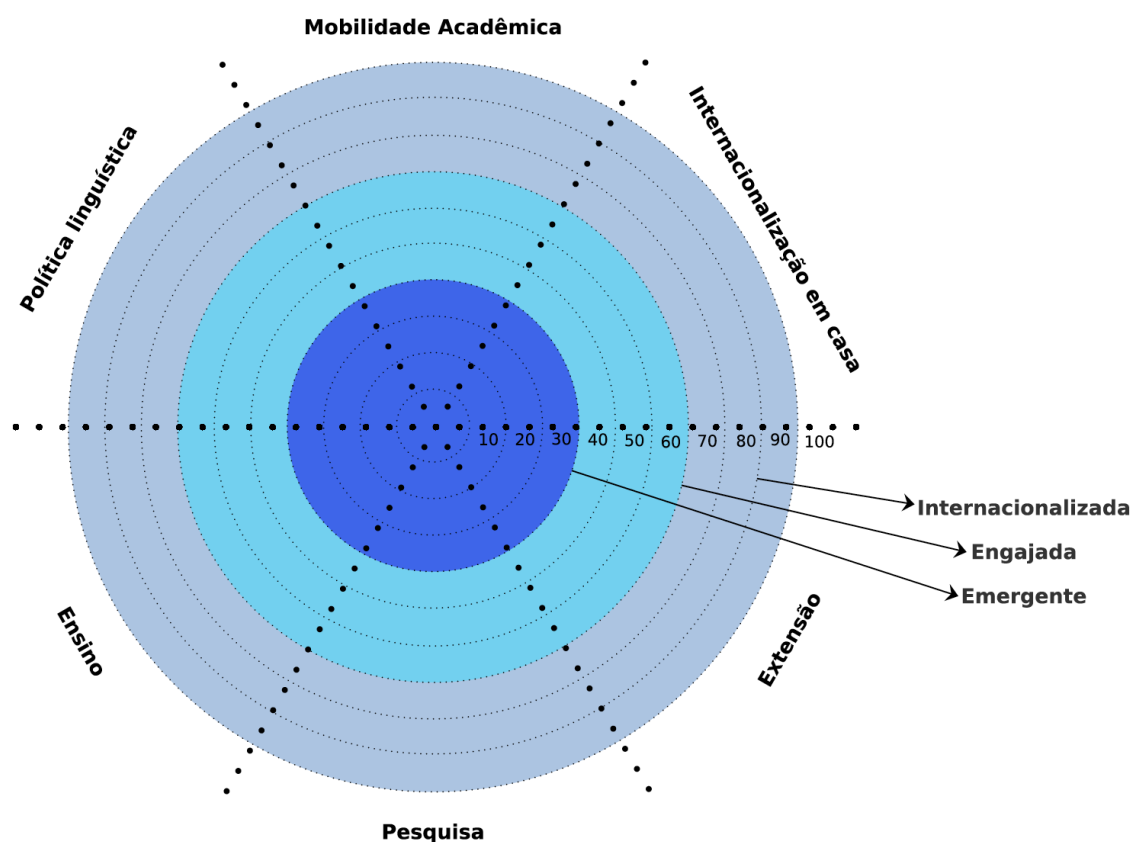
²⁵ Finardi *et al.* (no prelo) adotaram o termo “camadas” na matriz preliminar que propuseram. Preferimos adotar os termos “dimensões”, “categorias”, e “classificações” por mais bem captarem a ideia de amplitude da nossa matriz, que é multidimensional.

2.2.1 Dimensões, categorias e classificações da matriz de (auto) avaliação

A matriz que propomos é multidimensional e se constitui de três dimensões, três categorias e três classificações, quais sejam: 1) Dimensões: Ensino, Pesquisa e Extensão; 2) Categorias: Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa; e 3) Classificações: Internacionalizada, Engajada e Emergente. Cabe ressaltar que as dimensões e categorias supracitadas não são estanques uma vez que se pretende alcançar uma visão global e local, ao mesmo tempo, da IES. Em outras palavras, as dimensões e categorias da matriz se completam porque dizem respeito a um todo e afetam o todo, não somente a uma parte específica.

A figura a seguir ilustra o que pensamos sobre a matriz de (auto) avaliação. 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 de (Auto) Avaliação da Internacionalização (apenas ilustrativa)



Fonte: do autor

Na categoria de Política Linguística pensou-se no papel das línguas dentro da/ para a comunidade acadêmica. Pensou-se em todas as atividades que são desenvolvidas dentro de uma IES, portanto, pensou-se em: línguas de admissão, línguas de instrução, línguas de pesquisa, línguas de comunicação externa e línguas de administração (FINARDI; CSILLAGH, 2016; FINARDI, 2017). Foram também avaliadas ações/atividades curriculares e extracurriculares tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação no que concerne o 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), que também será considerada nesta categoria. Pensar a internacionalização para a comunidade acadêmica e suas implicações para a sociedade como um todo também deve fazer parte do plano de internacionalização da IES uma vez que essa tem um papel social importante. Pensar

nos impactos positivos e negativos para os locais, na integração da comunidade local, dos interesses da comunidade geral local com os interesses da comunidade acadêmica local e da comunidade acadêmica global, oferece vantagens e desafios que precisam estar imbricados e contemplados no plano (e nas ações) de internacionalização de uma determinada IES.

Algumas perguntas de documentos norteadores tais como as Orientações para Elaboração de Políticas Linguísticas para Internacionalização da FAUBAI, o Guia EMI da FAUBAI (FAUBAI, 2017; 2018, respectivamente), os quesitos de avaliação da CAPES para pós-graduação e o Edital Capes PrInt nos auxiliaram na elaboração dos indicadores para a matriz em questão. Discutiremos mais adiante a literatura técnica sobre a elaboração de indicadores para a avaliação.

Em Política Linguística, encontramos uma divisão de cinco subcategorias de perguntas para compormos os indicadores, são elas:

1) Admissão: Quais são as línguas de admissão em cursos de graduação e pós-graduação e por quê? É diferente para os dois níveis? Quem toma essas decisões e por quê? Que tipos de exames são aplicados para testar a proficiência dos candidatos? Esses exames têm validade institucional, nacional ou internacional? Quem decide qual exame adotar e por quê? Como esse(s) teste(s) dialoga(m) com exames internacionalmente conhecidos e com documentos chancelados pela comunidade acadêmica internacional como o Quadro Comum Europeu? Qual a pontuação exigida? Essa pontuação é padronizada para toda IES?

2) Instrução: Quais são as línguas de instrução e por quê? Há ações para a promoção da pluralidade de línguas no campus da IES? Se sim, quais são e quem as promove? Há curso de Letras na IES? Se sim, há oferta de disciplinas optativas ou eletivas para outros cursos? Se sim, em quais línguas? Há oferta de cursos de capacitação via Departamento de Desenvolvimento de Pessoal (DDP) em línguas estrangeiras? Há um Centro de Línguas na IES? Se sim, quais idiomas são ofertados? Quais níveis são ofertados? Há cobrança de taxas? Há bolsas para a comunidade acadêmica? E para comunidade externa? Qual o percentual de vagas para a comunidade acadêmica e externa? E o percentual de bolsas? Como as bolsas são distribuídas? Quem toma essa decisão? A IES é credenciada ao IsF? Se a IES possui um NucLi, quais idiomas oferta e em quais níveis? Qual a relação com o Centro de Línguas da IES, se existente? A IES dá incentivos aos seus docentes e técnicos-administrativos para participarem dos cursos? Se sim, que tipo de incentivos? Há oferta de disciplinas específicas (ex. Direito, Cálculo) em outras línguas? Se sim, com qual periodicidade? Em quais áreas? São

direcionadas para graduação, pós-graduação ou ambos? Quem leciona? Como e por quem as línguas são definidas? Os professores recebem algum tipo de incentivo e/ou treinamento para ofertar essas disciplinas? Os alunos recebem algum tipo de incentivo para participarem dessas disciplinas? Essas disciplinas são registradas formalmente nos órgãos competentes da IES?

3) Pesquisa: Em quais línguas os trabalhos de graduação e pós-graduação são aceitos e por quê? Quais são as línguas utilizadas em apresentações em eventos organizados localmente? Em quais línguas as aulas podem ser ministradas?

4) Comunicação Externa: Quais são as línguas de comunicação externa e por quê? As páginas da web da IES estão disponíveis em outras línguas? Se sim, quais? Quem fica responsável pela tradução desse material para outras línguas?

5) Administração: Quais são as línguas de administração e por quê? Que/quais setores da IES responde(m) por documentos estrangeiros? Qual o nível de capacitação que a equipe desse(s) órgão(s) tem para lidar com esses documentos? E os gestores? Para quais línguas são solicitadas traduções de documentos? Quem as providencia? Quais línguas são aceitas na entrega de documentos oficiais?

Na categoria Mobilidade Acadêmica, analisamos 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, providenciar indicadores que evidenciem se há um equilíbrio entre esses dois tipos de mobilidade (*in* e *out*, países de destino) e se há países/universidades prioritários para esses programas de mobilidade (vide Edital Capes PrInt). Esta categoria 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, como nos lembra Ramos (2018). Houve também uma preocupação no sentido de olhar para as possibilidades de diferentes modalidades de mobilidade como a virtual, também conhecida como (ex.: HILDEBLANDO JR.; FINARDI, 2018). Um exemplo das interfaces entre categorias é que podemos analisar nos programas de mobilidade, questões relacionadas a políticas linguísticas. Em um levantamento sobre estudos de caso realizados na SUNY com a abordagem COIL, Hildeblando Júnior e Finardi (2018) sugerem que a maior parte das atividades era conduzida em inglês ainda que outros idiomas fossem possíveis nessas trocas virtuais.

Algumas das perguntas norteadoras na categoria Mobilidade Acadêmica foram: Para quais países e/ou instituições a IES foca seus programas de mobilidade *in*? E os programas de mobilidade *out*? Há equilíbrio entre o número de parcerias para mobilidade (*in* e *out*) com instituições do Sul e Norte Global?

Na categoria Internacionalização em Casa foram avaliadas atividades de engajamento intercultural assim como o acesso à informação no campus. Ao se entender a internacionalização como o fluxo de pessoas e informações, entendeu-se que a cultura local deve ser evidenciada a fim de promover uma troca de experiências com aqueles que circulam em um determinado campus. Nesta categoria, olhamos também em quanto uma IES oferece acesso à informação (no âmbito físico e virtual) sobre seus espaços físicos, programas, corpo docente, entre outros. Novamente podemos ver aqui uma interface entre essa categoria e a categoria Políticas 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). Ao se pensar numa internacionalização ativa (LIMA; MARANHÃO, 2009), em casa (BAUMVOL; SARMENTO, 2016) e um plano que seja mais abrangente e mais “local” (RAMOS, 2018; STRECK; ABBA, 2018), julga-se necessária a atualização do corpo de servidores de IES para a recepção de discentes, docentes, e outros técnicos administrativos de outros países bem como para o dia-a-dia com documentos estrangeiros e/ou em língua estrangeira. Novamente aqui vemos outra interface com a categoria Política Linguística conforme salientado em Finardi, Santos e Guimarães (2016) ao mostrar o papel das línguas na criação de uma coordenação de línguas na secretaria de relações internacionais da UFES. Esta avaliação é de grande relevância para uma política de integração de conhecimentos e realidades e relação de pessoas dentro de uma IES uma vez que estudantes, professores e funcionários estrangeiros necessitam de apoio quando em situação de mobilidade.

Algumas das perguntas norteadoras da categoria Internacionalização em Casa foram: A IES possui uma Política de Internacionalização? Se sim, como foi construída? Se não, como será construída? Quem participará da elaboração do documento? Todos (da comunidade acadêmica) terão o mesmo poder de articulação? A quem se destina esse documento? Quem se beneficia? O documento reflete os anseios da comunidade acadêmica como um todo? A comunidade acadêmica se sente representada nesse documento? Quais são as motivações que movem IES para a internacionalizar? Essas motivações atendem às necessidades locais e globais? Como as necessidades ou os aspectos locais e globais orientam o processo de internacionalização? Quais são os papéis das línguas nesses princípios? Que tipos de atividades são desenvolvidas para integrar os estrangeiros no campus? Como é apresentada a cultura

local? Como se pensa a relação global-local? Como se pensa o currículo? Se há alterações, quem as faz? Como é feita a avaliação dos estudantes estrangeiros? Como é a sinalização do campus? Os funcionários em geral são treinados para receber os visitantes de outros países/culturas?

Já nesse processo de concepção das categorias da matriz com suas dimensões imbricadas, percebemos o quão indissociáveis são as partes que compõem a estrutura complexa de uma IES. Para se desenhar ou se discutir um plano de mobilidade acadêmica seja tipo *out* ou virtual, há que minimamente haver uma política linguística determinada e, conseqüentemente, investimento em formação de pessoal para tal fim. Isso reforça nosso pensamento de que o processo de internacionalização de uma IES tem de ser pensado de uma forma crítica e abrangente, contextualizada e sustentável para ser bem-sucedido e a matriz de autoavaliação pode auxiliar no processo de reflexão de como alcançar esse objetivo.

2.2.2 Elaboração dos Indicadores para a Matriz

Na busca por critérios/indicadores coerentes com o contexto do ensino superior brasileiro para matriz aqui proposta, procuramos saber como as IES brasileiras são avaliadas tanto na graduação quanto na pós-graduação. Percebemos, então, que existem diferentes documentos/instrumentos que dizem respeito à graduação tais como os Indicadores de Qualidade da Educação Superior e o Guia EMI da FAUBAI e outros que dizem respeito à pós-graduação como os critérios/editais da CAPES.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Superior, por exemplo, são compostos por quatro itens todos administrados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) 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 ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) e no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), 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 a partir do resultado obtido na aplicação do exame.²⁶ 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 site do INEP. As IES também devem, no decorrer dos cursos, solicitar reavaliação e reconhecimento de seus cursos. A avaliação é feita sob o escrutínio de uma série de indicadores que listaremos mais adiante.

O Regulamento para Avaliação Quadrienal de Programas de Pós-Graduação da CAPES²⁷ 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 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 os 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 baseados em conceitos “muito bom”, “bom”, “regular”, “fraco” e “insuficiente” a cada item de uma ficha de avaliação. As orientações gerais, disponíveis para consulta no sítio eletrônico da CAPES, para classificação/atribuição de notas dos programas são:

a) Proposta de recomendação para nota 1

- i. O programa com conceito “Insuficiente” no Quesito 1, “Proposta do Programa”, poderá alcançar no máximo nota 2, e com conceito “Fraco” poderá alcançar no máximo nota 3.
- ii. O menor valor dentre as notas obtidas pelo programa nos Quesitos 3 e 4 (corpo docente e produção intelectual) definirá os limites da nota final a lhe ser atribuída.

b) Proposta de recomendação para nota 3

²⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-de-qualidade> Acesso em 17 de outubro de 2018.

²⁷ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/legislacao-especifica> Acesso em 19 de outubro de 2018.

