
PROJETOS COLABORATIVOS INTERNACIONAIS NAS FATECS DO CENTRO PAULA SOUZA: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA (IEC)

Priscilla de Souza Ferro

Centro Paula Souza

priscilla.ferro@cps.sp.gov.br

Osvaldo Succi Junior

Centro Paula Souza

osvaldo.succi@cps.sp.gov.br

Patrícia Sales Patrício

Centro Paula Souza

patricia.patricio@cps.sp.gov.br

Regiane Souza Camargo Moreira

Centro Paula Souza

regiane.moreira@cps.sp.gov.br

Neusa Haruka Seazki Gritti

Centro Paula Souza

neusa.gritti@cps.sp.gov.br

Resumo: Este artigo analisa os Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs) das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs) do Centro Paula Souza (CPS), sob a coordenação da Área de Apoio à Internacionalização do Ensino Superior da Divisão de Extensão e Pesquisa da Coordenadoria Geral de Ensino Superior de Graduação do CPS, como uma iniciativa de Internacionalização em Casa (IeC) alinhada à abordagem COIL (*Collaborative Online International Learning*). Com base em 13 entrevistas semiestruturadas com docentes de diferentes Fatecs, entre novembro e dezembro de 2025, o estudo examinou percepções sobre benefícios e desafios dos PCIs. Os principais benefícios relatados são o desenvolvimento de competências interculturais e socioemocionais nos discentes; a democratização do acesso à experiência internacional, especialmente para estudantes de baixa renda; e o incremento da autonomia discente. Os desafios incluem o engajamento assimétrico entre instituições parceiras; as barreiras linguísticas e o fuso horário; o perfil do estudante trabalhador e a necessidade de maior suporte institucional. Os resultados indicam a necessidade de formação linguística para docentes de áreas técnicas, de alinhamento avaliativo entre instituições parceiras e de espaços de partilha entre docentes. Conclui-se que os PCIs constituem uma estratégia eficaz e equitativa de Internacionalização em Casa no contexto das Fatecs.

Palavras-chave: COIL; Fatec; Intercâmbios Virtuais; Internacionalização em Casa; Percepção docente; Projetos Colaborativos Internacionais.

INTERNATIONAL COLLABORATIVE PROJECTS IN THE CENTRO PAULA SOUZA FATECS: FACULTY PERCEPTIONS OF INTERNATIONALIZATION AT HOME (IaH)

Abstract: *This article analyzes the International Collaborative Projects (ICPs) of the São Paulo State Colleges of Technology (Fatecs), part of the Centro Paula Souza (CPS), under the coordination of the Area of Support for the Internationalization of Higher Education within the Research and Extension Division of the CPS Undergraduate Education Coordination. The projects are presented as an Internationalization at Home (IaH) initiative aligned with the Collaborative Online International Learning (COIL) approach. Based on 13 semi-structured interviews conducted with faculty members from different Fatecs between November and December 2025, the study examines perceptions regarding the benefits and challenges of ICPs. The main reported benefits relate to the development of students' intercultural and socio-emotional competencies; the democratization of access to international experiences, especially for low-income students; and increased student autonomy. The identified challenges include engagement among partner institutions; linguistic and time-zone barriers; the profile of working students; and the need for greater institutional support. The results indicate the need for language training for technical-area faculty, greater evaluative alignment among partner institutions, and the creation of spaces for sharing experiences among teachers. It is concluded that ICPs constitute an effective and equitable Internationalization at Home strategy within the context of Fatecs.*

Keywords: COIL; Faculty perception; Fatec; International Collaborative Projects; Internationalization at Home; Virtual Exchange;

INTRODUÇÃO

A internacionalização do ensino superior deixou de ser, nas últimas décadas, uma prerrogativa de instituições de elite ou de estudantes em condições de se deslocar fisicamente para o exterior. O avanço das tecnologias de comunicação mediadas por computador e, mais recentemente, o reconhecimento dos limites da mobilidade física como única estratégia válida de internacionalização têm impulsionado a consolidação de abordagens complementares, dentre as quais se destaca a denominada Internacionalização em Casa (IeC) – *Internationalization at Home* (IaH) (Beelen; Jones, 2015). Os estudantes são convidados, dentro dos respectivos ambientes institucionais, a participar de práticas pedagógicas colaborativas que integram perspectivas interculturais e de cidadania global às disciplinas, sem exigir mobilidade física.

Uma das manifestações mais estruturadas da IeC é o *Collaborative Online International Learning* (COIL); abordagem de Intercâmbio Virtual que conecta turmas de diferentes países por meio de projetos pedagógicos colaborativos, mediados por tecnologias digitais (Rubin, 2017; Hackett et al., 2024). O COIL tem se consolidado ao redor do mundo como uma estratégia democratizante de internacionalização, na medida em que torna acessível a estudantes que, por razões financeiras, geográficas ou profissionais, não têm condições de participar de programas de mobilidade física tradicionais (Adefila et al., 2021; Mudiamu, 2020).

No contexto brasileiro, o Centro Paula Souza (CPS), autarquia estadual paulista que mantém as Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs) e Escolas Técnicas Estaduais (Etec's), foi pioneiro dessa abordagem no Brasil (Salomão; Succi Junior; Freire Junior, 2022) e tem de-

envolvido, de forma sistemática e crescente¹ desde 2013, com os chamados Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs). Trata-se de uma iniciativa institucional coordenada pela Área de Apoio à Internacionalização do Ensino Superior da Divisão de Extensão e Pesquisa da Coordenadoria Geral de Ensino Superior do CPS, que adota os princípios do COIL para promover a IeC nas Fatecs distribuídas pelo estado de São Paulo. Os dados do segundo semestre de 2025, período no qual as entrevistas que compõem o *corpus* deste estudo foram realizadas, ilustram a dimensão alcançada pelos PCIs: foram realizados 52 projetos, envolvendo 40 docentes em 28 das 86 Fatecs existentes, com a participação de 929 estudantes brasileiros e cerca de 1.000 alunos de Instituições de Ensino Superior em 16 diferentes países. Esses números não apenas atestam a escala da iniciativa, mas revelam seu potencial para a IeC no contexto das Fatecs — levando experiência internacional a estudantes que, de outra forma, dificilmente teriam acesso a ela. Compreender as percepções dos docentes que a sustentam é, nesse sentido, condição para consolidá-la e ampliá-la.

O presente trabalho tem como objetivo compreender as percepções de docentes das Fatecs sobre os benefícios dos PCIs para o desenvolvimento dos estudantes e para as práticas pedagógicas dos docentes, identificar os principais desafios enfrentados, tanto no âmbito da prática docente quanto nas dimensões institucionais e interinstitucionais, e levantar implicações para o aprimoramento da iniciativa.

Para tanto, realizaram-se entrevistas semiestruturadas em novembro e dezembro de 2025 com 13 professores e professoras de diferentes Fatecs. As experiências docentes variam: desde aqueles que realizaram PCI pela primeira vez até quem tem histórico de mais de 25 edições consecutivas do projeto, o que confere à amostra amplitude do espectro de maturidade da prática.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, apresentamos o quadro teórico que sustenta a discussão, articulando os conceitos de Internacionalização em Casa, COIL e Intercâmbio Virtual. A seguir, descrevemos o contexto institucional dos PCIs nas Fatecs do CPS e o percurso metodológico adotado. A análise e discussão dos dados está organizada em torno dos dois eixos temáticos emergentes: benefícios percebidos e desafios enfrentados. Nas considerações finais, retomamos as questões de pesquisa, os principais resultados e apontamos caminhos para futuras investigações.

QUADRO TEÓRICO

Internacionalização em Casa: princípios e contornos

O conceito de Internacionalização em Casa foi proposto inicialmente por Bengt Nilsson no final dos anos 1990 e sistematizado, mais recentemente, por Beelen e Jones (2015), que o definem como a integração intencional de dimensões internacionais, interculturais e globais ao currículo formal e às atividades de aprendizagem para todos os estudantes em contextos de

1. Neste trabalho, os termos PCI e COIL são utilizados de forma intercambiável para designar a mesma modalidade de intercâmbio virtual colaborativo. No Centro Paula Souza, adotou-se oficialmente a denominação Projeto Colaborativo Internacional (PCI), enquanto na literatura internacional consagrou-se Collaborative Online International Learning (COIL). A terminologia nativa é aqui privilegiada, sem prejuízo do uso do acrônimo internacional quando se trata de referências a pesquisas externas.

ensino presencial. A definição tem dois traços distintivos fundamentais: a *intencionalidade*, que diferencia a leC de uma mera exposição incidental a perspectivas estrangeiras, e o escopo *para todos os estudantes*, o que posiciona a abordagem como essencialmente inclusiva e antielitista.

Na literatura contemporânea, a leC é frequentemente contraposta à mobilidade física não como sua substituta, mas como sua complementar necessária (De Wit; Hunter, 2015). Diante das evidências de que programas de mobilidade física beneficiam predominantemente estudantes de classes mais privilegiadas, capazes de arcar com os custos financeiros e de vida associados ao estudo no exterior, a leC emerge como resposta estrutural a uma desigualdade sistêmica no acesso à internacionalização. Essa dimensão equitativa é especialmente relevante no contexto das Fatecs, cujo perfil socioeconômico é de estudantes trabalhadores, 79% dos quais têm renda familiar mensal abaixo de 5 salários-mínimos (Centro Paula Souza, 2024).

A leC pode ser implementada por meio de diferentes estratégias pedagógicas: internacionalização do currículo, incorporação de perspectivas comparativas nas disciplinas, parcerias com estudantes internacionais presentes no campus e, com crescente destaque, o Intercâmbio Virtual. É nesse último vetor que se situam os PCIs do CPS — e é justamente sua capacidade de operacionalizar a leC em larga escala e com alcance equitativo, que os posiciona como candidatos a uma das iniciativas mais consistentes de Internacionalização em Casa no ensino superior tecnológico público brasileiro — hipótese que os dados deste estudo permitem examinar.

COIL e Intercâmbio Virtual: entre a telecolaboração e a pedagogia intercultural

O COIL é uma abordagem de Intercâmbio Virtual baseada no trabalho colaborativo entre turmas de diferentes países, conectadas por tecnologias digitais. Desenvolvido na Universidade Estadual de Nova York (SUNY) em 2006, o COIL tem como pressuposto pedagógico central a aprendizagem pela interação entre pares culturalmente distintos, mediada por tarefas colaborativas orientadas a resultados compartilhados (Rubin, 2017). Hackett et al. (2024) propõem uma definição mais abrangente que enfatiza quatro dimensões constitutivas: a intencionalidade pedagógica, a colaboração intercultural, a mediação tecnológica e a integração curricular. Essas dimensões distinguem o COIL de experiências menos estruturadas de conexão internacional, aproximando-o da tradição da telecolaboração em Linguística Aplicada (O'Dowd, 2018).

A relação entre COIL e telecolaboração é, com efeito, de continuidade histórica e teórica. A telecolaboração, que inclui práticas como o teletandem (Telles; Vassallo, 2006), os intercâmbios por e-tandem e as parcerias de troca linguística mediadas por tecnologia, compartilha com o COIL a premissa de que a interação com falantes de outras línguas e culturas, mediada por ferramentas digitais, é capaz de promover desenvolvimento linguístico, cultural e identitário. Ao contrastar a telecolaboração com o COIL, observa-se que a primeira se configura, essencialmente, como uma prática de intercâmbio mediada por tecnologia voltada à proficiência linguística e à sensibilização cultural (Zak, 2021). Em contrapartida, o COIL se estabelece como uma aborda-

gem extensionista (no caso do CPS), ancorada em disciplinas existentes e alicerçada no *design* conjunto de atividades entre os docentes parceiros. Esse modelo transcende a comunicação intercultural ao integrar conteúdos técnicos específicos das disciplinas ao desenvolvimento de competências colaborativas essenciais para a atuação em equipes globais, o que o torna especialmente adequado ao contexto de formação tecnológica das Fatecs.

Do ponto de vista da pedagogia intercultural, o COIL se inscreve em uma tradição que compreende a competência intercultural não como um conjunto fixo de conhecimentos sobre outras culturas, mas como um processo contínuo de reflexão sobre a própria posição cultural a partir do encontro com o outro (Byram, 1997; Kramsch, 1993). Essa perspectiva processual é particularmente relevante para a análise dos PCIs do CPS, nos quais, como se verá, os benefícios percebidos pelos docentes raramente se reduzem a ganhos linguísticos *stricto sensu*. Tais benefícios estendem-se ao desenvolvimento de competências: (a) socioemocionais como a persistência, a tolerância à frustração e a habilidade de lidar com a alteridade em contextos de pressão (Helm; Guth, 2010) ; (b) digitais, mobilizadas no uso de plataformas colaborativas multimodais em ambientes de comunicação intercultural online (Ferro, 2021); (c) vocacionais, relacionadas ao trabalho em equipe internacional e à gestão de projetos em contextos multiculturais (Hackett et al., 2024); e, de forma mais abrangente, de (d) competências de cidadania global, entendidas como a capacidade de reconhecer e negociar perspectivas culturais distintas em um mundo cada vez mais interconectado (Byram, 1997; Kramsch, 1993).