A nota 3 corresponde ao padrão mínimo de qualidade para a recomendação do programa ao CNE e conseqüente permanência no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG.

c) Proposta de recomendação para nota 4

A concessão da nota 4 será possível para Programas que tenham alcançado, no mínimo, conceito “Bom” em pelo menos três quesitos, incluindo, necessariamente, os Quesitos 3 e 4.

d) Proposta de recomendação para nota 5

Para concessão de nota 5, o programa deverá obter “Muito Bom” em pelo menos quatro dos cinco quesitos existentes, entre os quais terão que figurar necessariamente os quesitos 3 e 4. A nota 5 é a nota máxima admitida para programas que ofereçam apenas mestrado;

e) Proposta de recomendação para notas 6 e 7 (grifos nossos)

As notas 6 e 7 serão reservadas **exclusivamente** para os programas com doutorado que obtiveram **nota 5** e conceitos “Muito Bom” **em todos os quesitos da ficha de avaliação** e que atendam, **necessariamente**, às seguintes condições:

- i. Desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área;
- ii. Nível de desempenho diferenciado em relação aos demais programas da área no que se refere à formação de doutores e à produção intelectual;
- iii. Solidariedade com programas não consolidados ou com países que apresentam menor desenvolvimento na área;
- iv. Nucleação de novos programas no país ou no exterior

Nota 6: predomínio do conceito “Muito Bom” nos itens de **todos os quesitos da ficha** de avaliação, **mesmo com eventual** conceito “Bom” **em alguns itens**;

Nota 7: conceito “Muito Bom” em **todos os itens** de **todos os quesitos** da ficha de avaliação;

Além disso, somente podem obter as notas 6 ou 7 os Programas que atendam, também, às demais condições previstas nos respectivos documentos de área, na forma que foram aprovados no CTC-ES.

f) No caso de Programas nota 3 que possuam cursos de doutorado e de mestrado, o curso de doutorado, a critério da comissão de avaliação, poderá ser descredenciado, com a atribuição da nota 2, mantido em funcionamento o curso de mestrado, com nota 3.

Na nossa avaliação, com exceção do Edital Capes PrInt²⁸, 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, o que se observa é que, grosso modo, há rastros de indicadores aqui e ali tornando o trabalho de *stakeholders* mais difícil no que tange o 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 receberem 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) e reativas (FINARDI; ARCHANJO, 2018), periféricas (MOROSINI, 2011), engessadas (STRECK; ABBA, 2018) que vemos nas IES brasileiras.

Seguindo os preceitos teóricos enunciados por Coombe, Folse e Hubley (2007), a matriz que propomos reúne em um instrumento único indicadores baseados nos documentos/instrumentos supracitados com o intuito de aumentar/fomentar a: 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, pois 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 online (*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 uma situação real; 7) transparência pois

²⁸ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print> Acesso em 19 de outubro de 2018.

as informações a serem coletadas e de quem serão coletadas ficarão claras desde o início do processo; e por último 8) a segurança pois leva em consideração os administradores do instrumento de avaliação.

No que segue, compilamos alguns dos indicadores desses instrumentos que avaliam o ensino superior nas IES brasileiras. Esses instrumentos nos servem de modelo na elaboração dos indicadores da nossa matriz para (auto) avaliação da internacionalização para as IES brasileiras.

1) GUIA EMI (FAUBAI/BRITISH COUNCIL – GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO): oferta de cursos EMI para servidores, docentes e discentes (graduação e pós-graduação); oferta de cursos de PLE; oferta de cursos extracurriculares em língua inglesa; atividades adicionais em língua inglesa (iniciação à pesquisa, voluntariado, curso de verão/inverno, estágio, pesquisa); programas em língua inglesa; secretaria/departamento de relações internacionais com assistência *in/off* campus; acomodação no campus; assistência para acomodação fora do campus; serviço de traslado para o aeroporto; assistência médica; assistência odontológica; assistência psicológica; assistência pedagógica; biblioteca; atividades de integração entre brasileiros e estrangeiros; guia para estudantes estrangeiros sobre o Brasil e a universidade; assistência com questões de imigração/visto; transporte gratuito entre diferentes campi da universidade; e acesso ao restaurante universitário.

2) CONCEITO DE CURSO (GRADUAÇÃO – AVALIAÇÃO INEP): Dimensão: Organização Didático-Pedagógica: políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso; objetivos do curso considerando aspectos locais e regionais; perfil do profissional egresso previsto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) considerando aspectos locais e regionais; estrutura curricular flexibilizada, interdisciplinar, inovadora e articulada entre teoria e prática; conteúdos curriculares possibilitam desenvolvimento profissional do egresso; metodologia inovadora; Estágio Curricular Supervisionado que sistematize a relação entre teoria e prática; atividades complementares que contribuem para a formação geral e específica do discente; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com orientação e disseminação em repositórios; apoio ao discente: psicopedagógico, monitoria, intercâmbio internacional, etc.; gestão do curso e processos de avaliação interna e externa; tutoria; tecnologia de informação no processo de ensino-aprendizagem e como elas propiciam experiências diferenciadas na aprendizagem; Ambiente Virtual de Aprendizagem; material didático

que preveja linguagem inclusiva e acessível e com recursos inovadores; procedimentos de acompanhamento de processos de avaliação e de ensino-aprendizagem; número de vagas; integração com a rede pública de ensino; integração do curso com o sistema local/regional de saúde; atividades práticas para área da saúde; atividades práticas para a área das licenciaturas; Dimensão: Corpo Docente e Tutorial: Núcleo Docente Estruturante (NDE); equipe multidisciplinar; regime de trabalho do coordenador do curso; titulação do corpo docente; regime de trabalho do corpo docente; experiência profissional do docente (excluindo o ensino superior); experiência na educação básica; experiência no ensino superior; experiência no ensino a distância; experiência em tutoria; atuação no colegiado do curso ou equivalente; titulação e formação de tutores; experiência de tutores à distância; interação entre tutores; produção artística, cultural, científica ou tecnológica; Dimensão: Infraestrutura: espaço de trabalho para docentes; espaço de trabalho para coordenador; sala coletiva de professores; salas de aula; acesso dos alunos a equipamentos de informática; bibliografia básica por unidade curricular; bibliografia complementar por unidade curricular; laboratórios didáticos de formação básica; laboratórios didáticos de formação específica; laboratórios de ensino para área de saúde; laboratório de habilidades; unidades hospitalares e complexos assistenciais conveniados; biotérios; processo de controle de produção ou distribuição de material didático; núcleo de práticas jurídicas; ambientes profissionais vinculados ao curso.

3) CAPES (PÓS-GRADUAÇÃO): Quesito Proposta do Programa: coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular; planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área; infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão. Quesito Corpo Docente: perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa; adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa; distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa; contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na pós-graduação, quanto

(conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação; Quesito Corpo Discente, Teses e Dissertações: quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente; distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa; qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área; eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas; tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados; Quesito Produção Intelectual: publicações qualificadas do Programa por docente permanente; distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa; produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes; produção Artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente; Quesito Inserção Social: inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa; integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação; visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.

4) CAPES PrInt (PÓS-GRADUAÇÃO, PROGRAMAS DE EXCELÊNCIA): O Projeto Institucional de Internacionalização deverá **prever, ao menos, estratégias de:** a) consolidação de parcerias internacionais existentes, bem como a construção de novas parcerias e **projetos de cooperação** para aumento da **interação entre a instituição brasileira e grupos de pesquisa no exterior**; b) **atração de discentes estrangeiros** para o Brasil; c) **atração de docentes e pesquisadores com experiência internacional** para período de atividades no Brasil; d) **preparação do docente/discente tanto para o período no exterior quanto para seu retorno**, especialmente de forma a ampliar a apropriação pela instituição de origem do conhecimento e experiência adquiridos pelo beneficiário; e) **escolha de parceiros estrangeiros, considerando que ao menos 70% dos recursos devem ser destinados às parcerias com instituições de países com os quais a Capes mantém cooperação efetiva**; f) seleção interna de ações específicas e beneficiários, dentro das linhas de financiamento do Programa Capes-PrInt; g) **contratação de professores com reconhecido desempenho científico** em nível internacional; h) **proficiência em línguas estrangeiras dos discentes**, docentes de pós-graduação e corpo técnico da

Instituição que tenha relação direta com o Projeto Institucional de Internacionalização proposto; i) **reconhecimento de créditos e das atividades acadêmicas e científicas realizados por docentes e discentes no exterior**; j) **acolhimento e acompanhamento de docentes, pesquisadores e discentes estrangeiros**; k) **apropriação do conhecimento e experiência adquiridos no exterior** pelos beneficiários das ações do Projeto Institucional de Internacionalização. l) gerenciamento e operacionalização do Projeto Institucional de Internacionalização; m) acompanhamento e avaliação interna das metas e da execução do Projeto Institucional de Internacionalização; n) conciliação de programas nacionais de fomento apoiados pela Capes ao esforço de internacionalização; o) internacionalização do ensino – **incorporação de temas internacionais nas aulas de pós-graduação**; p) **produção de material de divulgação da universidade em outras línguas, incluindo obrigatoriamente versão das páginas dos cursos de pós-graduação**; q) **treinamento e capacitação de servidores e técnicos** para a internacionalização da Instituição Proponente (grifo nosso).

Ainda sobre a construção de indicadores para a avaliação, Barrett *et al.* (2018) também nos informam que é de suma importância considerar alguns aspectos tais como: 1) brevidade, ou seja, os indicadores devem ser curtos, com no máximo 25 palavras; 2) positividade, para que os indicadores expressem uma habilidade em frases afirmativas; 3) clareza, isto é, indicadores devem ser transparentes, sem uso de jargões e com estruturas simples; 4) independência, serem independentes dos outros indicadores e, por último, 5) exatidão, o indicador deve descrever comportamentos ou que certa habilidade/tarefa foi desempenhada ou não.

Observando os instrumentos supramencionados, podemos observar que a organização que propomos está em consonância com o Conceito de Curso do INEP, por exemplo, que se organiza por dimensões e elenca indicadores para avaliar os cursos de uma determinada IES. Já o manual de avaliação de programas de pós-graduação da CAPES se organiza também em áreas maiores, denominadas quesitos, que são destrinchadas em indicadores. A classificação da CAPES muito se assemelha à que queremos adotar para nossa matriz (muito bom, bom, regular, ruim e insatisfatório). O sistema de nota de programas da CAPES (de 1 a 7), utilizado para ranquear os programas e utilizado na seleção para o CAPES PrInt, não nos interessa, pois, nosso objetivo é apenas oferecer um instrumento avaliativo formativo e fomentar a

discussão/reflexão para possíveis planos estratégicos no tocante à internacionalização da IES que utilizar a matriz. A/as decisão/ões caberá/ão estritamente a elas.

Com relação aos indicadores, o edital CAPES PrInt elenca uma gama de indicadores já apontados pela nossa revisão de literatura sobre internacionalização que se figuram importantes em um plano de internacionalização de uma IES que estão englobados nas dimensões (Ensino, Pesquisa e Extensão) e nas categorias propostas pela nossa matriz (Políticas Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa). No entanto, observamos que há certa política tendenciosa na hegemonia dos países anglofalantes e do Hemisfério Norte. Com exceção da Argentina e da África do Sul, há uma cláusula no edital que diz que 70% dos recursos devem ser destinados a ações de internacionalização com países desta lista e apenas 30% pode ser utilizado com o restante. Ou seja, apenas 30% da verba pode ser utilizada para atividades de internacionalização (parcerias de pesquisa, mobilidade) com países do Hemisfério Sul e que poderiam representar uma relação mais horizontal ou equiparada (MOROSINI, 2011) com uma IES brasileira, por exemplo.

Não é nosso intuito fazer tais julgamentos com o nosso instrumento, porém, pretendemos levar esses dados a cabo para que a IES que decidir utilizar a nossa matriz para se avaliar possa julgar suas práticas de internacionalização. Voltando à metáfora do médico mencionada anteriormente, a IES será o nosso paciente e nós utilizaremos a nossa matriz como uma máquina de raio x e, a partir dessa avaliação, será possível traçar um “tratamento” para a IES, nossa paciente. A escolha de seguir o tratamento à risca ou buscar alternativas cabe inteiramente à IES (a paciente).

No que segue apresentamos a matriz multidimensional de (auto) avaliação em formato de quadro e seus indicadores para as três categorias, quais sejam: Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa.

2.2.3 Matriz Multidimensional de (Auto) Avaliação da Internacionalização

Quadro 4: Matriz Multidimensional de (Auto) Avaliação da Internacionalização

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, através 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 técnico-administrativos (por meio de cursos de capacitação e/ou contagem de pontos para progressão, etc.) a participarem de cursos de línguas estrangeiras no NuLi-IsF.			
7.2	A IES incentiva seus docentes e técnico-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 online 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.			
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 para participarem de disciplinas específicas em línguas estrangeiras na graduação por meio de horas complementares, disciplinas eletivas/optativas, etc.			

Nº	INDICADORES	SIM	NÃO	NÃO SEI
13	A IES incentiva seus discentes para 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 e 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-administrativo.			
6	Há equilíbrio entre programas e número de acadêmicos em mobilidade do tipo <i>in e out</i> na IES.			
7	A IES tem parcerias com IES do “sul global” ²⁹ 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 grade 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.			
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 e out</i>) por meio de cursos de capacitação, oficinas de aprendizado, etc.			

²⁹ 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 nesta matriz segundo a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2011).

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 nos 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 campus/nos campi.			
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.			
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 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.			

Nº	INDICADORES	SIM	NÃO	NÃO SEI
4	A relação global-local é levada em consideração na formulação dos currículos 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 staff técnico-administrativo a formarem 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.			
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: do autor.

2.2.4 Sugestões de Classificação da Matriz

Apresentamos na seção anterior uma matriz composta por três categorias (Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa) e, como ressaltamos anteriormente, as três dimensões da matriz (Ensino, Pesquisa e Extensão), que são também os pilares da universidade, estão imbricados nas categorias que, por sua vez, se entrelaçam e comunicam entre si. Nesta seção, apresentaremos a lógica que seguimos para uma sugestão de três classificações para a (auto) avaliação conduzida com o instrumento aqui proposto.

Há um total de 86 indicadores para as 3 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 e temos três opções de respostas: “sim”, “não” e “não sei”. Resolvemos incluir a opção “não sei” pois em conversa informal com pesquisadores da área, nota-se que

muitos gestores não possuem os dados que as pesquisas requerem. Sugerimos, então, três classificações para a (auto) avaliação, quais sejam, em ordem: 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 as IES que marcarem menos de 50 respostas “sim”. Somente as respostas “sim” pontuam 1 ponto. As demais respostas não pontuam, apenas mostram para IES que ou elas têm uma área que precisa de atenção (em caso de uma resposta “não”) ou as IES têm uma área sobre a qual 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 definirmos os critérios para “pontos de corte”, usamos como base os documentos revisados na seção anterior que avaliam o ensino superior no Brasil, em especial os critérios da CAPES para avaliação dos programas de pós-graduação. Cumpre salientar que esses critérios são os que mais se aproximaram dos que achamos justo para classificar uma IES, porém, reconhecemos de antemão que esses critérios podem não capturar a essência do que pensamos sobre avaliação formativa (objetivo para o qual pensamos nosso instrumento). A CAPES faz um apanhado para avaliar os programas em 5 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, resolvemos descartar as classificações da CAPES 1, 2, 6 e 7 e nos ater apenas às faixas 3, 4 e 5 que correspondem à maioria dos programas de pós-graduação no Brasil. Assim, pensamos que isso representaria melhor a realidade das IES brasileiras.

Dessa forma, a correspondência então ficaria Programa Nota 3 da CAPES (menor que 60%, menos de 50 pontos) para Classificação Emergente, Programa Nota 4 da CAPES (\cong 60% a 84%, entre 50 e 69 pontos) para Classificação Engajada e, por fim, Programa Nota 5 da CAPES (\cong 85% a 100%, entre 70 e 86 pontos) para Classificação Internacionalizada. Para chegarmos a esses valores e porcentagens, fizemos uma regra de três e arredondamento para mais. Pensamos ainda que mesmo uma IES recebendo uma pontuação/porcentagem de 85% de respostas “sim” para os indicadores (ou seja, não atingindo 100%), ainda poderia ser considerada internacionalizada com possibilidades de aperfeiçoamento em alguma das dimensões e/ou categorias³⁰. Veja resumo no Quadro 5.

³⁰ **Nota 3.** Proposta de recomendação para nota 3. A nota 3 corresponde ao padrão mínimo de qualidade para a recomendação do programa ao CNE e consequente permanência no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG. **Nota 4.** Proposta de recomendação para nota 4. A concessão da nota 4 será possível para Programas que tenham alcançado, no mínimo, conceito “Bom” em pelo menos três quesitos, incluindo, necessariamente, os Quesitos 3 e 4.

Quadro 5: Resumo das Sugestões de Classificação da Matriz

Classificações	Nota CAPES	Porcentagem (\cong)	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: do autor.

Por se tratar de uma matriz de caráter formativo e cujo objetivo é propiciar às IES uma reflexão sobre seus processos de internacionalização, consideramos que a classificação ou a pontuação obtida, seja ela em uma (auto) avaliação geral ou até mesmo em alguma categoria específica aponta orientações para IES, muito mais que julgamentos ou ranqueamentos. Nossa intenção com a matriz não é ranquear as IES mais internacionalizadas no Brasil, razão pela qual elaboramos o instrumento como sendo uma matriz de autoavaliação e não de avaliação geral.

2.3 ESTUDO PILOTO: *TESTAGEM EMPÍRICA*

Barrett *et al.* (2018) reportaram um estudo sobre o desenvolvimento de indicadores para competência intercultural que envolveu mais de 800 educadores de 16 países da Europa e reforçam a necessidade e importância de se pilotar os indicadores previamente por três motivos principais, quais sejam: 1) para validar os indicadores em ambientes educacionais reais; 2) para eliminar indicadores que não seriam utilizados em ambientes reais; e 3) para escalonar os indicadores. Raupp e Reichle (2003) acrescentam que

Antes de aplicar os instrumentos para todos os participantes em um projeto, é recomendável testá-los **em uma pequena amostra**. A intenção é determinar se os respondentes e/ou coletadores de dados **compreendem o instrumento e têm o conhecimento e a habilidade necessários para utilizá-lo**. Durante o teste piloto, falta de precisão, ambiguidade e deficiências relacionadas com o instrumento podem ser identificadas e corrigidas (RAUPP; REICHLÉ, 2003, p. 144, grifo nosso).

Nota 5. Proposta de recomendação para nota 5. Para concessão de nota 5, o programa deverá obter “Muito Bom” em pelo menos quatro dos cinco quesitos existentes, entre os quais terão que figurar necessariamente os quesitos 3 e 4. A nota 5 é a nota máxima admitida para programas que ofereçam apenas mestrado.

Destarte, pilotamos nossa Matriz de (Auto) Avaliação da Internacionalização na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em setembro/outubro de 2019 e detalhamos o processo/resultados no que segue.

2.3.1 O Contexto

A UFES foi escolhida por ser a universidade de origem do pesquisador, a universidade com maior número de trabalhos publicados sobre internacionalização no Brasil e também pelos aspectos práticos da coleta de dados. A UFES possui um plano de internacionalização aprovado pelos seus conselhos superiores³¹, uma Secretaria de Relações Internacionais e uma Comissão Permanente de Internacionalização formada por docentes e gestores. A UFES é uma universidade pública federal com três campi localizados em três cidades do Espírito Santo (uma no Sul, o campus principal na capital Vitória e outro no Norte), na região sudeste do Brasil. A UFES conta com 103 cursos de graduação presencial em todas as áreas do conhecimento perfazendo um total de 5.004 vagas anualmente; 47 cursos de mestrado acadêmico e 9 de mestrado profissional e 26 de doutorado. Atualmente a UFES possui um quadro de 1.780 professores efetivos, 2.016 técnicos-administrativos, 19.997 estudantes matriculados na graduação presencial e 3.174 na pós-graduação. A UFES tem cerca de 1.120 projetos em andamento e na extensão universitária, possui 527 projetos em ação, impactando mais de 2 milhões de pessoas³².

A UFES possui um Núcleo de Línguas (NL) cujos projetos principais são: 1) Programa de Extensão Cursos de Línguas: o NL oferece cursos pagos com valor acessível de inglês, espanhol, francês, alemão e italiano atendendo tanto à comunidade acadêmica quanto à comunidade externa, o NL e a UFES também custeiam quotas de bolsas de estudo para a comunidade acadêmica e externa; e o 2) Projeto de Certificação em Proficiências: O NL é centro aplicador do teste de proficiência de português para estrangeiros (PLE), o CELPE-BRAS, e também é responsável pelas provas de proficiência em leitura dos programas de pós-graduação no âmbito UFES. Outros projetos ligados ao NL são: *Reading Club*, Educação

³¹

Disponível

em:

http://www.internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/plano_internacionalizacao_ufes.pdf

Acesso em 29 de outubro de 2019.

³² Disponível em: <http://www.ufes.br/instituicao> Acesso em 29 de outubro de 2019.

Continuada com Professores de Língua Inglesa (ECOPLI), Português para Estrangeiros EAD, Língua e Cultura na Escola – Criarte e Espanhol para 3ª Idade³³.

A UFES também é credenciada ao programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e oferece cursos presenciais de língua inglesa contando atualmente com um coordenador geral, um coordenador pedagógico e três professores bolsistas perfazendo um total de 3 turmas voltadas para a pós-graduação, uma vez que as bolsas CAPES para o programa foram suspensas e no momento são custeadas pela IES. A universidade tem uma Secretaria de Relações Internacionais (SRI) que é responsável por formular políticas de internacionalização e promover e expandir ações internacionais juntamente ao reitor, aos órgãos centrais da universidade e unidades de ensino e pesquisa. De acordo com o sítio eletrônico da SRI, estão entre suas funções: a induzir e consolidar a internacionalização na UFES como estratégia de crescimento institucional e de qualificação das atividades acadêmicas; assessorar as diversas unidades acadêmicas da UFES na implementação da cooperação internacional; selecionar, preparar e divulgar informações sobre programas e iniciativas de cooperação internacional; oferecer oportunidades de mobilidade à comunidade da UFES; apoiar docentes, pesquisadores e alunos de instituições estrangeiras em atividades na UFES; fomentar a implementação de convênios para realização de atividades de pesquisa em colaboração com instituições estrangeiras; manter articulação com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil, embaixadas, consulados, organizações e instituições internacionais; promover ativamente ações com o objetivo de dar maior visibilidade à UFES no cenário internacional³⁴.

A UFES atualmente tem cerca de 150 acordos internacionais ativos com IES de todos os continentes, porém, com maior concentração em IES do Norte global. Estudantes de países da África, América Latina e Caribe que mantêm acordos de cooperação com o Brasil podem participar do Programa de Parceiros de Graduação (PEC-G). Para a pós-graduação, a UFES participa do programa GCUB/PAEC OEA, organizado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e pelo Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), e a IES conta com apoio do Ministérios da Educação (MEC) e CAPES e do Ministério das Relações Exteriores que também oferecem bolsas de estudo tanto para mestrado quanto para doutorado.

³³

Disponível

em:

http://www.clinguas.org.br/arquivos/site/instrucoes_normativas/resolucao_39.2016CEPE_regulamento%20do%20nucleo%20de%20linguas.pdf Acesso em 29 de outubro de 2019.

³⁴ Disponível em: <http://www.internacional.ufes.br/pt-br/apresentacao> Acesso em 29 de outubro de 2019.

2.3.2 Os Respondentes

Raupp e Reichle (2003) sugerem que a seleção dos respondentes deve ser feita de forma criteriosa a fim de que se obtenha a informação desejada e de que a credibilidade dos resultados seja assegurada. As autoras esclarecem ainda que os respondentes devem estar capacitados para a função que vão desempenhar, como por exemplo, como utilizar o instrumento ou procedimento de coleta de dados.

Para o presente estudo, selecionamos três respondentes que atuam na UFES, dois atuam na Secretaria de Relações Internacionais, um como tradutor-intérprete técnico da Divisão de Línguas e a outra como servidora técnica da Divisão de Mobilidade *Out*; e a terceira respondente é pós-doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES fazendo pesquisa sobre o processo de internacionalização dessa instituição. A escolha dos três respondentes se deu pela disponibilidade (os três concordaram em colaborar prontamente) dos participantes e consonância com o objetivo da pilotagem e futuro público alvo. O objetivo da pilotagem foi verificar se o grupo de participantes reconhece e valida o instrumento a ser aplicado em situações reais. Para tanto, era importante escolher um grupo que, segundo Raupp e Reichle (2003), fosse ao mesmo tempo, pequeno e capacitado, tivesse conhecimento sobre internacionalização e sobre a IES investigada para validar a estrutura da matriz e seus indicadores. Idealmente, a matriz que propomos deverá ser respondida/liderada por gestores/as de SRI ou seus designados/as, desde que tenham conhecimento do processo de internacionalização e também da estrutura da IES. Salientamos que a capacidade dos respondentes é de suma importância para a (auto) avaliação tanto para a qualidade dos dados coletados quanto para a própria execução técnica dos procedimentos de avaliação.

O Respondente 1: é graduado em Letras-Inglês pela UFES, possui mestrado em Gestão Pública pela UFES e atualmente é doutorando em Linguística também pela UFES. Sua pesquisa está relacionada a políticas linguísticas para IES com foco na internacionalização e no multilinguismo. É servidor público federal e atua na SRI/UFES como tradutor-intérprete desde 2013.

A Respondente 2: é graduada em Letras-Inglês pela UFES, mestre em Linguística e doutoranda em Educação também pela UFES. Sua pesquisa está relacionada à mobilidade acadêmica e a internacionalização. É servidora pública federal e atua como técnica administrativa na SRI/UFES desde 2017.

A Respondente 3: graduada em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos, mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) e doutora

em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES com pesquisa relacionada à política de internacionalização da UFES.

2.3.3 Os Procedimentos

A coleta de dados para pilotagem empírica da matriz ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2019. A matriz de (auto) avaliação (mostrada na seção anterior) foi transposta em um documento eletrônico (*Google Forms*) para torná-la mais prática de ser pilotada. O documento foi enviado via *e-mail* aos respondentes no mesmo dia com o seguinte texto explicativo:

Este formulário é parte de uma pesquisa realizada na UFES/PPGEL, conduzida pelo pesquisador Gabriel B. Amorim, orientada pela Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi, intitulada "A internacionalização do ensino superior do Brasil: uma proposta de matriz multidimensional de (auto) avaliação" que visa a propor um instrumento de avaliação para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil. Suas respostas serão registradas apenas para fins acadêmicos e você não será identificado na apresentação dos resultados, podendo abandonar a pesquisa a qualquer momento desde que nos informe via e-mail. Desde já agradecemos a sua participação e, caso tenha interesse em receber os resultados da pesquisa, entre em contato conosco via e-mail: gabrielbamorim@gmail.com.

Cada indicador para as três categorias recebeu uma opção de resposta correta (a resposta “sim”) valendo um ponto cada (totalizando 86 pontos), para fins de pontuação. Todas as perguntas foram feitas obrigatórias de modo que os respondentes não conseguissem finalizar a avaliação se não respondessem todas as perguntas. Ao fim da avaliação, os respondentes tiveram acesso imediato ao resultado da avaliação que fizeram. A ferramenta digital facilitou o processo de captação dos dados e somatória dos pontos para sugestão da classificação da IES. Outra facilidade digna de menção da ferramenta digital é o acompanhamento em tempo real da avaliação. Assim que os dados são inseridos no formulário, o administrador do documento tem acesso em tempo real às informações e já pode iniciar suas análises.

Para fazer a (auto) avaliação, cada respondente precisou ter acesso a um computador ou *smartphone* com acesso a internet para responder o questionário. Nenhum dos respondentes reportou qualquer problema técnico com o instrumento/ferramenta durante a coleta. Assim que concluíram, os respondentes avisaram o pesquisador que então verificou se os dados estavam salvos na ferramenta digital *Google Forms*. Também não houve problema nessa fase da pilotagem.

Logo após o término da avaliação, o pesquisador enviou aos respondentes um questionário de *feedback* com perguntas abertas desestruturadas (RAUPP; REICHLÉ, 2003) sobre o instrumento avaliativo a fim de coletar as impressões dos respondentes. O questionário também era digital, porém, com perguntas abertas, o que deu aos respondentes a chance de expressar livremente suas opiniões acerca dos tópicos abordados pelo pesquisador. O questionário tinha o seguinte texto explicativo:

Este formulário é parte de uma pesquisa realizada na UFES/PPGEL, conduzida pelo pesquisador Gabriel B. Amorim, orientada pela Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi, intitulada "A internacionalização do ensino superior do Brasil: uma proposta de matriz multidimensional de (auto) avaliação" que visa a propor um instrumento de avaliação para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil. O objetivo deste questionário é 1) levantar dados sobre a calibragem dos indicadores da matriz nas dimensões e categorias e 2) levantar dados sobre as impressões dos usuários da matriz em relação à classificação sugerida. Suas respostas serão registradas apenas para fins acadêmicos e você não será identificado na apresentação dos resultados, podendo abandonar a pesquisa a qualquer momento desde que nos informe via e-mail. Desde já agradecemos a sua participação e, caso tenha interesse em receber os resultados da pesquisa, entre em contato conosco via e-mail: gabrielbamorim@gmail.com.

As perguntas do questionário eram as seguintes: 1) Como os indicadores da matriz de avaliação refletem as dimensões ensino, pesquisa e extensão, na sua opinião? 2) Como os indicadores da matriz de avaliação refletem as categorias política linguística, mobilidade acadêmica e internacionalização em casa? 3) Você concorda com a classificação sugerida na avaliação da sua IES? Justifique sua resposta.

Como temos dois questionários aqui, para efeito de esclarecimento, chamaremos o questionário referente à matriz de (auto) avaliação que foi conduzido primeiro de Questionário 1 e o questionário de *feedback* sobre a matriz que foi conduzido após a avaliação de Questionário 2.

O retorno do Questionário 2 foi um pouco mais moroso do que o do Questionário 1 visto que demandava dos respondentes respostas mais elaboradas. O *Respondente 1* não somente entregou o formulário de *feedback*, mas também fez pontuações sobre os indicadores que discutiremos a seguir.

Preliminarmente, podemos dizer que a pilotagem foi bem-sucedida visto que não houve grandes percalços no decorrer do processo. A delonga na entrega do Questionário 2 não afetou a análise do Questionário 1 (a matriz, contribuição principal desta tese). O *Respondente 1* foi o primeiro a entregar os Questionários 1 e 2 respondidos e fez uma série de observações sobre os indicadores, mas por questões de validade e consistência dos resultados, não fizemos nenhuma alteração até que todos os respondentes entregassem o material respondido.