Internacionalização do Ensino Superior Tecnológico público nas Fatecs

As Fatecs integram o Centro Paula Souza, autarquia estadual paulista criada em 1969, que mantém também as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs). As Fatecs oferecem cursos superiores gratuitos em diversas áreas do conhecimento e atendem a um perfil específico de estudante: majoritariamente trabalhador, proveniente de famílias com renda mensal abaixo de 5 salários-mínimos (Centro Paula Souza, 2024), muitas vezes em busca de formação voltada à inserção imediata no mercado de trabalho. Esse perfil socioeconômico tem implicações diretas tanto para as possibilidades de mobilidade física, praticamente inviável para a maioria dos estudantes, quanto para a relevância da IEC. Vale destacar, ainda, que as Fatecs ocupam posição singular no cenário da educação superior pública brasileira ao incluir disciplinas obrigatórias de língua inglesa e espanhola nas matrizes curriculares de seus cursos de graduação tecnológica, uma política linguística que cria condições estruturais favoráveis para a realização dos PCIs (Succi Junior, 2020).

A inserção dos PCIs nas Fatecs do CPS resulta de um esforço deliberado de coordenação, que envolve a participação em redes internacionais de Intercâmbios Virtuais, a formação de docentes para execução dos PCIs, o estabelecimento de protocolos para implementação, desenvolvimento e acompanhamento e, sobretudo, para a institucionalização desses projetos. O modelo, que começou com iniciativas isoladas de professores pioneiros em Fatecs, paulatinamente se expandiu e consolidou, ganhando estrutura própria dentro da Área de Apoio à Internaciona-

lização do Ensino Superior da Coordenadoria Geral de Ensino Superior de Graduação do CPS. É justamente esse percurso, da iniciativa isolada à estrutura coordenada, que será retomado e examinado a partir das percepções dos docentes que o vivenciaram em diferentes momentos e com diferentes graus de experiência acumulada.

PERCURSO METODOLÓGICO

Do ponto de vista metodológico, esta investigação se situa no paradigma qualitativo de pesquisa (Mason, 2002; Denzin; Lincoln, 2006), cujo pressuposto central é o de que o conhecimento é construído a partir dos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências em contextos situados. A escolha pela abordagem qualitativa decorre da natureza do objeto de estudo: não se trata de medir a ocorrência de determinados fenômenos, mas de compreender como os docentes constroem sentidos sobre suas práticas de realização dos PCIs, quais valores atribuem a elas e quais dificuldades percebem como mais salientes. No caso deste estudo, isso implica analisar como docentes com diferentes graus de experiência constroem sentidos sobre os PCIs: seus potenciais, suas limitações e suas condições de realização.

O corpus é composto por 13 entrevistas semiestruturadas realizadas em novembro e dezembro de 2025 com docentes de diferentes Fatecs. As entrevistas foram conduzidas remotamente, por videoconferência, por uma equipe de pesquisadores envolvidos com a IeC das Fatecs. Cabe registrar que os pesquisadores que conduziram as entrevistas integram a equipe institucional de coordenação dos PCIs, o que os posiciona como pesquisadores-praticantes (*practitioner-researchers*), condição que, na pesquisa qualitativa, é reconhecida como fonte de acesso privilegiado ao campo (Mason, 2002), mas que também demanda vigilância permanente sobre o risco de confirmação de perspectivas prévias, mitigado, neste estudo, pela escuta sistemática das vozes dos participantes e pela ancoragem analítica nos dados.

O roteiro de entrevista contemplou seis blocos temáticos: (i) dados de identificação do projeto; (ii) percepções sobre o processo de planejamento, implementação e avaliação; (iii) benefícios percebidos para discentes e para a prática docente; (iv) desafios enfrentados e estratégias de superação; (v) qualidade da relação com o docente parceiro; e (vi) recomendações para outros docentes e sugestões de melhoria.

Os participantes pertencem a diferentes Fatecs, distribuídas por várias regiões do estado de São Paulo. Do total de 13 projetos relatados, 7 eram reedições — com graus de maturidade que variaram desde o segundo semestre de desenvolvimento até a vigésima quinta edição consecutiva — e 6 eram projetos inaugurais, o que confere ao *corpus* uma cobertura ampla do espectro de experiência acumulada. Os projetos envolveram parceiros em 11 países, com durações que variaram entre 4 e 10 semanas, e foram realizados predominantemente no segundo semestre de 2025.

Para avaliar os dados coletados, o procedimento adotado foi a análise de conteúdo de orientação qualitativa (Bardin, 2011), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do

material e tratamento dos resultados. As questões norteadoras são: (i) como os docentes das Fatecs percebem os benefícios dos PCIs para suas práticas e para o desenvolvimento dos discentes? (ii) Quais os principais desafios enfrentados na implementação dos PCIs e como os docentes os contornam? (iii) Quais implicações os dados revelam para o aprimoramento e a consolidação dos PCIs como estratégia de Internacionalização em Casa nas Fatecs?

Durante a pré-análise, as transcrições foram lidas em sua integralidade, buscando-se uma visão de conjunto que permitisse identificar temas recorrentes e singularidades. Na etapa de exploração, procedemos à codificação temática aberta, identificando categorias emergentes que, num segundo momento, foram agrupadas em categorias analíticas mais amplas. O tratamento dos resultados articulou as categorias empíricas aos conceitos do quadro teórico, numa perspectiva interpretativa ancorada nos dados.

Os excertos de entrevista utilizados ao longo da análise foram selecionados por sua representatividade e riqueza argumentativa. Como critério de apresentação, optamos por transcrições que preservam as marcas de oralidade dos participantes, de modo a não higienizar a voz dos sujeitos. Os dados foram devidamente anonimizados, para garantir a confidencialidade dos participantes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Antes de apresentar e discutir as percepções docentes, é necessário situar os PCIs como projetos de extensão institucional das Fatecs. A iniciativa surgiu em 2013, com experiências pioneiras de docentes em unidades específicas (Succi Junior, 2020). Ao longo dos anos, amadureceu e conquistou reconhecimento quanto à sua viabilidade e importância estratégica, com a formação de uma equipe de coordenação em 2020, vinculada ao Eixo de Línguas da Unidade do Ensino Superior de Graduação do Centro Paula Souza. Em 2025, essa consolidação formalizou-se pela integração da equipe à área de Apoio à Internacionalização do Ensino Superior, vinculada à Divisão de Extensão e Pesquisa (Depes) da Coordenadoria Geral do Ensino Superior de Graduação (CGESG) do Centro Paula Souza. A reestruturação administrativa ampliou a visibilidade de ações de extensão e pesquisa originadas desses projetos, reforçando a importância da IEC no ensino superior tecnológico.

Essa institucionalização é percebida pelos docentes, sobretudo, pela qualidade do suporte personalizado oferecido pela equipe de coordenação dos PCIs ao longo de todo o processo. Os relatos convergem: “o suporte dado foi perfeito, eu me senti seguro o tempo inteiro” (Entrevistado10); “o apoio da equipe sempre foi e sempre será de extrema importância... vocês sempre estiveram muito juntos, muito parceiros, tiram todas as dúvidas e isso faz total diferença no projeto” (Entrevistada07); “eu sempre me sinto muito apoiada por vocês. Sempre me escutam, me ajudam” (Entrevistada08). Essa percepção de suporte contínuo, que abrange o planejamento, a execução e a avaliação dos projetos é, ela própria, um indicador da maturidade institucional

dos PCIs: quando o acompanhamento técnico-pedagógico deixa de ser esporádico e passa a ser esperado e valorizado pelos docentes, a iniciativa deixa de depender exclusivamente do voluntarismo individual para se apoiar em uma estrutura de suporte reconhecida e consolidada.