No que segue, apresentamos uma análise e discussão mais detalhada do instrumento (a matriz) e *feedback* recebido dos respondentes sobre o instrumento elaborado, isto é, a matriz de (auto) avaliação para a internacionalização das IES.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO

O objetivo central desta tese foi de construir uma matriz de (auto) avaliação a partir de um levantamento de necessidades/informações feito com base na literatura sobre internacionalização no mundo e no Brasil. Tais informações deram origem aos indicadores da matriz, instrumento que apresentamos no Capítulo 2 (Percurso Metodológico). Também consultamos a bibliografia da área da avaliação a fim de nos apropriarmos dos preceitos teóricos da área para construirmos o instrumento (a matriz). A metodologia do desenvolvimento foi a nossa escolha metodológica justamente porque esta pesquisa não trata de responder uma pergunta e sim de desenvolver/criar um produto (protótipo) para uma situação real (identificada), isto é, providenciar um instrumento abrangente e único de (auto) avaliação para que as IES brasileiras possam se avaliar e, porventura, traçar planos estratégicos com relação aos seus processos de internacionalização.

Organizaremos este Capítulo 3, que compõe nossa análise e discussão, em três partes, quais sejam: 1) primeiramente, na seção 3.1, apresentaremos os resultados da pilotagem do nosso instrumento (a matriz) e o *feedback* recebido pelos respondentes com relação ao produto que propomos; 2) em seguida, na seção 3.2, analisaremos a matriz e suas categorias em relação à literatura trazida no Capítulo 2; e por fim, na seção 3.3, 3) faremos algumas reflexões sobre a avaliação da internacionalização levantadas por esta pesquisa.

3.1 RESULTADOS DA PILOTAGEM DA MATRIZ

Como dito anteriormente, tivemos 3 respondentes para a pilotagem da nossa matriz de (auto) avaliação. Esta pilotagem tinha como principal objetivo verificar a validade da nossa matriz proposta. A transcrição das respostas do Questionário 2 estão no Apêndice A. A validade de um instrumento avaliativo é princípio caro à avaliação, como já apontado pelos teóricos nesta tese (COOMBE; FOLSE; HUBLEY, 2007; RAUPP; REICHLE, 2003) e essencial para o processo decisório como assinala o modelo de avaliação CIPP (STUFFLEBEAM, 1968; 1971).

Organizaremos os resultados da pilotagem da matriz da seguinte forma: 1) com relação à pergunta 1 do Questionário 2 (relacionado às dimensões da matriz); 2) com relação à pergunta

2 do Questionário 2 (relacionado às categorias da matriz) e 3) com relação à sugestão de classificação oferecida após o preenchimento do Questionário 1 (a matriz em *Google Forms*).

3.1.1 Resultados da Análise da Matriz pelos Respondentes

Denominamos a nossa matriz de (auto) avaliação de multidimensional não somente porque é ela é composta de três dimensões, mas também porque ela abarca, figuradamente, múltiplos e abrangentes aspectos da internacionalização de uma IES em diferentes categorias. Certamente, as três dimensões-pilares da universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão – são as dimensões que mais nos interessam, pois assim a universidade está organizada. Já dissemos em ocasião anterior nesta tese e ilustramos com a Figura 1 da Matriz de (Auto) Avaliação da Internacionalização (p. 79), que as dimensões-pilares da universidade são os aspectos *covert*, ou seja, que não vemos na prática (por isso estão na parte de baixo da figura), são implícitos. Já as categorias (Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa) são os aspectos *overt*, ou seja, explícitos. Da mesma forma, essas dimensões-pilares também se entrelaçam/dialogam entre si nas/pelas diferentes categorias mostrando o relacionamento dinâmico e interligado que uma IES possui entre seus variados setores. Por fim, as classificações sugeridas são as maneiras que encontramos de reconhecer o status da IES em relação ao seu presente processo de internacionalização nas já descritas dimensões e categorias.

Respondente 1

Dimensões

De acordo com o *Respondente 1*, os indicadores da matriz contemplam as três dimensões da IES, quais sejam, Ensino, Pesquisa e Extensão. O *Respondente 1* também pontua que há indicadores que “mesclam aspectos de Ensino e Extensão”, corroborando nossa visão de que essas dimensões-pilares da IES não são estanques e dialogam entre si.

Com relação à Dimensão Ensino, o *Respondente 1*, ao elencar os seguintes pontos a serem observados com relação a essa dimensão “perguntas relacionadas a oferta de disciplinas em língua estrangeira; revalidação de créditos obtidos no exterior; quando se menciona “incentivos” no currículo para cursar disciplinas em outros idiomas; oferta de curso de português como língua estrangeira (PLE) para os visitantes”, nos dá três dados importantes: 1) o respondente consegue identificar a que dimensão(ões) o indicador se refere(m); 2) temos

duas dimensões que se interceptam em um indicador (Ensino e Extensão) e 3) uma possível necessidade de desmembramento desse indicador para uma pilotagem futura e validação desse indicador.

Com relação à Dimensão Pesquisa, o *Respondente 1* coloca que há indicadores para: “incentivos para publicações conjuntas com parceiros internacionais; serviços de tradução de artigos; capacitação de docentes e técnicos para interagir com pesquisadores estrangeiros”, o que novamente salienta que o referido respondente conseguiu identificar naquele indicador a dimensão a que ele se refere (Pesquisa), ou seja, o indicador está claro e validado pelo respondente.

Com relação à Dimensão Extensão, o *Respondente 1* nos diz que a matriz providencia indicadores para essa dimensão com: “cursos de idiomas para fins específicos e gerais; cursos de capacitação em competências interculturais; acolhimento de visitantes estrangeiros; atendimento psicológico e pedagógico de visitantes estrangeiros; capacitação de servidores para atendimento de pessoas que usem línguas que não o português”. Tal resposta valida o indicador em questão pois o respondente reconhece no indicador a dimensão para qual o indicador foi idealizado (Extensão).

Com relação ao encontro entre as dimensões nas diferentes categorias, o *Respondente 1* cita o caso do PLE, que pode ser associado ao currículo (para os estrangeiros que estudam na IES) e também ser ofertado como ação de extensão. O *Respondente 1* observou tal fenômeno em mais de um indicador.

Categorias

De forma geral, o *Respondente 1* considerou os indicadores bem alocados em suas devidas categorias, com exceção de alguns para os quais o respondente fez alguns apontamentos. O *Respondente 1* destacou que os indicadores da Categoria Internacionalização em Casa estão bem ligados às ações de extensão como programa de acolhimento de estrangeiros, atendimento psicológico e pedagógico, etc. O respondente fez algumas sugestões também sobre o questionário e os indicadores e porque não sabia de fato o público-alvo que responderia o questionário de (auto) avaliação quando ele fosse aplicado em um contexto real.

Alguns dos pontos levantados pelo *Respondente 1*, foram o desmembramento de alguns indicadores pois eles interceptam mais de uma dimensão, o que, segundo ele, pode gerar dúvidas nos respondentes. Pensamos que tal sugestão é válida levando também em consideração não somente a validade e confiabilidade dos indicadores (apontados por RAUPP;

REICHLE, 2003; COOMBE; FOLSE; HUBLEY, 2007) mas também aspectos mais técnicos como a brevidade do indicador (BARRETT *ET AL.*, 2018). Outro aspecto relevante comentado pelo *Respondente 1* foi o uso de alguns termos específicos como Sul/Norte Global, que podem não ser de conhecimento dos respondentes. O respondente sugeriu um glossário para sanar dúvidas. No entanto, por razões de cunho prático e para conseguirmos dar continuidade na pesquisa e cumprir prazos, optamos por fazer alterações somente em pilotagens futuras.

Classificação

O *Respondente 1* classificou a IES investigada (UFES) como *Emergente* com um total de 37 pontos. Dos três respondentes, essa foi a classificação mais baixa recebida pela IES. O respondente justificou a “nota baixa” por não conhecer todos os documentos da IES investigada (o respondente é servidor da IES investigada) e, portanto, a pontuação foi afetada.

Fazendo uma análise individual das respostas do *Respondente 1*, podemos observar que para os 86 indicadores, ele apenas respondeu “não sei” 9 vezes. Em porcentagem, isso nos daria uma margem de aproximadamente 10% de respostas “não sei”, o que não caracterizaria, em nosso entendimento, falta de conhecimento para uma avaliação mais apurada da situação da IES investigada. De fato, em 90% das respostas, ou seja, para os outros 77 indicadores, o *Respondente 1* soube avaliar, ainda que negativamente, a IES em questão. Cumpre salientar que as respostas “não sei” figuraram nas categorias Política Linguística (1) e Internacionalização em Casa (8).

Respondente 2

Dimensões

De acordo com a *Respondente 2*, as dimensões foram contempladas nos indicadores da matriz e também ressaltou o fato de alguns dos indicadores englobarem mais de uma dimensão da IES, o que poderia ser um fator agravante devido a falta de conhecimento do respondente (ela se referia a ela mesma) na avaliação da IES. No caso da UFES, ela ressaltou, “[...] o fato da minha falta de conhecimento e/ou da ocorrência de alguns indicadores na extensão acaba prejudicando o reconhecimento da existência desses indicadores em Ensino e Pesquisa”.

Categorias

A *Respondente 2* avaliou os indicadores como “muito bom” no que tange às três categorias, ou seja, é possível identificar as três categorias distribuídas nos 86 indicadores. No entanto, a *Respondente 2* questionou a falta de avaliar a qualidade dos indicadores e não apenas a existência ou falta deles. Tal assertiva figura-se de grande valia no processo de refinamento, manutenção e descarte de indicadores para calibragem e aprimoramento da matriz.

Classificação

A *Respondente 2* classificou a IES investigada como *Engajada* com um total de 53 pontos. Dos três respondentes essa foi a maior classificação recebida pela IES. Vale ressaltar que a faixa de pontuação para a Classificação Engajada é de 50 a 69 pontos, logo, podemos perceber que a avaliação da *Respondente 2* está mais próxima da Classificação Emergente do que da Classificação Internacionalizada (70 a 86 pontos). A *Respondente 2* concorda com a classificação engajada sugerida de acordo com a pontuação (53 pontos) e nota que “[...] a UFES tem caminhado em direção a uma internacionalização mais completa e abrangente, porém ainda há muito a ser percorrido”.

Fazendo uma análise individual das respostas da *Respondente 2*, observamos que, bem similar ao *Respondente 1*, para os 86 indicadores, a *Respondente 2* marcou “não sei” em apenas 10 indicadores, o que figura 11% do questionário. Para os outros 76 indicadores, a *Respondente 2* avaliou “sim” ou “não” a IES em questão. Acreditamos, também, que essa margem não compromete a avaliação e, portanto, captura bem a realidade da UFES.

Respondente 3

Dimensões

A *Respondente 3* avaliou positivamente a preocupação em equilibrar as dimensões Ensino, Pesquisa e Extensão nos indicadores da matriz, tanto na quantidade de questões quanto em relação às atividades desenvolvidas pela IES em cada uma das dimensões. A *Respondente 3* pontuou que a avaliação pareceu mais fácil quando os indicadores estavam relacionados aos documentos de internacionalização da IES do que às práticas desenvolvidas na e pela IES. Ela ressalta, no entanto, que uma possível dificuldade em responder ou identificar as atividades de

internacionalização de uma IES não seria o caso se a matriz fosse respondida por alguém que conhecesse adequadamente a IES e seu tripé.

Categorias

A *Respondente 3* avaliou positivamente os indicadores para as categorias, corroborando as avaliações dos nossos dois outros respondentes. A *Respondente 3* usou a expressão “adequadamente equilibrados” para descrever a distribuição dos indicadores. Um ponto crucial que ela destaca é o entendimento que o avaliador tem sobre cada uma dessas categorias, principalmente, a Categoria Internacionalização em Casa que, ela argumenta, parece não ter grande alcance ou consenso da/na comunidade acadêmica. Podemos observar esse fato sobre a IeC nas avaliações dos *Respondentes 1* e *2*, que tiveram o maior índice de respostas “não sei” das três categorias ($\cong 9,3\%$).

Classificação

A *Respondente 3* concorda com a sugestão de classificação para a UFES. De acordo com a avaliação, a UFES atingiu pontuação 44, recebendo então a classificação emergente (menos de 50 pontos). A *Respondente 3* alega que apesar de ainda não conhecer profundamente a internacionalização da UFES, através de seus estudos de pós-doutorado durante o qual vem analisando documentos e fazendo pesquisa de campo, ela pode perceber que a IES investigada vem colocando em prática sua política de internacionalização, embora esteja ainda em estado emergente. Segundo a *Respondente 3*, isso corresponderia plenamente à classificação da UFES como IES com internacionalização emergente.

Fazendo uma análise individual das respostas da *Respondente 3* para o Questionário 1 (matriz), um fato nos chama atenção que a diferenciou dos outros respondentes. A *Respondente 3* teve o maior índice de respostas “não sei” (42 respostas de 86 $\cong 48\%$ do questionário), sendo que 12 ($\cong 46\%$) foram na Categoria Política Linguística, 8 ($\cong 40\%$) na Categoria Mobilidade Acadêmica e 22 ($\cong 55\%$) na Categoria Internacionalização em Casa. A respondente marcou respostas “sim” ou “não sei” para todos os indicadores, não há registro de respostas “não” para nenhum indicador em nenhuma categoria. No Questionário 2, de *feedback*, a *Respondente 3* embora observe que os indicadores propostos na matriz contemplam a complexidade do processo de internacionalização de uma IES, ela reforçou a necessidade de que a matriz seja respondida por alguém que conheça a estrutura da universidade profundamente a fim de se

garantir a qualidade da avaliação. Salientamos na descrição dos respondentes anteriormente e retomamos aqui para concordar com a *Respondente 3* que, idealmente, nossa matriz deve ser direcionada a gestores de SRI e designados para que estes conduzam a avaliação na IES. Alinhamos nosso pensamento ao de Raupp e Reichle (2003) sobre a capacitação dos respondentes ou, como as autoras chamam, coletadores de dados. Pensamos que gestores de SRI e prepostos estejam em tais cargos porque têm conhecimento sobre a complexa máquina da IES e seu processo de internacionalização.

A seguir, apresentamos o Quadro 6 com um resumo dos resultados da pilotagem da matriz na UFES e do *feedback* recebido pelos respondentes sobre a matriz.

Quadro 6: Resumo dos Resultados da Pilotagem na UFES

Respondente	Descrição	Pontuação e Classificação	Feedback Dimensões	Feedback Categorias	Feedback Classificação	Respostas “Não Sei”
1	Servidor da SRI/UFES e Doutorando em Internacionalização e Multilinguismo	37 (Emergente)	Contemplam todas, mas mesclam algumas	Bem alocados, recomendou desmembramento de algumas	Teve dúvida por não conhecer todos os documentos da IES	9
2	Servidora da SRI/UFES e Doutoranda em Educação e Internacionalização	53 (Engajada)	Sente que contempla todas, mas talvez falta conhecimento	Muito bom, mas queria avaliar a qualidade também	Concordou com a sugestão	10
3	Pós-Doutoranda em Educação/ Internacionalização na UFES	44 (Emergente)	Achou equilibrada, mas preferiu quando indicadores se referiram a documentos	Adequadamente equilibrados; destacou o entendimento sobre cada categoria	Concordou com a sugestão; reforçou necessidade de <i>expert</i> para responder a matriz	42

Fonte: do autor

3.2 ANÁLISE DA MATRIZ DE (AUTO) AVALIAÇÃO À LUZ DA LITERATURA

Nesta seção, trataremos de analisar o instrumento que construímos nesta tese à luz da literatura que trouxemos à tona no Capítulo 1 de Revisão de Literatura. O Capítulo 1 está dividido em quatro partes principais, quais sejam: 1) panorama geral; 2) internacionalização

no mundo; 3) internacionalização no Brasil e, por fim, 4) os preceitos teóricos da avaliação. Destarte, organizaremos essa seção de análise da matriz levando em consideração os teóricos que revisamos nessas quatro grandes áreas, porém, dividiremos a organização conforme as categorias da matriz de (auto) avaliação, ou seja, Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa.

Tal lógica na organização se dá, como explicitado anteriormente nesta tese, porque essas são as características que vemos materializadas no dia-a-dia da universidade, enquanto que as dimensões (Ensino, Pesquisa e Extensão) são abstratas, intrínsecas e enraizadas nas categorias. Nosso objetivo principal nesta análise é verificar se as categorias matriz de (auto) avaliação com suas dimensões imbuídas contemplam os preceitos e/ou corroboram os estudos trazidos pelos teóricos revisados nesta tese.

3.2.1 Análise da Matriz: Categoria Política Linguística

Com relação à categoria Política Linguística, os estudos de Finardi (2014); Finardi e Prebianca (2014); Finardi (2016); Finardi e Archanjo (2018); Finardi (2017); Finardi e França (2016); Martinez (2016); Finardi e Guimarães, 2017; Taquini, Finardi e Amorim (2017); e Kawachi, Amorim e Finardi (2017), apresentados no Capítulo 1 desta tese, lidam mais especificamente com questões linguísticas e de políticas linguísticas para o contexto da internacionalização, portanto, dialogam mais estreitamente com essa categoria da matriz. Outros documentos como as Orientações para a Elaboração de Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Ensino Superior (FAUBAI, 2017) e o Guia EMI 2018-2019 (FAUBAI, 2018) também contribuíram para a construção dos indicadores dessa categoria.

Após consulta a esses estudos e documentos (fase de embasamento teórico), alguns pontos centrais sobre políticas linguísticas (PL) para a internacionalização do ensino superior foram levantados, quais sejam:

Ponto 1. A necessidade de as IES possuírem uma PL articulada nas dimensões da universidade: ensino, pesquisa e extensão (FINARDI, 2014; FINARDI; PREBIANCA, 2014; FINARDI; ARCHANJO, 2018);

Ponto 2. O papel das outras línguas, instrução e produção acadêmica (FINARDI, 2016; FINARDI, 2017);

Ponto 3. O papel do inglês, instrução e produção acadêmica (MARTINEZ, 2016; FINARDI; FRANÇA, 2016; FINARDI; GUIMARÃES, 2017; TAQUINI; FINARDI;

AMORIM, 2017; KAWACHI-FURLAN; AMORIM; FINARDI, 2017; FAUBAI, 2017; FAUBAI, 2018);

Com relação ao ponto 1 levantado pela literatura, Finardi e Archanjo (2018), ao discutirem os impactos dos programas CsF e IsF trouxeram à tona a necessidade de se ter uma política linguística articulada no ensino superior. Esta sugestão também aparece em Finardi (2014) quando a autora denuncia o descompasso de visões sobre língua e política linguística no ensino básico e ensino superior, acarretando no gargalo sofrido pelo IsF denunciado em Finardi e Archanjo (2018). Ainda no âmbito do ensino superior, Finardi e Prebianca (2014) discutem a formação docente em uma universidade do Sudeste que, por sua vez, é pouco alinhada às políticas linguísticas e às políticas de internacionalização. Se observarmos os indicadores 1, 2, 6, 6.1, 6.2, e 6.3 da matriz, conseguimos captar tal demanda:

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.
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.

Já com o ponto 2 levantado pelos autores, o papel das outras línguas na política linguística das IES, destacado por Finardi (2016) no caso do Brasil (considerado monolíngue, mas sabemos que há centenas de outras línguas faladas no país) e que precisa rever o status das línguas faladas e ensinadas (estrangeiras, internacionais) na educação básica e superior. A mesma autora (FINARDI, 2017) reforça dando o exemplo da Suíça que adotou uma política linguística que favorece o desenvolvimento de outras línguas no ensino básico. Martinez (2016) mapeou o rápido crescimento do EMI no ensino superior no Brasil e o papel do inglês nas políticas linguísticas para internacionalização, fato que também foi investigado por Taquini, Finardi e Amorim (2017) comparando Brasil e Turquia. Os dois países caminham para inclusão do EMI em seus currículos de ensino superior, com a diferença que, no Brasil, os currículos EMI se concentram nas IES públicas, diferentemente da Turquia. Para o ponto 3, Finardi e França (2016) falam de produção acadêmica e também lançam o desafio de se

dominar uma língua estrangeira para colocarmos o Brasil no mapa da produção científica internacional, sendo o inglês como língua mais proeminente para tal empreitada. As Orientações da FAUBAI (2017) e o Guia EMI da FAUBAI (2018) providenciam subcategorias como divisões para as políticas linguísticas para internacionalização das IES brasileiras tais como admissão, instrução, publicação, etc. e também providenciam “pistas” de como as IES devem preparar ou equipar seus servidores e alunos para a internacionalização. Acreditamos que esses pontos (2 e 3) foram contemplados na nossa matriz pelos indicadores 3, 4, 5, 7, 7.1, 7.2, 7.3, 8, 8.1, 8.2, 9, 9.1, 9.2, 9.3, 10, 11, 12, 13, 14 e 15.

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, através 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 cancelado(s) pela comunidade acadêmica internacional, dialoga(m) com outros exames internacionalmente conhecidos e tem/têm pontuação padronizada em toda a IES.

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 técnico-administrativos (por meio de cursos de capacitação e/ou contagem de pontos para progressão, etc.) a participarem de cursos de línguas estrangeiras no NucLi-IsF.

7.2 A IES incentiva seus docentes e técnico-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 NucLi-IsF.

9.2 A IES oferta cursos presenciais e online via IsF em línguas estrangeiras para sua comunidade acadêmica.

9.3 O NucLi-IsF e o Núcleo de Línguas oferecem cursos de línguas de forma integrada.

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 para participarem de disciplinas específicas em línguas estrangeiras na graduação por meio de horas complementares, disciplinas eletivas/optativas, etc.

13. A IES incentiva seus discentes para 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.

3.2.2 Análise da Matriz: Categoria Mobilidade Acadêmica

Com relação à Categoria Mobilidade Acadêmica, os estudos de Lima e Maranhão (2009); Finardi e Ortiz (2015); Finardi, Santos e Guimarães (2016); e Amorim e Finardi (2017) elencados na revisão da literatura desta tese permeiam a questão da mobilidade acadêmica mais de perto e, portanto, podemos identificar alguns pontos que ajudaram a compor os indicadores da matriz. Outros documentos como o próprio Guia EMI 2018-2019 da FAUBAI e o CAPES PrInt colaboraram para a construção dos indicadores dessa categoria indiretamente. Alguns pontos que levantamos são:

Ponto 1. O tipo de mobilidade que a IES oferece: *in* e *out* (LIMA; MARANHÃO, 2009; FINARDI; ORTIZ, 2015);

Ponto 2. O equilíbrio entre os tipos de mobilidade: *in* e *out* (LIMA; MARANHÃO, 2009);

Ponto 3. Os países de origem e destino (LIMA; MARANHÃO, 2009);

4. A administração da mobilidade *in* e *out* na IES (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016);

Ponto 5. As oportunidades de mobilidade para graduação e pós-graduação (AMORIM; FINARDI, 2017);

Ponto 6. As oportunidades de mobilidade para docentes e técnicos (AMORIM; FINARDI, 2017).

Lima e Maranhão levantaram a questão da internacionalização ativa e passiva ao se referirem ao fluxo de alunos que vêm para uma IES e vão para uma IES no exterior e asseveram que o Brasil possui longo histórico de internacionalização passiva, isto é, envia muito mais estudantes do que recebe em suas IES. Tal julgamento pode partir das motivações que uma IES tem para internacionalizar, segundo Finardi e Ortiz (2015). O estudo de Amorim e Finardi (2017) mapeou as impressões da comunidade acadêmica de uma IES no Sudeste brasileiro cujo maior desejo com relação à internacionalização era participar das atividades de mobilidade acadêmica. Neste estudo, estavam contemplados estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e técnicos. A comunidade acadêmica como um todo sentia que faltava oportunidades nesse quesito para todos. Já Finardi, Santos e Guimarães (2016) pontuaram como a criação de um escritório de relações internacionais ajuda a centralizar as ações de internacionalização e administrar as atividades de mobilidade e extensão.

Para o Ponto 1, tipo de mobilidade, veja o indicador 10:

10. A IES incentiva colaboração acadêmica (virtual ou não) para docentes, discentes e servidores com outras universidades do mundo.

Para o Ponto 2, equilíbrio nos tipos de mobilidade, veja o indicador 6:

6. Há equilíbrio entre programas e número de acadêmicos em mobilidade do tipo *in* e mobilidade do tipo *out* na IES.

Para o Ponto 3, países de origem e destino, veja os indicadores 7 e 8:

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.

Para o Ponto 4, administração da mobilidade, veja o indicador 1:

1. A IES possui uma coordenação de mobilidade *in* e *out* centralizada e capacitada para orientar o fluxo de entrada, permanência e saída de acadêmicos na IES.

Para o Ponto 5, oportunidades de mobilidade para graduação e pós-graduação, veja os indicadores 2 e 3:

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.

Para o Ponto 6, oportunidades de mobilidade para docentes e técnicos, veja os indicadores 4 e 5:

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-administrativo.

3.2.3 Análise da Matriz: Categoria Internacionalização em Casa

Na Categoria Internacionalização em Casa, discorreremos sobre alguns estudos conduzidos em algumas IES brasileiras que têm se dedicado a fazer um processo de internacionalização mais contextualizado e abrangente. Dentre esses estudos, destacamos Morosini (2011) que classifica a internacionalização brasileira como periférica e focada na pós-graduação, fato também investigado por Ramos (2018) nos programas de excelência da CAPES; Leite e Genro (2012); Bianchetti e Magalhães, (2015); Segrera (2015); Zanchet, Selbach e Vighi (2017); Amorim e Finardi (2017); Villela (2018); Pereira e Heinzle (2019); Streck e Abba (2018); CAPES PrInt; e Guia EMI 2018-2019. Alguns pontos de contato entre esses estudos que ajudaram a compor os indicadores foram:

Ponto 1. A IES com um plano de internacionalização;

Ponto 2. Acordos de cooperação internacional com Norte e Sul global;

Ponto 3. Serviços de acolhimento ao estrangeiro;

Ponto 4. Internacionalização do currículo;

Ponto 5. Relação global-local.

Com um tom mais teórico, esses estudos se debruçaram sobre a trajetória da internacionalização do Brasil que, por ser incipiente no processo, ainda carrega ares de subserviência a modelos que vêm de fora. Assim, esses autores olharam Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), quando existentes, de algumas IES com vistas a entender as motivações e a lógica da internacionalização no Brasil e/ou em suas IES, mais especificamente. Morosini (2011), por exemplo, classificou a internacionalização brasileira como periférica porque apenas foca na pós-graduação e não prioriza relações com seus pares no Sul global, herança colonial reportada também por Leite e Genro (2012), Bianchetti e Magalhães (2015), Segrera (2015) e Streck e Abba (2018). Ramos (2018), quando analisou os programas de excelência da CAPES, aponta conclusão semelhante uma vez que a própria CAPES determina uma lista de países com quem os programas devem ter relações de cooperação internacional. Vale salientar que esses programas (notas 6 e 7) não representam a realidade dos programas de pós-graduação no Brasil e nem de todas as IES e também não capturam a realidade da graduação e extensão. Os estudos de Zanchet, Selbach e Vighi (2017), Amorim e Finardi (2017), Villela (2018) e Pereira e Heinzle (2019) mostram como as diferentes IES brasileiras têm se debruçado sobre seus planos de internacionalização, seja em resposta aos editais de fomento do governo ou em tentativas de construir suas próprias identidades mediante esse processo tão complexo.

Desse modo, alguns exemplos de indicadores que contemplam os pontos levantados especificamente por esses estudos são:

1. A IES possui um plano de internacionalização documentado/aprovado por conselho superior. (Ponto 1)

5.1 A IES incentiva seus docentes a formarem parcerias para publicação internacional em línguas estrangeiras com acadêmicos de universidades do “sul global”. (Ponto 2)

5.2 A IES incentiva seus docentes a formarem parcerias para publicação internacional em línguas estrangeiras com acadêmicos de universidades do “norte global”. (Ponto 2)

2 A IES possui um programa de acolhimento abrangente para seus visitantes estrangeiros. (Ponto 3)

3.1 Os currículos da graduação são pensados/formulados de maneira a suscitar a colaboração (virtual ou não) intercultural entre universidades do “sul global”. (Ponto 4)

3.2 Os currículos da graduação são pensados/formulados de maneira a suscitar a colaboração (virtual ou não) intercultural entre universidades do “norte global”. (Ponto 4)

3. A relação global-local é levada em consideração na formulação dos currículos graduação da IES. (Ponto 5)

3.3 UMA REFLEXÃO SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO: PARA ONDE ESTA MATRIZ NOS LEVA?

No início da nossa Revisão de Literatura (Capítulo 1) trouxemos três autores cujos pensamentos e teorias foram, de certa forma, embutidas na construção do instrumento de avaliação o qual nos propomos fazer, a matriz de (auto) avaliação para a internacionalização das IES brasileiras. O que Taiye Selasi, Jan Bloommaert e Daniel Stufflebeam têm em comum é a análise de contexto para se ter ideia da complexidade que as experiências podem ser/ter. Selasi (2014) fala de identidade e experiência e o quão complexo isso pode ser, e que a análise da experiência nos faz entender melhor o processo, sem defini-lo. Bloommaert (2013), em seus estudos sobre os fenômenos linguísticos frutos (ou não?) da globalização e a influência/o avanço das tecnologias de informação, nos convida a re-pensar alguns conceitos como comunidade, identidade e cidadania. Blommaert (2013) aponta que as línguas e as novas tecnologias de informação têm tido papel essencial nessas transformações sociais, mas chama atenção também para o fato de que tais eventos (globalização e internacionalização) geram tanto riqueza quanto pobreza, e se bem não podemos frear a globalização, podemos (re)pensar a internacionalização para que ela seja mais sustentável. Por último, Stufflebeam (1968; 1971) e suas discípulas Raupp e Reichle (2003) discorrem sobre preceitos teóricos da avaliação e o método de avaliação chamado CIPP que preconiza a análise esmiuçada de um contexto para que melhores decisões informadas sejam tomadas. Dessa forma, projetos serão mais eficazes e mais pessoas/lugares serão beneficiados.

Se pensarmos em trazer esses autores para a matriz que propusemos nesta tese podemos dizer que o nosso instrumento de (auto) avaliação e possível tomada de decisão capta a ideia de Selasi (2014), por exemplo, no que diz respeito à construção de um instrumento que atenda às necessidades locais mas que também fosse abrangente, quando ela diz que “[...] quanto mais sabemos sobre onde a nossa história acontece, mais cor e textura, quanto mais humanos as

personagens começam a parecer, mais relacionáveis eles ficam, não menos” (TED TALK, 2014). A própria literatura sobre internacionalização aponta para esse caminho.