A amplitude do espectro de maturidade na amostra de professores pesquisados é outro indicador da consolidação das ações de leC nas Fatecs: entre os 13 entrevistados, os graus de experiência variam desde novatos em seu primeiro PCI até um veterano com 13 anos de realização ininterrupta do mesmo projeto, evidência de que os PCIs deixaram de ser experiências pontuais para se constituir como práticas pedagógicas estáveis. Essa maturidade revela um grau de institucionalização que ultrapassa a iniciativa individual.

Trata-se de um processo perceptível no relato de docentes com projetos de longa data. O Entrevistado03, por exemplo, descreve um projeto que se encontra em sua vigésima quinta edição consecutiva, desenvolvido na mesma disciplina e, há alguns semestres, com a mesma parceira internacional.

Como é um projeto que eu já faço há muitos semestres, ele já tem uma certa dinâmica própria. [...] a gente já se conhece, já sabe mais ou menos o jeito do outro trabalhar. Então nós não temos assim um grande esforço de planejamento. A gente conversa um pouco antes de começar o semestre acadêmico, meio assim checando se a gente quer fazer alguma pequena alteração (Entrevistado03).

Os PCIs realizados nas Fatecs são, em sua estrutura, iniciativas de base docente: são os professores que propõem os projetos, planejam as atividades conjuntamente com os colegas internacionais e acompanham os alunos ao longo do processo. Em alguns casos, os docentes chegam à iniciativa já com parceiros internacionais estabelecidos ou potenciais, fruto de redes de contato pessoais e profissionais preexistentes, fazendo eles próprios a ponte entre essas conexões e a estrutura institucional. Na maioria das vezes, é a área de Apoio à Internacionalização do Ensino Superior que articula e apresenta parceiros aos docentes interessados. O que permanece constante, em qualquer das configurações, é que nenhum PCI se realiza à margem da equipe institucional: o acompanhamento, o registro e o suporte da coordenação são condições de existência da iniciativa. A viabilidade concreta de cada projeto depende, portanto, de uma articulação entre o protagonismo docente e o suporte institucional.

Esse aspecto é relevante porque situa os PCIs em uma zona de tensão própria de ações de leC em contextos de ensino superior com recursos limitados no Brasil e em muitas instituições da América Latina: a tensão entre a necessidade de institucionalização para garantir sustentabilidade e escala, e a dependência do engajamento voluntário de docentes que assumem responsabilidades que excedem suas atribuições formais. Vale notar, nesse contexto, que as Fatecs ocupam uma posição singular no cenário da educação superior pública brasileira, ao incluir disciplinas obrigatórias de língua inglesa e espanhola nas matrizes curriculares de seus cursos de graduação tecnológica, uma política linguística que cria condições estruturais favoráveis para a realização dos PCIs (Succi Junior, 2020).

A Entrevistada01, relatou que sente dificuldades com o idioma estrangeiro, mas que encontrou na parceria com uma professora de línguas uma solução criativa, ilustra bem esse tópico:

Eu me sinto limitada nesse ponto. Mas é claro que isso não é responsabilidade da instituição, é minha mesmo de estudar [a língua]. [...] a gente pega o professor da disciplina e aí pede para um professor de [idioma] auxiliar. (Entrevistada01)

A fala da docente revela, ao mesmo tempo, consciência da limitação linguística, sentido de responsabilidade individual e reconhecimento de uma estratégia colaborativa de contorno. Mais do que isso, ela aponta para uma questão: a formação linguística dos docentes de disciplinas técnicas para a atuação em contextos internacionais é, ainda, um desafio não plenamente enfrentado no âmbito dos PCIs. Como será discutido na seção de desafios, essa lacuna formativa aparece como um dos nós críticos para a ampliação das ações de IeC.

Do ponto de vista da literatura sobre IeC, os PCIs realizados nas Fatecs apresentam elementos que os aproximam da definição canônica de Beelen e Jones (2015): há intencionalidade pedagógica, integração disciplinar (na maioria dos casos, os projetos são vinculados a disciplinas regulares e integram a avaliação dos estudantes) e abertura para todos os estudantes da turma, sem processo seletivo. Essa característica democratizante é apontada espontaneamente por diversos docentes, como se verá na análise dos benefícios percebidos, e constitui um dos pilares que sustenta o engajamento docente.

A análise das entrevistas revela um padrão consistente nas percepções docentes sobre os benefícios dos PCIs: o desenvolvimento linguístico é mencionado, mas raramente como o ganho principal. Os docentes convergem em apontar benefícios de ordem intercultural, socioemocional e cidadã como os mais relevantes e duradouros. Essa perspectiva, que posiciona a língua como *meio* e não como *finalidade* dos projetos, está em consonância com as concepções contemporâneas de educação intercultural (Byram, 1997) e com as premissas pedagógicas do COIL (Hackett et al., 2024).

A Entrevistada05 articula com clareza essa hierarquia de benefícios:

Muito mais que as competências linguísticas, eu acredito que as competências interpessoais, as relações interpessoais socioemocionais são muito valiosas. [...] o maior benefício foi que cada aluno, cada grupo conseguiu se desenvolver no sentido de ter traquejo, sabedoria, habilidade em como lidar com colegas que não respondem ou não respondem imediatamente. [...] A língua vem como consequência dessas trocas [...] ou uma ferramenta para ser utilizada nessas trocas como um facilitador, não como um impedimento. (Entrevistada05)

A metáfora da língua como *facilitadora* e não como *impedimento* é especialmente significativa no contexto das Fatecs, onde muitos estudantes chegam aos PCIs com proficiência ainda limitada nas línguas estrangeiras envolvidas. Os ingressantes nas Fatecs são submetidos a um exame de proficiência em língua estrangeira, aplicado pelo Neple (Núcleo de Ensino-Aprendiza-

gem e Pesquisa em Línguas Estrangeiras). Os resultados do segundo semestre de 2025 revelam que 69,2% dos estudantes não obtiveram dispensa da disciplina de inglês, indicando que a maioria inicia o curso com proficiência bastante limitada na língua (Neple, 2025). Esse quadro encontra respaldo na literatura: “Mariane Teixeira enfatiza que é preciso [...] procurar suprir uma lacuna advinda do ensino fundamental e médio, já que o público das Fatecs e Etecs é oriundo de escola pública onde o ensino de línguas é precário” (Gualda, 2025, p. 256). O que a docente sugere é uma ressignificação pedagógica do papel da língua: em vez de ser um pré-requisito para a participação, ela se torna objeto de uso real e, assim, de desenvolvimento autêntico. Essa perspectiva dialoga diretamente com as abordagens comunicativas e com a noção de aprendizagem de língua em uso, que sustentam tanto o COIL quanto a tradição da telecolaboração (O’Dowd, 2018; Telles; Vassallo, 2006).