A grande teórica da área, Jane Knight, que se debruça há anos sobre o tema (KNIGHT, 1994; 2003; 2004; 2005) tentando definir internacionalização, aponta que suas definições são apenas caminhos e propostas para que instituições ou nações abordem o processo de internacionalização como lhe forem convenientes. Em uma de suas publicações, Knight (2005) propõe questionamentos pertinentes para a formulação de plano de internacionalização situado e sustentável. Hudzik (2011) em sua definição de internacionalização abrangente também segue a mesma linha assim como De Wit (2011) quando propõe questionarmos os mitos e mal-entendidos sobre a internacionalização. Durante a construção da nossa matriz estivemos atentos a esses questionamentos e definições a fim de podermos construir um documento que ajudasse a refletir sobre o processo de internacionalização institucional. É importante salientar que não é nosso objetivo julgar o processo de internacionalização de uma IES como melhor ou pior do que outra IES, mas sim ajudar uma determinada IES a olhar criticamente para si e enxergar os seus pontos nevrálgicos.

Percebemos em nosso estudo piloto na UFES que o conceito de “Internacionalização em Casa”, ao qual fizemos uma categoria na matriz por identificar a relevância na literatura da área, ainda deixa dúvidas sobre o que isso de fato significa para o nosso contexto. O que engloba? Mobilidade? Cooperação internacional? Acessibilidade no campus? Internacionalização do currículo? Alguns teóricos que mencionamos já desenvolvem o tema há mais tempo e já têm o assunto mais bem, aos nossos olhos, resolvido. Na Europa, com a grande mobilidade de docentes e discentes, a IeC é pauta de muitas pesquisas (MCGRATH, 2016; NILSSON, 2003; CROWTHER *ET AL.*, 2000; WÄCHTER, 2000; OTTEN, 2000; NILSSON, 1999). Os variados estudos (DE WIT, 2018; JENKINS, 2014; 2015; RENSBURG *ET AL.* 2015; LIN; CHEN, 2014; KWIEK, 2014; BORSETTO; SCHUG, 2014; ALFRED; GUO, 2012; JOSEPH, 2011; FOSKETT, 2010) que apresentamos na subseção “Internacionalização do Ensino Superior no Mundo” nos ajudaram a ter uma ideia de como as nações e IES pelo mundo têm encarado esse processo, mas mais ainda a entender a fala de Selasi (2014), Blommaert (2013) e Stufflebeam (1968; 1971) de que a análise do nosso contexto é crucial para nossa experiência. A nossa “Internacionalização em Casa” não é a mesma da Europa nem a mesma da América do Norte e vice-versa. O nosso contexto implica um olhar diferenciado e para isso precisamos entendê-lo a fundo. Importar modelos do além-mar não pode ser a regra geral. Não advogamos pela anulação dos saberes advindos de outros

lugares, mas advogamos pelo enaltecimento dos nossos saberes em congregação com os dos outros.

No Brasil, pesquisadores da área têm se debruçado sobre o assunto e buscado compreender melhor essa realidade por meio da análise de documentos que têm sido criados (FAUBAI, 2017; FAUBAI, 2018) para ancorar o processo de internacionalização no Brasil. Alguns autores (LIMA; MARANHÃO, 2009; LEITE; GENRO, 2012; MOROSINI, 2011; FINARDI; GUIMARÃES, 2017; RAMOS, 2018; STRECK; ABBA, 2018) denunciam a adoção de modelos importados de internacionalização e essa forma reativa com que o Brasil e suas IES têm se colocado mediante a internacionalização do ensino superior. A matriz que construímos ajuda as IES a se autoavaliarem e pensarem sobre o seu processo de internacionalização levando em consideração os rumos que querem/devem/irão tomar e a quem vão beneficiar.

A matriz de (auto) avaliação é bem complexa. De acordo com o *feedback* que recebemos na pilotagem, percebemos também que precisamos repensar/desmembrar alguns dos indicadores para uma melhor validação dos indicadores. Também é importante pensar nos respondentes da matriz, ou seja, quem vai conduzir a avaliação. Fato que nos chamou atenção na pilotagem é que as respostas “não sei” são mais “sérias” do que as respostas “não”. No entanto, de maneira geral, avaliamos como positiva a pilotagem. As teorizações de Raupp e Kolb (1990) Raupp e Reichle (2003) e Coombe, Folse e Hubley (2007) nos auxiliaram no processo de entendimento técnico sobre a construção de um instrumento avaliativo.

Quanto à grande quantidade de respostas “não sei” na pilotagem, julgamos que essas são mais sérias que respostas “não” porque partimos da premissa de que quem conduzirá a avaliação será o(s) gestor(es) de SRI e/ou seus designados, logo, esperamos mínimo conhecimento sobre o processo de internacionalização da IES. Dessa forma, se uma IES receber um grande número de respostas “não sei” em sua avaliação, sendo ela conduzida por seu gestor de SRI, a avaliação também poderá ter implicações diretas para os cargos de gestão da IES, como a SRI.

Para onde esta matriz nos leva? Pensamos que atingimos nosso objetivo de construir um instrumento para (auto) avaliação de uma IES brasileira que fosse abrangente o suficiente para englobar as complexidades do ensino superior no Brasil contemporâneo. As dimensões da matriz representam os três pilares principais do ensino superior – Ensino, Pesquisa e Extensão – e estão embutidos nas categorias representativas Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa. Tais categorias nasceram de profundo estudo da literatura internacional e nacional sobre esse processo multifacetado. As classificações que

sugerimos representam o estágio das IES no momento: acreditamos que há IES internacionalizadas, mas que ainda precisam rever alguns de seus pontos negativos; também achamos que a maioria das IES estão engajadas no processo haja vista a corrida pelos editais de fomento e a pressão que as agências como CAPES fazem nas IES; e por último, também temos IES que estão iniciando no processo, mas caminham com esforço para atingir status de internacionalizada.

Ademais, acreditamos que esse instrumento também contribui para a discussão sobre a internacionalização no Brasil nos dias atuais, pós-CsF, com a suspensão de financiamento do IsF e com o Capes PrInt e, mais recentemente, vivendo os cortes orçamentários do governo federal em geral para o ensino superior e a proposta do Programa Future-se³⁵. Como dissemos no parágrafo anterior, as classificações são sugeridas, e pensamos que há no Brasil IES com os três tipos de classificações, no entanto, as motivações e interesses para que cada IES desenvolva seu plano de internacionalização não cabem no escopo deste estudo. É nossa esperança que as IES se auto avaliem criticamente e entrem no debate de um plano de internacionalização abrangente, sustentável e contextualizado, mas não temos a autonomia para garantir tal demanda.

Retomando o pensamento de Selasi (2014) de como somos multidimensionais, a matriz multidimensional de (auto) avaliação nos mostrou, juntamente com a literatura, que o processo de internacionalização de uma IES ou de uma nação é/pode ser multidimensional. Selasi (2014), em sua fala no Rio de Janeiro, debate a linearidade, ela põe em xeque os nossos *loci* para mostrar que, de fato, somos multi, multifacetados, multilocais e que, ao encararmos essa complexidade, nos aproximaremos mais da realidade em si. Sendo assim, talvez estejamos defronte a uma internacionalização multidimensional: com um plano de internacionalização multidimensional, uma política linguística multidimensional, com mobilidade acadêmica multidimensional e com internacionalização em casa multidimensional.

Não era nosso objetivo responder as três perguntas motivadoras postas na Introdução desta tese. No entanto, ao nos encaminharmos para o fechamento deste trabalho, sentimos que a retomada da reflexão iniciada lá se faz necessária para contribuir para o que advogamos em relação a um processo internacionalização mais crítico e sustentável nas IES do Brasil. Nesse sentido, fazemos algumas considerações, a título de reflexão.

³⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>
Acesso em: 10 de novembro de 2019.

Por que internacionalizar as IES brasileiras? Como foi apontado na literatura trazida neste estudo, a internacionalização do ensino superior no mundo e no Brasil não é assunto novo. O que se deve perguntar, portanto, é por que esse assunto ou tal movimento continua cada vez mais em voga na educação superior. A quem interessa? Quem se beneficia? Alguns autores advogam que as IES brasileiras públicas possuem maior motivação para a internacionalização, mas diferentemente das IES estrangeiras, essa motivação não está alinhada à necessidade de buscar financiamento externo na forma de mensalidades de alunos estrangeiros. Bem, se as IES brasileiras não buscam financiamento externo, o que buscam? Parcerias? Supondo que as IES brasileiras possuem, em sua maioria, mais acordos de cooperação internacional com IES do Norte Global, podemos dizer que a internacionalização no Brasil ainda se restringe a financiar o Norte. Dessas parcerias com IES do Norte Global, nem sempre surgem relações igualitárias, vias de mão-dupla. Por que então insistem em tal modelo de internacionalização? A reflexão é essencial. A autoanálise ou autoavaliação é, ao nosso ver, peça chave para entendermos de onde estamos vindo, onde estamos e as possibilidades para onde podemos ir.

Por que avaliar a internacionalização nas IES brasileiras? A avaliação do processo de internacionalização das IES brasileiras entra como ferramenta para entendimento do processo, que em muitas IES já está em curso, e também como ferramenta para planejamento de decisões, sejam elas relacionadas a ações já em curso ou as que poderão ser implementadas. Dito isso, por que avaliar por meio de uma matriz de avaliação? Um ponto de partida. Modelos vindos do além-mar (o dito Norte Global) não representam nossas vontades e necessidades. Até que ponto adotar um modelo do Norte Global não estaria mais uma vez reforçando a continuidade dessas relações desiguais? Não seria a hora de termos parâmetros nossos, com ideias, pensamentos e construções nossas acerca do que queremos para as nossas IES, organizados didaticamente em um instrumento de avaliação?

Tendo em mente que a avaliação pode funcionar como uma ferramenta para entendimento, tomada de decisão e planejamento, propomos uma matriz com nossa visão de internacionalização para as IES brasileiras. Suas dimensões representam os pilares do ensino superior e suas categorias o que consideramos pilares para as ações de internacionalização. As classificações, fruto da (auto) avaliação conduzida, que são geradas pela contagem dos indicadores geram orientações aos gestores das IES, especialmente aos ligados à internacionalização, e à comunidade acadêmica como um todo para tomada de decisões.

A matriz que idealizamos traz consigo um plano de internacionalização multidimensional, sustentável, abrangente e contextualizada. Como exemplo de modelos que consideramos não sustentáveis, temos o programa Capes PrInt com sua previsão de que apenas 30% de seus recursos sejam destinados a acordos com países do Sul Global. Abrangente porque ainda vemos que as ações de internacionalização se concentram na pós-graduação, haja vista o programa Capes PrInt, por isso pensamos em indicadores para os três pilares da universidade (e três dimensões da matriz) e nas três categorias. Alinhamos nosso pensamento com o de Hudzik (2011) no que tange ao desenvolvimento de um plano de internacionalização abrangente. Apesar de termos pensado este instrumento de maneira que a IES possa utilizá-lo de forma dinâmica e flexível, focando em uma categoria e dimensão, por exemplo, idealizamos a IES como uma unidade rizomática, orgânica. Se uma IES decide apenas focar em mobilidade acadêmica tipo *out*, precisará certamente de uma política linguística e pessoal treinado para operacionalizar suas atividades. Por isso, insistimos na multidimensionalidade abrangente. Por fim, contextualizada porque cada comunidade acadêmica possui uma necessidade específica. Um programa nacional como o Capes PrInt com diretrizes generalizadas não pode ser o único balizador do plano de internacionalização de uma IES. A sua comunidade acadêmica e seus gestores precisam estar envolvidos nessa (auto) avaliação de necessidades e desejos no tocante à internacionalização. A quem vai servir? Ou a quem estamos servindo? Quem vai se beneficiar? Ou quem está se beneficiando? Volta-se à pergunta inicial: por que vamos internacionalizar/estamos internacionalizando nossa IES?

Também podemos acrescentar um desdobramento para a pergunta anterior, para quê uma matriz de (auto) avaliação? Na amostra que tivemos na nossa pilotagem conduzida por profissionais ligados diretamente à internacionalização, percebemos a grande valia que a matriz tem para esse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES, LIMITAÇÕES E PROVOCAÇÕES

Como explicitado na introdução desta tese, frente à carência de instrumentos e estudos sobre a avaliação do processo de internacionalização das IES brasileiras, este estudo visou construir uma matriz multidimensional de (auto) avaliação para contribuir para o processo de avaliação da internacionalização do ensino superior no Brasil. Tal prerrogativa para avaliação da internacionalização no Brasil foi apontada por pesquisadores da área que a classificam como, passiva (LIMA; MARANHÃO, 2009), de viés colonialista (LEITE; GENRO, 2012; BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015; STRECK; ABBA, 2018), reativa (FINARDI, 2017; FINARDI; ARCHANJO, 2018) e periférica e focada apenas na pós-graduação (MOROSINI, 2011; RAMOS, 2018). Assim, a matriz foi elaborada com base em Knight (2004), Amorim e Finardi (2017) e Finardi *et al.* (no prelo) bem como em documentos como as Orientações para a Elaboração de Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Ensino Superior da FAUBAI (2017), o Guia EMI 2018-2019 e os critérios/descriptores da CAPES para pós-graduação.

Com relação à discussão sobre a avaliação da internacionalização no Brasil, acreditamos que a literatura estudada e a matriz levantaram pontos de reflexão para que as IES brasileiras se autoavaliem e (re)formulem criticamente seus planos de internacionalização a fim de que eles sejam mais abrangentes, contextualizados e sustentáveis. Temos uma tendência a adotar modelos advindos do exterior e também de ser reativos a políticas ou planos de governo, pelo fato de esse ser o maior financiador das ações de internacionalização das IES brasileiras, mas conseguimos ver nos estudos de Finardi, Santos e Guimarães (2016), Zanchet, Selbach e Vighi (2017), Villela (2018) e Pereira e Heinzle (2019) que há um movimento das IES em incluir planos de internacionalização em seus PDIs que ainda não há detalhamento mas já mostra, nos parece, um começo de ressignificação da internacionalização e apropriação do processo no Brasil.

O estudo concluiu que a matriz proposta representa uma importante contribuição para (auto) avaliação da internacionalização das IES brasileiras. A matriz representa um instrumento unificado relevante para possibilitar as IES uma (auto) avaliação/visão geral do processo de internacionalização dentro de sua tríade – Ensino, Pesquisa e Extensão – nas categorias de Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa. Espera-se que a (auto) avaliação propiciada pela matriz auxilie as IES a pensarem em um processo de

internacionalização mais localmente situado/relevante sem perder sensibilidade para o contexto global.

Cumprimos nosso objetivo principal e entregamos o instrumento com 86 indicadores divididos em 3 categorias principais, quais sejam: Política Linguística, Mobilidade Acadêmica e Internacionalização em Casa. As dimensões-pilares – Ensino, Pesquisa e Extensão – da universidade compõem a matriz e estão imbuídas nas categorias de forma implícita. Também sugerimos as 3 classificações para as IES, quais sejam: Internacionalizada, Engajada e Emergente, que correspondem às respectivas faixas de pontuação 70 a 86, 50 a 69 e menor que 50.

Os resultados da análise da matriz proposta sugeriram que os 86 indicadores da matriz refletem bem as categorias e dimensões propostas para a classificação da internacionalização das IES ainda que ajustes possam ser feitos no sentido de desmembrar ou eliminar alguns indicadores. Esse instrumento congrega conhecimentos da área da avaliação com dados da literatura sobre internacionalização fornece mais validade, confiabilidade, clareza e praticidade e, sobretudo, informações valiosas para facilitar o processo decisório/planejamento estratégico para a internacionalização da IES brasileira.

4.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo do nosso estudo, percebemos algumas limitações que passamos a reconhecer no que segue. Uma delas é o desmembramento de indicadores sugerido pelo *Respondente 1* que requereria maior tempo de pilotagem e também tornaria o processo de validação dos indicadores um pouco mais tedioso, como também reconhecido pelo *Respondente 1*. Outra limitação do estudo também reconhecida na pilotagem foi a expectativa com os respondentes. Como apontado pela *Respondente 3*, esperávamos que o respondente do Questionário 1 (a matriz, no caso), ou seja, que fosse fazer de fato a avaliação da IES, tivesse conhecimento das informações pedidas na matriz. Tal expectativa não se concretizou com a *Respondente 3* devido ao número de respostas “não sei” dadas na avaliação.

Outro fato apontado é a natureza implícita das dimensões (Ensino, Pesquisa e Extensão) na matriz. Os respondentes assinalaram que não conseguiram por vezes discernir uma dimensão da outra nos diferentes indicadores e entre uma categoria e outra.

Um aspecto mais técnico dos indicadores apontado por Barrett *et al.* (2018) e corroborado pelo *Respondente 1* é o número de palavras de um indicador e também o que ele

mede. Percebemos que não cumprimos tal requisito em alguns indicadores, mas decidimos revê-los durante a pilotagem por questões de confiabilidade. Precisariamos desmembrar e reescrever alguns indicadores e pilotar a matriz novamente, atividade para qual não teríamos tempo hábil.

4.2 PROVOCAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Para além dos aspectos técnicos envolvendo a matriz e para os quais gostaríamos de dar continuidade, também deixamos algumas provocações para pesquisas futuras sobre a internacionalização no Brasil. Apesar de não sermos agentes da avaliação (os avaliadores de fato), pensamos que podemos também contribuir para a problematização de alguns pontos sobre esse processo tão caro às IES brasileiras hoje em dia.

Ao usar a nossa matriz de (auto) avaliação, percebam que independente da classificação recebida (Internacionalizada, Engajada ou Emergente) há espaço para pensarmos um processo de internacionalização mais sustentável, localmente relevante, inclusivo e abrangente. Na nossa pilotagem, percebemos 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), possui itens complexos como “internacionalização do currículo” e “desenvolvimento de competência intercultural” e também recebeu o maior número de respostas “não sei” dos respondentes.

O poeta norte-americano Robert Frost em seu clássico poema “*The road not taken*” (A estrada que não tomei, tradução nossa) retrata as angústias do processo decisório com as escolhas, as consequências dessas escolhas e por vezes, a necessidade de quebras de paradigmas. No poema supramencionado, o autor finalmente opta pela estrada menos viajada, e que na nossa interpretação talvez se relacione com a estrada que precisamos pensar para o processo de internacionalização no Brasil:

Two roads diverged in the wood, and I –
I took the one less travelled by,
And that has made all the difference.³⁶ (FROST, 1915)

³⁶ Duas estradas divergiam em um bosque, e eu –
Eu tomei a menos percorrida,
E isso fez toda a diferença (tradução nossa).

Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/44272/the-road-not-taken>, Acesso em 03 de dezembro de 2019.

Se olharmos a tônica dessa tese e da matriz que aqui propomos sob a(s) lente(s) da multidimensionalidade de Selasi (2014), a proposta de se atenuar os efeitos da globalização e da internacionalização de Blommaert (2013) e a visão de Stufflebeam e suas discípulas Raupp e Reichle (2003) sobre a avaliação como ferramenta diagnóstica/planejamento estratégico, o que podemos concluir? Acreditamos que a resposta esteja no movimento e na experiência, como bem aponta Selasi, “[...] a experiência é de onde eu sou. Toda identidade é experiência” (TED TALK, 2014). Percebemos um movimento das IES brasileiras rumo à ressignificação da internacionalização e esperamos contribuir para a experiência. É hora de passarmos a entender os mitos e mal-entendidos elencados por Knight (2005) e De Wit (2011) a partir de nossa experiência local, sem perder a sensibilidade para o global, encarando o fenômeno da internacionalização de forma propositiva, abrangente, sustentável, contextualizada, e porque não, multidimensional. Deixamos aqui alguns questionamentos para preparar a estrada a ser trilhada.

Como fazemos isso de forma abrangente e sustentável? Como realmente podemos desenvolver um PDI de uma IES com um Plano de Internacionalização que contemple a multiplicidade de espaços da universidade? Que contemple Políticas Linguísticas Multilíngues? Que contemple Políticas de Mobilidade Acadêmica Multimodais? Que contemple uma Internacionalização em Casa Multilocal? Estariam as respostas para as nossas perguntas em uma conceptualização de Internacionalização Multidimensional?

REFERÊNCIAS

ALFRED, Mary V.; GUO, Shibao. Toward global citizenship: Internationalization of adult education in Canada and the US. **Canadian Journal for the Study of Adult Education**, v. 24, n. 2, 2012.

ALMEIDA, Joana. **Approaches and Tools for Internationalisation at Home**. Bolzano, Itália. 08 set. 2018. Conferência.

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, vol. 3, n. 2, 2017, pp. 614-632.

BACHMAN, Lyle; PALMER, Adrian. **Language testing in practice: Designing and developing useful language tests**. Oxford University Press, 1996.

BANK, Adrienne; SNIDMAN, Nancy C. **Guidebook for Evaluating Dissemination Activities: Resources for NDN Practitioners**. Regents of the University of California, 1981.

BAUMVOL, Laura K.; SARMENTO, Simone. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. In: Magali Sperling Beck, Maria Ester Moritz, Maria Lúcia Milléo Martins, Viviane Heberle. (Org.). **Echoes: Further Reflections on Language and Literature**. 1ed. Florianópolis: UFSC, 2016, v. 1, p. 65-82.

BARRETT, Martyn et al. Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Descriptors for democratic culture. **Council of Europe**. Vol 2, 2018.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, Antônio M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 225-249, 2015.

BLOMMAERT, Jan. **The Sociolinguistics of Globalization: Cambridge Approaches to Language Contact**. Nova York, NY, 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. **Tese de Doutorado**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2011.

BRADENBURG, Uwe; DE WIT, Hans. The End of Internationalisation. **International Higher Education**, v. 62, p. 15-17, 2011.

COOMBE, Christine A.; FOLSE, Keith S.; HUBLEY, Nancy J. **A practical guide to assessing English language learners**. 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 A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), **Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações**, X Colóquio AFIRSE/AIPELF, 2001, p. 289-302.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto. In: **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Artmed, 2010.

CROWTHER, Paul; JORIS, Michael; OTTEN, Matthias; NILSSON, Bengt; TEEKENS, Hanneke; WÄCHTER, Bernd. **Internationalisation at home: a position paper**. European Association for International Education (EAIE). Amsterdam, 2000.

DE WIT, Hans. Globalization and Internationalisation of Higher Education. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**. Vol. 8, No 2, p. 241-248, 2011.

DE WIT, Hans. Globalization and internationalisation of higher education. **RUSC. Universities and Knowledge Society Journal**, v. 8, n. 2, p. págs. 77-164 (esp)| pp. 241-325 (eng), 2011.

FAUBAI. **Orientações para a elaboração de políticas linguísticas para a internacionalização do ensino superior**, 2017.

FAUBAI. **Guide to English as Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions 2018-2019**, 2018.

FERGUSON, Gibson. The global spread of English, scientific communication and ESP: questions of equity, access and domain loss. **Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)**, n. 13, p. 7-38, 2007.

FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele Vieira. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma universidade federal. **Leitura (UFAL)**, v. 1, p. 129-154, 2014.

FINARDI, Kyria Rebeca. **English in Brazil: Views, policies and programs**. SciELO-EDUEL, 2016.

FINARDI, Kyria Rebeca. What Brazil can learn from Multilingual Switzerland and its use of English as a Multilingua Franca. **Acta Scientiarum (UEM)**, v. 39, p. 219-228, 2017.

FINARDI, Kyria Rebeca. Linguística Aplicada: da crítica à internacionalização a uma internacionalização crítica. In: K. Finardi et al. (Eds.). **Transitando e Transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas, SP. Pontes, 2019, p. 33-51.

FINARDI, Kyria; ARCHANJO, Renata. Washback effects of the Science without Borders, English without Borders and Language without Borders programs in Brazilian language policies and rights. In: **Language Policy and Language Acquisition Planning**. Springer, Cham, 2018. p. 173-185.

FINARDI, Kyria Rebeca *et al.* **Internationalization and Language Policies in Brazil: Quality and assessment evidence from from a glocal proposal.** In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. (Org.) (no prelo).

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: S. Grucza; M. Olpińska; P. Romanowski. (Org.). **Advances in Understanding Multilingualism.** 1ed. Warsaw: Peter Lang GmbH, International Academic Publishers, Frankfurt am Main, 2016, v. 24, p. 41-56.

FINARDI, Kyria Rebeca; FRANÇA, Cláudio. O Inglês na Internacionalização da Produção Científica Brasileira: Evidências da Subárea de Linguagem e Linguística. **Intersecções** (Jundiaí), v. 19, p. 234-250, 2016.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional** (Online), v. 28, p. 600-626, 2017.

FINARDI, Kyria Rebeca; ORTIZ, Ramon A. Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection? **IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education**, v. 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**, v. 16, p. 233-255, 2016.

FINARDI, Kyria Rebeca. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil: affordances of the use of English as an international language. **Studies in English Language Teaching**, v. 2, n. 4, p. 401, 2014.

FOSKETT, Nick. Global markets, national challenges, local strategies: The strategic challenge of internationalization. **Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives**, p. 36-50, 2010.

GUIMARÃES, Felipe; FINARDI, Kyria Rebeca; MOREIRA, Nathieli S. Interculturalidade, Internacionalização e Intercompreensão: Qual a Relação? **Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, vol 71, n. 3, 2018.

GUIMARÃES, Felipe; MENDES, Ana Rachel M.; RODRIGUES, Lisiane M.; PAIVA, Rachel S. S.; FINARDI, Kyria Rebeca. Internationalization at home, COIL and Intercomprehension: for more inclusive activities in the Global South. **SFU Educational Review Journal**, v. 12, p. 90-109, 2019.

GRAVES, Kathleen. Seminário de Formação de Professores do IBEU-RJ, Rio de Janeiro, 2005. **Conferência.**

GRAVES, Kathleen. **Designing language courses: A guide for teachers.** Boston, MA: Heinle & Heinle, 2000.

HILDEBLANDO JÚNIOR, Carlos A.; FINARDI, Kyria Rebeca. Internationalizations and Virtual Collaboration: Insights from COIL Experiences. **Ensino em Foco**, v. 1, p. 19-33, 2018.

HUDZIK, John K. Comprehensive internationalization: from concept to action. **NAFSA: Association of International Educators**. Washington D.C., 2011.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca in the international university: the politics of academic English language policy**. Nova York, NY: Routledge, 2014.

JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JOSEPH, Cynthia. Internationalizing the curriculum: Pedagogy for social justice. **Current Sociology**, v. 60, n. 2, p. 239-257, 2011.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia J.; AMORIM, Gabriel B.; FINARDI, Kyria. R. The interface between the TOEFL ITP and internationalization and language assessment in Brazil. **Studies in English Language Teaching**, v. 5, n. 2, p. 213, 2017.

KNIGHT, Jane. Internationalization: elements and checkpoints. **CBIE Research: Canadian Bureau for International Education**. Ottawa, n.7, 1994.

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

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Jornal of Studies in International Education**, v. 8, No 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, Jane. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, Hans. et al (Orgs.). **Higher education in Latin America: the international dimension**. The World Bank: Washington D.C., p.1-38, 2005.

KNIGHT, Jane. Five myths about internationalization. **International Higher Education**, n. 62, 2011.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans (Ed.). **Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries**. European Association for International Education, 1997.

KWIEK, Marek. The internationalization of the Polish academic profession. A comparative European approach. **Zeitschrift für Pädagogik**, v. 60, n. 5, p. 681-695, 2014.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Ely. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 17, n. 3, 2012.

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.

LIN, Ming-Huang; CHEN, Shan-Hua. A Comparison of the Internationalization of Education in Taiwan and Japan: The Perspective of Elementary School Principals. **International Education Studies**, v. 7, n. 2, p. 47-59, 2014.

LUCE, Maria-Beatriz Moreira; FAGUNDES, Caterine Vila; MEDIEL, Olga González. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 21, n. 2, 2016.

MARTINEZ, Ron. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: Challenges and opportunities. In: K. Finardi (Ed.) **English in Brazil: Views, policies and programs**, Londrina: Eduel, p. 191-228, 2016.

McGRATH, Donna. **Internationalization at home: intercultural competency assessment at a regional university campus in British Columbia**. Research project submitted to the School of Communication, in partial fulfillment of the requirements for the Master of Arts in Intercultural and International Communication – Royal Roads University, Victoria, British Columbia, Canada. Abril de 2016.

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

NILSSON, Bengt. **Internationalisation at home: Theory and praxis**. EAIE Forum, Spring. 1999.

NILSSON, Bengt. Internationalisation at home from a Swedish perspective: the case of Malmö. **Journal of Studies in International Education**. v. 7, n. 1, p.27-40, 2003.

PATEL, Fay; LYNCH, Hayley. Glocalization as an Alternative to Internationalization in Higher Education: Embedding Positive Glocal Learning Perspectives. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 25, n. 2, p. 223-230, 2013.

PEREIRA, Pablo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. A internacionalização das ações de ensino, pesquisa e extensão na Universidade Regional de Blumenau. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019038-e019038, 2019.

PREBIANCA, Gicele V.; SANTOS JÚNIOR, V. P. D.; FINARDI, Kyria R. Analysis of an educational software for language learning: insights from the Theory of Structural Cognitive Modifiability and Human-Computer Interaction. DELTA. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso)**, v. 30, p. 95-114, 2014.

PORCINO, Maria Carolina da S. Tecnologias e metodologias na ensinagem de inglês no Século XXI: elaboração e análise de WebQuests. 2015. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Espírito Santo.

OCDE. The state of higher education 2014. OECD higher education programme (IMHE). GLASS, Anna (Org.). Paris, 2014. Disponível em: <<https://www.oecd.org/edu/imhe/StateofHigherEducation2014.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2017.

ORTIZ, Ramon; FINARDI, Kyria R. Social Inclusion and CLIL: Evidence from La Roseraie. In: **International Conference on Education, Research and Innovation**. 2015. p. 7660-7666.

OTTEN, Matthias. Impacts of cultural diversity at home. Internationalisation at home: a position paper. **European Association for International Education (EAIE)**. Amsterdam, p.15-20, 2000

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

RAUPP, Magdala; KOLB, Frances A. **Evaluation Management Handbook**. Andover, MA: Network, Inc., 1990.

RAUPP, Magdala; REICHLE, Adriana. Avaliação: ferramenta para melhores projetos. **Santa Cruz do Sul: EDUNISC**, 251p., 2003.

RENSBURG, Ihron; MOTALA, Shireen; DAVID, Solomon Arulraj. Internationalization of Higher Education: A South African Perspective. **Frontiers of Education in China**, v. 10, n. 1, p. 91-109, 2015.

RICHEY, Rita T.; KLEIN, James D.; NELSON, Wayne A. Developmental research Studies of instructional design and development. In D. H. Jonassen (Ed.) **Handbook of Research for Educational Communications and Technology**. pp. 1099-1130. 2001. Disponível em: <http://www.aect.org/edtech/ed1/41.pdf> Acesso em Julho de 2016.