Um segundo benefício amplamente percebido é o desenvolvimento da autonomia discente. Em vários projetos, os docentes estruturam deliberadamente as atividades de modo a conferir protagonismo aos estudantes na gestão do processo colaborativo. O Entrevistado03, cujo projeto adota uma estrutura de liderança estudantil com CEOs (*Chief Executive Officers*) e líderes de grupo de ambos os lados, descreve o processo:

A gente procura incentivar que eles mesmos lidem com os problemas. [...] a gente quer, é uma das competências que a gente quer desenvolver dentro do projeto: uma competência de gestão, lidar com os problemas, resolver os problemas que aparecem. (Entrevistado03)

A estrutura de liderança estudantil descrita pelo docente não é um elemento decorativo do projeto: ela é o eixo por meio do qual a competência de gestão é desenvolvida em situações reais. Os estudantes não simulam liderar uma equipe multicultural, eles, de fato, lideram. Isso confere ao PCI uma qualidade experiencial que dificilmente seria alcançada por atividades simuladas em sala de aula convencional.

O Entrevistado09 formula essa qualidade experiencial de forma direta ao apontar como principal benefício o fato de os alunos terem tido “*a sensação de trabalhar numa equipe real*”. A percepção de que o problema trabalhado era “*um problema real*” e que a interação ocorria com “*as dificuldades inerentes a equipes multicêntricas*” aponta para uma concepção de aprendizagem situada que extrapola os limites da sala de aula e antecipa desafios reais do mundo profissional.

Um terceiro eixo de benefícios diz respeito à função democratizante dos PCIs como via de acesso à internacionalização para estudantes que, de outra forma, jamais teriam essa oportunidade. O Entrevistado10 formula essa percepção com particular acuidade:

Em média, o nosso perfil do nosso aluno pertence a classes econômicas que não têm acesso a algumas coisas que outras classes privilegiadas têm, como fazer um intercâmbio internacional na adolescência. [...] Para eles, para muitos, é uma novidade muito grande você poder abrir uma câmera com alguém que fala uma língua diferente, que tem uma visão diferente de mundo. (Entrevistado10)

Esse potencial transformador encontra respaldo também nos índices de adesão relatados: mesmo em projetos de primeira edição, os docentes reportam taxas de conclusão elevadas. A Entrevistada05, por exemplo, registrou apenas duas desistências em sua turma, ambas por motivos pessoais alheios ao projeto. Esse dado é particularmente relevante porque o projeto estava integrado à avaliação da disciplina, condição que, como se verá na seção de desafios, é determinante para os índices de engajamento. Tal constatação contrasta com a percepção frequente de que o engajamento em atividades entre estudantes trabalhadores seria naturalmente baixo.

A percepção de que o simples ato de “*abrir uma câmera*” com alguém de outra cultura representa uma novidade significativa para muitos estudantes das Fatecs não deve ser lida como dado menor: ela é, ao contrário, o índice mais claro da relevância social dos PCIs como vetor de democratização do acesso à experiência internacional. A Entrevistada13 reforça essa percepção ao afirmar que os PCIs “*possibilitam um contato internacional com colegas universitários*”, reconhecendo que “*difícilmente o aluno vai ter uma possibilidade de viajar para o exterior*”. O PCI, nessa leitura, não é um substituto empobrecido do intercâmbio físico: é uma experiência internacional com valor próprio e potencial transformador.

A Entrevistada06 acrescenta ainda uma dimensão de relevância profissional ao destacar o valor do PCI para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho globalizado:

O mundo está interconectado, o mundo tá cada um trabalhando do seu país e de casa, mas tendo uma empresa. [...] O PCI, ele já é como um treino para você trabalhar nesse novo formato que o mundo se configurou pós pandemia. [...] quando você coloca o seu currículo, coloca que você fez um projeto colaborativo internacional, um intercâmbio internacional virtual. (Entrevistada06)

A referência ao mundo pós-pandemia é reveladora: o trabalho remoto, internacional e colaborativo deixou de ser uma exceção para se tornar uma realidade em expansão em diversos setores. Nesse contexto, a participação em um PCI não apenas desenvolve competências interculturais em abstrato, mas prepara concretamente os estudantes para formas de trabalho que já são e serão cada vez mais predominantes em suas trajetórias profissionais.

Os benefícios percebidos pelos docentes não se restringem, contudo, ao impacto sobre seus alunos. As entrevistas revelam que a experiência com os PCIs tem impulsionado o desenvolvimento acadêmico dos docentes envolvidos. Duas professoras vinculam seus projetos de doutorado aos dados de seus PCIs: uma já concluiu a tese (“influenciou meu doutorado. Eu fiz em cima dele” Entrevistada06) e outra está com a pesquisa em andamento (“o meu doutorado é baseado no PCI” Entrevistada08); uma terceira professora foi convidada a contribuir com um capítulo em livro internacional sobre COIL (Entrevistada04); e um professor declara a intenção de escrever um artigo sobre a experiência (Entrevistado10).

Esse movimento relatado pelos entrevistados encontra correspondência em produções acadêmicas publicadas sobre PCIs: ao menos 3 teses de doutorado foram publicadas trazendo os Intercâmbios Virtuais nas Fatecs como objeto ou contexto de investigação (Lopes, 2023; Souza, 2021;

Succi Junior, 2020b). No VII Congresso CBTEcLE (2025), a equipe de coordenação dos PCIs (AIES/Depes/CGESG) ministrou 1 workshop sobre ferramentas de IA para análise dos projetos. Além disso, 4 apresentações e 1 pôster relatando PCIs realizados em Fatecs foram divulgados no evento. No VI Congresso CBTEcLE (2023), a equipe dos PCIs ofereceu 2 workshops e professores de Fatecs fizeram 9 apresentações relacionadas com PCIs. Além disso, há 6 artigos sobre PCIs publicados na Revista CBTEcLE (Pereira; Berlandi, 2025; Fernandes; Ayunts, 2023; Pudo; Garbuio; Zhang, 2023; Patrício; Nunes; Spigolon; Torrecilhas, 2022; Camargo; Diaz, 2022; Minutti; Mussio; Andrade, 2021). Os PCIs, nessa leitura, funcionam como incubadores não apenas de aprendizagem intercultural, mas de uma agenda de extensão e pesquisa aplicadas no contexto do ensino superior tecnológico público.

Se os benefícios percebidos apresentam convergência entre os docentes, os desafios identificados são mais heterogêneos, refletindo a diversidade de contextos, pares e perfis discentes envolvidos nos diferentes projetos. É possível, contudo, identificar quatro eixos recorrentes: (i) a assimetria de engajamento entre instituições parceiras; (ii) as barreiras linguísticas e comunicativas; (iii) o perfil do estudante trabalhador e as dificuldades de disponibilidade; e (iv) as limitações de suporte institucional.

O primeiro eixo, a assimetria de engajamento, é o desafio mais citado e o que mais frustra os docentes, pois afeta diretamente a qualidade da experiência colaborativa dos estudantes. A percepção de que os alunos brasileiros estão mais engajados do que seus pares estrangeiros, ou vice-versa, aparece em múltiplas entrevistas e é apontada como fonte de conflito e desmotivação:

Os alunos sempre estavam cobrando os alunos da outra instituição, no sentido de que, olha, está vencendo, precisamos terminar a atividade. E às vezes não tinham respostas. (Entrevistada07)

A situação descrita pela Entrevistada07 revela uma tensão estrutural dos projetos colaborativos assíncronos: a ausência de resposta aos contatos pode gerar percepções de abandono ou descomprometimento que, na verdade, podem ter origens diversas, tais como diferenças nos calendários acadêmicos, nas expectativas sobre os prazos, no peso avaliativo atribuído ao projeto em cada instituição ou mesmo em estilos culturais distintos de comunicação. Do ponto de vista pedagógico, o que importa é que a gestão dessa assimetria se torna, ela própria, uma oportunidade de aprendizagem, desde que o docente esteja preparado para conduzi-la como tal.

O Entrevistado03 aponta uma causa estrutural para parte dessas assimetrias: a ausência de alinhamento entre as ponderações avaliativas atribuídas ao projeto em cada instituição. Essa questão ressurge em diferentes entrevistas: a Entrevistada07 relata que os próprios alunos levantaram a hipótese de que a menor dedicação dos parceiros estrangeiros decorria de uma ponderação de nota inferior à adotada na Fatec; a Entrevistada08 descreve um caso emblemático em que, de 19 estudantes brasileiros inicialmente engajados, 9 desistiram ao longo do projeto justamente porque, ao contrário dos parceiros do país estrangeiro, a participação não estava vinculada à nota, tornando a assimetria motivacional não apenas percebida, mas mensurável. Quando o PCI tem peso significativo na avaliação dos estudantes brasileiros, mas peso menor ou

inexistente na avaliação dos parceiros estrangeiros, cria-se uma desigualdade motivacional que contamina as dinâmicas colaborativas e aponta para a necessidade de acordos explícitos sobre critérios e pesos avaliativos desde o planejamento inicial conjunto.

Esse contraste se torna ainda mais nítido quando confrontado com projetos integrados à avaliação formal: o Entrevistado09 estima que apenas 10 a 15% dos estudantes não se engajaram plenamente, proporção que o próprio docente considera dentro do esperado para qualquer atividade pedagógica de maior complexidade. A comparação entre os dois casos sugere que a vinculação avaliativa não é apenas um detalhe operacional, mas uma condição estrutural para a equidade do engajamento.

O segundo eixo de desafios, as barreiras linguísticas, se manifesta em duas dimensões: a barreira dos *estudantes*, que muitas vezes precisam se comunicar em línguas que ainda dominam de forma limitada, e a barreira dos *docentes* de áreas técnicas, que podem não ter proficiência suficiente na língua estrangeira usada no projeto. A solução encontrada por diversas unidades é a constituição de equipes docentes interdisciplinares, que reúnem o professor da área técnica e o professor de idiomas. Entre os projetos documentados neste estudo, ao menos três foram desenvolvidos por equipes de dois ou mais docentes, chegando, em um caso, a uma composição de cinco professores de diferentes áreas em um projeto em dois idiomas estrangeiros. A Entrevistada06 descreve os desafios dessa configuração:

Como foi um PCI feito envolvendo 5 professores [...] tinha professores ali de [idioma] que ela nunca tinha feito [PCI], estava envolvido um professor da área técnica que nunca tinha feito PCI e não falava idiomas. [...] Então ele não [falava o idioma], não entendia [a língua parceira]. E o PCI era nos 2, envolvia os 2 idiomas (Entrevistada06).

A solução colaborativa descrita revela uma interessante inversão de papéis: o PCI, que tem como objetivo central o desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes, torna-se também um espaço de desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, que precisam aprender a trabalhar em equipes interdisciplinares, a lidar com as incertezas de um projeto com parceiros internacionais e a adaptar suas práticas pedagógicas a demandas imprevistas. Nesse sentido, os PCIs têm o potencial de configurar uma *comunidade de prática* docente (Wenger, 1998) orientada para a IeC.

O terceiro desafio, o perfil do estudante trabalhador, é específico ao contexto das Fatecs e tem implicações diretas para o formato dos projetos. A Entrevistada04 descreve com precisão a tensão entre o desejo de interações síncronas e a realidade dos estudantes que trabalham em período integral:

O perfil dos meus alunos aqui são alunos que trabalham o dia inteiro e eu vou pedir para os alunos entrarem no serviço para poder ter uma reunião [internacional]? É muito difícil isso para eles [...] esse formato que para mim às vezes não funciona, agora parece que está funcionando porque o perfil do aluno é do aluno trabalhador que está vindo para mim agora (Entrevistada04).

O relato da docente ilustra um processo de adaptação pedagógica importante: diante das impossibilidades da sincronicidade, o projeto precisou ser redesenhado para um formato predominantemente assíncrono. Longe de constituir uma perda, essa adaptação pode ser entendida como um processo de adequação contextual que, na perspectiva da IeC, é justamente o que se espera de projetos sensíveis às realidades locais. O formato assíncrono, bem desenhado, pode ser tão ou mais eficaz pedagogicamente quanto o síncrono, além de ser mais inclusivo para estudantes com restrições de disponibilidade.

A magnitude desse desafio é ilustrada pelo dado compartilhado pelo próprio entrevistador durante a conversa: cerca de 100% dos estudantes das Fatecs trabalham. Diante dessa realidade, o formato assíncrono não é uma concessão, mas uma resposta pedagogicamente informada às condições concretas de vida do público atendido.

O quarto eixo de desafios, as limitações de suporte institucional, aparece de forma mais difusa nas entrevistas, frequentemente de forma implícita. A Entrevistada01 menciona a ausência de formação linguística institucional para docentes de áreas não linguísticas; o Entrevistado10 aponta a necessidade de estratégias mais eficazes para engajar estudantes com perfil “*conteudista*”; e a Entrevistada07 menciona a importância do peso avaliativo do projeto. Todas essas questões apontam para dimensões que transcendem a boa vontade individual dos docentes e demandam respostas sistêmicas.