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

SEGRERA, Francisco L. Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 21, n. 1, 2015.

SELASI, Taiye. Don't ask me where I'm from, ask me where I'm a local. **TED Global**, October 2014. Accessed from https://www.ted.com/talks/taiye_selasi_don_t_ask_where_i_m_from_ask_where_i_m_a_local on Sept, v. 4.

STRECK, Danilo; ABBA, Julieta. Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. In: L. Korsunsky; D. Del Valle; E. Miranda [et al.] (Comp.). **Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, pp. 113 – 131, 2018.

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.

SUÁREZ-OROZCO, Carola. Formulating identity in a globalized world. In. M. M. SUÁREZ-OROZCO; D. B. QIN-HILLIARD (Eds.). **Globalization: Culture and education in the new millennium**, Los Angeles, CA: University of California Press, p. 173-202, 2004.

TAQUINI, Reninni; FINARDI, Kyria R.; AMORIM, Gabriel. English as a Medium of Instruction at Turkish State Universities. **Education and Linguistics Research**, v. 3, p. 35-53, 2017.

TÍLIO, Rogério. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, 2014.

TYLER, Jhamille. Inglês, Tecnologia, e Internacionalização da Educação Superior: Evidências e reflexões a partir da análise de MOOCS. **Dissertação de Mestrado**, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil, 2016.

VAN DEN AKKER, Jan. Principles and Methods of Development Research. In J.A., VAN DEN, R. BRANCH et al. (Eds.) **Design Approaches and Tools in Education and Training**. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, p. 1-14, 1999.

VAN DEN AKKER, Jan, GRAVEMEIJER, K., MCKENNY, S., & NIEVEEN, N. Introducing educational design research. In J. Van Den Akker, K. Gravermeijer, S. Mckenny, & N. Nieveen, **Educational Design Research**. New York, NY: Routledge, 2006.

VAN DER MAREN, Jan. M. **Méthodes de Recherche pour l'Éducation**. Collection Méthodes en Sciences Humaines. Bruxelles. DeBoeck Université. 2^a Ed. 1996.

VARGHESE, N. Globalization and higher education: Changing trends in cross border education. **Analytical Reports in International Education**, vol. 5, n.1, pp. 7-20, 2013.

VILLELA, Jorge Antonio. Internacionalização do Ensino Superior: Um estudo de caso na Universidade de Brasília–UnB. In: XVIII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, UFSC, 2018, Florianópolis. **Anais**.

WÄCHTER, Bernd. Internationalisation at home: the context. Internationalisation at home: a position paper. **European Association for International Education (EAIE)**. Amsterdam, p.5-13, 2000.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; SELBACH, Paula Trindade; VIGHI, Catia Simone Becker. A internacionalização do ensino superior: um desafio para as universidades. **Roteiro**, v. 42, n. 3, p. 477-496, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A: *FEEDBACK* DA MATRIZ DE (AUTO) AVALIAÇÃO

Respondente 1

1. Como os indicadores da matriz de avaliação refletem as dimensões ensino, pesquisa e extensão, na sua opinião?

Com base numa *visão geral* das perguntas do questionário, apresento aqui minhas considerações...

Questões que envolvem **ensino**:

Perguntas relacionadas a oferta de disciplinas em língua estrangeira; revalidação de créditos obtidos no exterior; quando se menciona “incentivos” no currículo para cursar disciplinas em outros idiomas.

Oferta de curso de português como língua estrangeira (PLE) para os visitantes.

Questões que envolvem **pesquisa**:

Incentivos para publicações conjuntas com parceiros internacionais; serviços de tradução de artigos; capacitação de docentes e técnicos para interagir com pesquisadores estrangeiros.

Questões que envolvem **extensão**:

Cursos de idiomas para fins específicos e gerais; cursos de capacitação em competências interculturais; acolhimento de visitantes estrangeiros; atendimento psicológico e pedagógico de visitantes estrangeiros; capacitação de servidores para atendimento de pessoas que usem línguas que não o português.

Obs.: algumas perguntas mesclam aspectos de ensino e extensão, como é o caso do curso PLE, que pode ser associado ao currículo (para os estrangeiros que estudam aqui) e também ser ofertado como ação de extensão.

2. Como os indicadores da matriz de avaliação refletem as categorias política linguística, mobilidade acadêmica e internacionalização em casa?

Na minha opinião, as perguntas estão bem divididas em cada categoria, com exceção de algumas que eu explico mais adiante.

As perguntas de Internacionalização em Casa eu considero que estão bem ligadas (em sua maioria) com ações de extensão, como programa de acolhimento de estrangeiros, atendimento psicológico e pedagógico, etc.

3. Você concorda com a classificação sugerida na avaliação da sua IES? Justifique sua resposta.

Como não conheço a escala (*range*), creio que o fato de desconhecer algumas atividades e documentos de minha instituição pode ter afetado minha “pontuação” final.

Categoria: Política Linguística

Pergunta 1 – talvez desmembrar em duas perguntas (lembra dos meus *slides* sobre questionário? – Evitar fazer 2 perguntas em 1) – Se o respondente sabe se a UFES tem uma PL institucional aprovada; Se o respondente sabe se a PL contempla ensino, pesquisa e extensão...

Pergunta 2 – explicar “bem definido” pode ser complicado – que tal... “está materializado / está explícito no texto do plano de internacionalização”?

Pergunta 3 – desmembrar também (adoção de línguas/possuir diretrizes)

Se o respondente sabe se a UFES adota línguas para diferentes finalidades; se o respondente sabe se a UFES possui diretrizes específicas para cada finalidade

Repetir a palavra “finalidade” e não alternar finalidade/dimensão

Pergunta 4 – talvez explicar “pluralidade” – oferta/uso de múltiplos idiomas (!?)

Pergunta 5 – desmembrar (muitas perguntas em 1 só – estão descritos; são cancelados; dialogam; têm pontuação padronizada...)

Explicar “score” (pontuação/nota)

Exemplificar exames reconhecidos? (TOEFL, IELTS, Cambridge, DELF, DALF, etc.)?

Pergunta 6.1 – exemplificar licenciatura dupla (português-espanhol, etc.)

Pergunta 6.3. – Exemplificar que tipo de disciplina...

Escrita Acadêmica em Inglês; ou História da Literatura Francesa no Século XIX (em francês); ou Inglês Instrumental para a área de Engenharia Ambiental, Design, Psicologia, etc. (alguns exemplos que inventei aqui).

Pergunta 7 – a nomenclatura DDP pode ser diferente em outras IES, então colocar um nome mais geral como “divisão de gestão de pessoas” ou “departamento de recursos humanos”

Pergunta 7.1. – Contagem de pontos (ou horas) – explicar NucLi-IsF antes de colocar a sigla pela primeira vez

Pergunta 7.2. – Contagem de pontos (ou *horas*)

Pergunta 7.3. – Gestores também são servidores; e servidores englobam técnicos e professores; explicar ações de capacitação? (Cursos, oficinas, palestras...)

E para lidar com pessoas que falam (expressão e compreensão oral) outras línguas e precisam de atendimento na UFES? – Na pergunta se trata apenas de texto escrito...

Pergunta 8.1 – talvez desmembrar (se necessário) se existe oferta de cursos para comunidade *interna e externa*

Pergunta 8.2 – talvez desmembrar (se necessário) se existe oferta para comunidade *interna e externa*

Pergunta 9.1. – Explicar o que é NucLi-IsF

Pergunta 9.2. – Talvez perguntar quais idiomas são ofertados

Pergunta 9.3. – O que seria “forma integrada”? – usar o mesmo espaço físico/professores? Permitir a continuidade entre um curso no NucLi e outro no NL?

Pergunta 10 – fica melhor a sequência “seus docentes de variadas áreas” (?)

Incentivar (ações de comunicação, sistema de “recompensa”/benefícios);

e *Preparar* (ofertar curso, garantir a participação do aluno no curso; depende de quem vai fazer o curso, se a pessoa quer mesmo participar);

São ações distintas (incentivar e preparar).

Optar por uma ou desmembrar a pergunta (!?)

Pergunta 11 – desmembrar (!?) Ações de extensão/ações de pesquisa – são ações diferentes – se necessário.

Pergunta 11 e 12 – destacar as palavras “graduação” e “pós-graduação”, para o respondente saber que se trata de públicos diferentes.

Não sei se existe opção de formatação (negrito/itálico) nos formulários – se for o caso, usar MAIÚSCULAS para dar destaque – quando se está num questionário longo, muitas vezes o respondente se *cansa* e começa a achar as perguntas *semelhantes demais*.

Isso pode ser feito em outras perguntas que são bem semelhantes, mas que têm apenas uma palavra que as diferencia.

Pergunta 15 – essa pergunta trata especificamente de documentos oficiais e tradução; você tem interesse em saber sobre outros documentos (não-oficiais, como artigos, etc.)? E tem interesse em saber sobre interpretação (texto falado)?

As perguntas das outras categorias eu não avaliei em profundidade, mas vale a dica de desmembrar perguntas que pedem mais de um tipo de informação.

Categoria: Mobilidade Acadêmica

Pergunta 1 – desmembrar? (Centralizada [num só local] e capacitada [instruída para a atividade] são características diferentes)

Perguntas 2, 3, 4 e 5 – usar maiúsculas para diferenciar o público-alvo

Pergunta 6 – explicar equilíbrio (mesma quantidade de pessoas em mobilidade IN e OUT)?

Pergunta 7 e 8 – muitas pessoas não sabem o que é “sul/norte global”

Pergunta 9 – talvez deveria estar na seção de PL?

Pergunta 10 – explicar a forma de incentivo

Perguntas 11.1 e 11.2 – usar maiúsculas para diferenciar

Perguntas 11.3/4/5/6/7/8 – explicar sul/norte global

Categoria: Internacionalização em Casa

Pergunta 1 – documentado e aprovado são categorias diferentes – as ações podem estar num documento, mas podem ainda não estar aprovadas...

Perguntas 1.2 e 1.3 – explicar sul/norte global – exemplificar ações (pesquisa, publicação, etc.)

Pergunta 1.4 – que tipo de ações?

Pergunta 1.5 – desmembrar – possuir motivações e estarem bem delineadas são coisas diferentes.

Pergunta 1.6. – Diferentes níveis – seriam servidores com nível fundamental, médio, superior?

Pergunta 1.8 – setor de relações internacionais (ou equivalente)?

Pergunta 1.9 – desmembrar perguntas

Pergunta 2 – Abrangente seria “atender a todos nas mesmas condições”? Visitante seria “professor, aluno, técnico, pesquisador”?

Pergunta 2.2 – os estrangeiros seriam professores, alunos, técnicos?

Pergunta 2.3. – Adicionar “parcialmente” pois apenas alguns desses recursos são ofertados e para diferentes categorias (se o aluno vai fazer o curso completo ou não na UFES, por exemplo)

Pergunta 2.4. – Adicionar “parcialmente” – houve ocasiões que atenderam apenas estrangeiros na UFES e não brasileiros no exterior que precisavam de apoio.

Pergunta 2.5. – Adicionar “parcialmente”

Pergunta 2.4, 2.5, 2.6 – usar maiúsculas para diferenciar

Pergunta 2.6 – que tipo de auxílio? (atendimento no Hucam? No posto médico D.A.S. / plano de saúde / seguro de vida [para estagiários parece que existe um seguro] / visitantes seriam professores, alunos?)

Pergunta 2.10 – perguntar em qual idioma o guia está disponível?

Pergunta 3 e 4 – um pouco abstrata? Explicar a tensão entre valores locais e globais?

Pergunta 3.1/2/3/4 – explicar sul/norte global

Perguntas 3 e 4 – usar maiúsculas para diferenciar

Pergunta 4.1/2/3/4 – explicar sul/norte global

Pergunta 5 – exemplificar (Cursos de idiomas? Relações interculturais?)

Pergunta 5.1/2/3/4 – sul/norte global

Pergunta 8 – explicar competência intercultural – capacidade de agir/interagir em contextos de contato intercultural.

Obs.: talvez depois de desmembrar tantas perguntas, o questionário fique muito extenso – verificar que informações são realmente relevantes para serem perguntadas e qual o nível de especificidade de informação que você precisa.

Respondente 2

1. Como os indicadores da matriz de avaliação refletem as dimensões ensino, pesquisa e extensão, na sua opinião?

Muito bem, mas pelo fato de serem tratadas de forma conjunta em alguns indicadores, a falta de algum indicador em uma das dimensões acaba prejudicando a existência do mesmo indicador nas outras dimensões. Acredito que no caso da Ufes, o fato da minha falta de conhecimento e/ou da ocorrência de alguns indicadores na extensão acaba prejudicando o reconhecimento da existência desses indicadores em ensino e pesquisa.

2. Como os indicadores da matriz de avaliação refletem as categorias política linguística, mobilidade acadêmica e internacionalização em casa?

Muito bem. Senti falta apenas de avaliar a qualidade de alguns indicadores e não apenas a existência ou a falta dele.

3. Você concorda com a classificação sugerida na avaliação da sua IES? Justifique sua resposta. Sim, a Ufes tem caminhado em direção a uma internacionalização mais completa e abrangente porém ainda há muito a ser percorrido.

Respondente 3

1. Como os indicadores da matriz de avaliação refletem as dimensões ensino, pesquisa e extensão, na sua opinião?

Os indicadores da matriz demonstram a preocupação em equilibrar as dimensões ensino, pesquisa e extensão, tanto na quantidade de questões ao longo da matriz quanto em relação às atividades desenvolvidas pela IES em cada uma das dimensões. Contudo, ao responder a matriz, em alguns momentos, senti certa insegura por não conhecer com profundidade como a internacionalização tem sido desenvolvida em cada uma das dimensões ou do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Pareceu-me mais fácil quando as questões estavam relacionadas aos documentos, do que às práticas desenvolvidas propriamente na e pela IES, justamente por falta de conhecimento. O que não parece ser uma dificuldade se a matriz for respondida por alguém que conheça adequadamente a IES e seu tripé.

2. Como os indicadores da matriz de avaliação refletem as categorias política linguística, mobilidade acadêmica e internacionalização em casa?

Na minha opinião os indicadores estão adequadamente equilibrados entre tais categorias. O que me fez pensar ao longo da matriz foi a compreensão que cada leitor/respondente tem acerca do que trata cada categoria, principalmente "internacionalização em casa", que me parece, nos estudos que realizei até o momento, não ser de conhecimento pleno da comunidade da IES, ou seja, não há nem mesmo no meu grupo de estudos uma definição clara do que seja afinal internacionalização em casa. Não sei se um pequeno "glossário" ajudaria neste caso, mas talvez pudesse ser uma alternativa posteriormente.

3. Você concorda com a classificação sugerida na avaliação da sua IES? Justifique sua resposta. Concordo. O total de pontos: 44, de acordo com a matriz de avaliação, sugere uma IES emergente (menos que 50 pontos). Apesar de não conhecer profundamente o processo de internacionalização da UFES, os estudos realizados até o momento (pesquisa de pós-doc: análise de documentos e pesquisa de campo) têm demonstrado que a UFES tem procurado colocar em prática sua política de internacionalização, embora seja ainda incipiente. O que ao meu ver corresponde plenamente sua classificação como uma IES emergente. No mais coloco-me à disposição para discussão e agradeço a oportunidade de diálogo!