Os relatos sobre a relação com os parceiros internacionais, por sua vez, revelam um padrão interessante: nos projetos bem-sucedidos, a qualidade da relação interpessoal entre os docentes parceiros é apontada como fator decisivo. O Entrevistado09 sintetiza as qualidades de seu parceiro, que exemplificam as características de um “*match perfeito*”, com vocabulário que merece atenção: “*organizado, flexível, sabe falar e sabe ouvir*”. A aparente simplicidade dessas qualidades não deve enganar: em um projeto que exige coordenação à distância, entre fusos horários distintos, com culturas pedagógicas diferentes e, por vezes, sem o suporte de uma estrutura institucional compartilhada, a capacidade de ouvir e de flexibilizar decisões já tomadas é uma competência sofisticada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas com 13 docentes das Fatecs que realizaram PCIs permite responder às perguntas de pesquisa que orientaram este estudo com considerável riqueza e nuance. Em relação à primeira questão norteadora “Como os docentes das Fatecs percebem os benefícios dos PCIs para suas práticas e para o desenvolvimento dos discentes?”, os dados mostram que a percepção predominante é a de que os PCIs geram benefícios que transcendem amplamente o desenvolvimento linguístico *stricto sensu*. O desenvolvimento de competências interculturais, socioemocionais e de gestão de equipes em situações reais de colaboração internacional, a promoção da autonomia discente e a democratização do acesso à experiência internacional para estudantes de camadas populares são os benefícios mais recorrentes e mais valorizados pelos docentes entrevistados.

Em relação à segunda pergunta: “Quais os principais desafios enfrentados na implementação dos PCIs e como os docentes os contornam?”, os dados revelam um conjunto de obstáculos de natureza diversa. Alguns são estruturais (o perfil do estudante trabalhador, a assimetria entre instituições parceiras), outros são pedagógicos (o engajamento estudantil, o design das atividades colaborativas) e outros, ainda, são de política institucional (a formação docente em línguas, os mecanismos de reciprocidade avaliativa). A boa notícia é que os docentes demonstram notável criatividade e resiliência na construção de soluções adaptativas, desde a gestão das equipes interdisciplinares até o redesenho assíncrono dos projetos, passando pelas estruturas de liderança estudantil.

A análise dos dados aponta, de forma consistente, que os PCIs constituem uma abordagem de IeC eficaz, equitativa e adaptável ao perfil do estudante das Fatecs, e é essa tese que este artigo busca demonstrar e sustentar empiricamente. Como disse o Entrevistado02: “O PCI, ele vem como mais uma ferramenta para mostrar que é possível fazer ensino de uma forma diferente... faz com que os alunos tenham vontade de interagir, tenham vontade de conhecer coisas diferentes” (Entrevistado02). O Entrevistado03 reforça: “A gente está fazendo isso em primeiro lugar, para dar uma oportunidade internacional para um contingente de alunos, cuja maioria não teria outra oportunidade de fazer qualquer experiência internacional”. Sobre a adaptabilidade dos PCIs, comenta: “Cada projeto tem que achar seu caminho” (Entrevistado03). A Entrevistada05 corrobora: “Não dá para haver um único projeto que se aplique a todos os COILs, porque cada curso, cada instituição tem suas particularidades.” Flexibilidade e resiliência são palavras-chave para os professores envolvidos nos PCIs/COILs, como sintetiza a Entrevistada07: “Acho que projeto COIL é muito sobre resiliência... esteja disponível para recalcular a rota a qualquer momento, porque por mais que a gente faça um planejamento... sempre há algo que vai precisar de reajuste”.

Em relação à terceira questão norteadora: quais implicações os dados revelam para o aprimoramento e a consolidação dos PCIs, os resultados apontam para pelo menos três demandas que merecem atenção: (i) a necessidade de formação linguística para docentes de áreas técnicas que desejam participar de PCIs; (ii) a importância de construir mecanismos de alinhamento avaliativo entre as instituições parceiras, de modo a reduzir as assimetrias motivacionais; e (iii) a relevância de criar espaços de partilha e reflexão entre docentes com experiências diversas em PCIs, aproveitando o potencial de comunidade de prática.

Vale registrar que iniciativas nessa direção já estão em curso: desde 2021, são promovidos dois eventos anuais que funcionam como fóruns de socialização de experiências e reflexões. O *International Virtual Exchange Symposium* (IVES) congrega perspectivas e reflexões de parceiros internacionais, enquanto a Jornada dos Projetos Colaborativos Internacionais (Jornada dos PCIs) oferece espaço para docentes das Fatecs e de outras instituições de ensino superior apresentarem suas percepções e investigações sobre os PCIs. Complementando essas iniciativas, a newsletter VEm, publicada bimestralmente desde 2020, dissemina boas práticas, entrevistas com figuras proeminentes no cenário COIL internacional e artigos de opinião de professores.

No campo das ações futuras, os dados apontam para o valor de se investir na sistematização de processos já testados e consolidados para design de PCIs. O Entrevistado09 men-

ciona explicitamente a existência de um “*template*” que facilita o design do projeto: “já tem um formato padrão que funciona [...] bastou encaixar as ideias” —, e o Entrevistado03, com mais de duas décadas de experiência acumulada, observa que embora cada projeto precise encontrar seu próprio caminho, há “linhas gerais” que orientam a maioria dos projetos bem-sucedidos. A formalização e circulação desses *templates* entre docentes iniciantes poderia reduzir significativamente a curva de aprendizado e ampliar o alcance dos PCIs para unidades ainda não contempladas.

Os PCIs revelaram-se, ainda, um vetor de desenvolvimento acadêmico para os próprios docentes. As vozes dos entrevistados ilustram trajetórias concretas: de dois projetos de doutorado ancorados nos dados dos PCIs, um já concluído e outro em andamento (Entrevistada08), à contribuição em livro internacional sobre COIL (Entrevistada04) e à intenção declarada de publicar sobre a própria prática (Entrevistado10). Esse movimento individual encontra expressão coletiva das produções acadêmicas consolidadas. Esses são alguns dos exemplos que demonstram que os PCIs vão além da aprendizagem intercultural e compõem uma agenda de pesquisa aplicada no ensino superior tecnológico público paulista.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo contribui para a literatura sobre IeC em contextos de ensino superior tecnológico, um segmento ainda pouco explorado na pesquisa brasileira, e para a compreensão dos fatores que sustentam e obstaculizam a implementação de Intercâmbios Virtuais em instituições com perfil discente específico. A diversidade de projetos documentados nas entrevistas, em termos de áreas, parceiros, formatos e graus de maturidade, evidencia a riqueza do fenômeno e aponta para a necessidade de investigações longitudinais que acompanhem a evolução dos projetos e a trajetória dos professores em relação aos PCIs. Por fim, cabe registrar que este artigo não esgota as potencialidades do *corpus* disponível. As entrevistas contêm material rico sobre questões como a percepção dos discentes (mediada pelo olhar dos docentes), as dinâmicas de negociação entre parceiros, o papel das plataformas digitais na mediação das atividades e as especificidades de diferentes áreas de conhecimento. Essas dimensões constituem agendas de pesquisa que este trabalho deixa em aberto para investigações futuras.

Agradecimentos

Os autores agradecem aos docentes que gentilmente cederam seu tempo e relataram suas experiências com Projetos Colaborativos Internacionais em Fatecs nas entrevistas que constituem o *corpus* deste trabalho. Agradecem também à Divisão de Extensão e Pesquisa no Ensino Superior (Depes) da Coordenadoria Geral de Ensino Superior de Graduação (CGESG) do Centro Paula Souza pelo suporte institucional que viabilizou a realização desta investigação.

REFERÊNCIAS

- ADEFILA, A.; ARROBBIO, O.; BROWN, G.; ROBINSON, Z.; SPOLANDER, G.; SOLIEV, I.; WILLERS, B.; MORINI, L.; PADOVAN, D.; WIMPENNY, K. Ecologized collaborative online international learning: tackling wicked sustainability problems through education for sustainable development. **Journal of Teacher Education for Sustainability**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 41-59, 2021. DOI: <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0004>.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A. et al. (org.). **The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies**. [S.l.]: Springer, 2015. p. 59-72.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CAMARGO, R.; DIAZ, M. El desarrollo de competencias interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en modelo COIL, más que una experiencia un reto. **Revista CBtecLE**, São Paulo, v. 6, n.2, p.268-285, 2022. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CbTecle/article/view/1084>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- CENTRO PAULA SOUZA. CPS divulga dados do relatório socioeconômico das Fatecs. **CPS**, São Paulo, 5 abr. 2024. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza-divulga-dados-do-relatorio-socioeconomico-das-fatecs/>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **The Sage handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2006.
- DE WIT, H.; HUNTER, F. The future of internationalization of higher education in Europe. **International Higher Education**, Boston, n. 83, p. 2-3, 2015.
- FERNANDES, E.; AYUNTS, A. Webquest como uma ferramenta PBL dentro de uma experiência COIL. **Revista CBtecLE**, São Paulo, v.7, n.1, p. 182-192, 2023. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CbTecle/article/view/1117>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- FERRO, P. de S. Teletandem e letramentos digitais: evidências das mudanças de práticas de letramentos digitais por meio da análise dos gêneros produzidos em *chats* escritos. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 23, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/250347/38891>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- GUALDA, L. C.; A trajetória e o futuro das línguas estrangeiras nas Fatecs: surgimento, consolidação e perspectivas. **Revista Processando o Saber**, Praia Grande, v. 17, n. 01, 239-260, 6 jun. 2025. Disponível em: <https://www.fatecpg.edu.br/revista/index.php/ps/article/view/400>. Acesso em: 30 mar. 2026.
- HACKETT, M. et al. Defining Collaborative Online International Learning (COIL) and distinguishing it from Virtual Exchange. **TechTrends**, v. 68, n. 6, p. 1078-1094, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11528-024-01000-w>. Acesso em 20 mar. 2026.
- HELM, F; GUTH, S. The multifarious goals of telecollaboration 2.0: theoretical and practical implications. **Telecollaboration**, v. 2, p. 69-106, 2010. DOI:10.3726/978-3-0351-0013-6
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- LOPES, J. C. B. **O patrimônio vivencial no intercâmbio virtual**: proposta de mobilidade na internacionalização do ensino superior tecnológico. 2023. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.
- MASON, J. **Qualitative researching**. 2. ed. London: Sage, 2002.

MINUTTI, A. L.; MUSSIO, S.C.; ANDRADE, T. I. O Intercâmbio Virtual como meio de aquisição de conhecimentos profissionais e culturais: sugestões de parcerias para a aprendizagem do espanhol em cursos de Logística. **Revista CBtecLE**, São Paulo, v.5, n.1, p. 107-119, 2021. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CbTecle/article/view/343>. Acesso em: 27 mar. 2026.

MUDIAMU, S. S. **Faculty use of collaborative online international learning for internationalization at home**. 2020. 161 f. Dissertação (Doctor of Education in Educational Leadership: Postsecondary Education) – Portland State University, Portland, 2020.

NÚCLEO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E PESQUISA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (NepLe). **Relatório de nivelamento**: 2º semestre de 2025. São Paulo: Centro Paula Souza, 2025.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>. Acesso em 27 mar. 2026.

PATRÍCIO, P.; NUNES, D.; SPIGOLON, L.G.; TORRECILHAS, Z.R. Explorando a noção de qualidade em um intercâmbio virtual: um relato de experiência. **Revista CBtecLE**, v.6, n.2, p.268-285, 2022. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CbTecle/article/view/1075>. Acesso em: 27 mar. 2026.

PEREIRA, W.A.C.; BERLANDI, A.F.C. Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs) sob a luz da epistemologia de Paulo Freire. **Revista CBtecLE**, São Paulo, v.9, n.1, p.287-302, 2025. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CbTecle/article/view/1254>. Acesso em: 27 mar.2026.

PUDO, P.; GARBUIO, L.M.; ZHANG, X. International Collaboration between Brazil and China Virtual Exchanges for English Learning. **Revista CBtecLE**, São Paulo, v.7, n.1, p. 106-118, 2023. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CBtecLE/article/view/1112>. Acesso em: 27 mar. 2026.

RUBIN, J. Embedding collaborative online international learning (COIL) at higher education institutions. **Internationalisation of Higher Education**, Stuttgart, n. 2, p. 27-44, 2017.

SALOMÃO, A.C.B; SUCCI JUNIOR, O.; FREIRE JUNIOR, J.C. Virtual Exchange in Brazil. In: Jon Rubin e Sarah Guth. (Org.). **The Guide to COIL Virtual Exchange**: implementing, growing, and sustaining Collaborative Online International Learning. Sterling: Stylus, 2022, v. 1, p. 401-405.

SOUZA, L. **Para entender o repertório linguístico no ensino superior tecnológico**: conversa entre a translanguagem e a educação sociocomunitária. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2021.

SUCCI JUNIOR, O. Projetos colaborativos internacionais na unidade de ensino superior de graduação: a evolução dos intercâmbios virtuais no Centro Paula Souza. **Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia**, Itaquaquecetuba, v. 14, p. 126-140, 2020.

SUCCI JUNIOR, O. **Subsídios de um projeto híbrido internacional para o ensino de inglês na tecnologia de gestão empresarial**: cenários verossímeis. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020b.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

VEm – VIRTUAL EXCHANGE MEDIUM. Informativo dos PCIs da CGESG. São Paulo, 2020-. Disponível em: <https://publicacoescgesg.cps.sp.gov.br/VEm/>. Acesso em: 26 mar. 2026.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZAK, A. An integrative review of literature: virtual exchange models, learning outcomes, and programmatic insights. **Journal of Virtual Exchange**, v. 4, p. 62-79, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21827/jve.4.37582>.