

# PROJETOS COLABORATIVOS INTERNACIONAIS (PCIS) SOB A LUZ DA EPISTEMOLOGIA DE PAULO FREIRE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

INTERNATIONAL COLLABORATIVE PROJECTS (ICPs) IN THE LIGHT OF PAULO FREIRE'S EPISTEMOLOGY: AN EXPERIENCE REPORT

Arielly Ferreira Correa BERLANDI

[arielly.berlandi@fatec.sp.gov.br](mailto:arielly.berlandi@fatec.sp.gov.br)

Faculdade de Tecnologia Ralph Biasi, Americana, São Paulo, Brasil

Wellington Aires da Cruz PEREIRA

[wellington.pereira15@fatec.sp.gov.br](mailto:wellington.pereira15@fatec.sp.gov.br)

Faculdade de Tecnologia Ralph Biasi /Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Americana/Campinas, São Paulo, Brasil

**Resumo:** Este artigo analisa a aplicação dos Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs) no ensino de Língua Inglesa nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo, à luz da epistemologia de Paulo Freire. A proposta central é investigar como tais projetos, fundamentados na abordagem COIL (Collaborative Online International Learning), podem promover uma educação que transcenda o tecnicismo, incentivando o diálogo, a autonomia e a problematização da realidade. Com base em revisão bibliográfica e relato de experiência, os autores evidenciam como os PCIs podem atuar como instrumentos de transformação educacional ao favorecer práticas pedagógicas alinhadas ao pensamento freireano. A experiência relatada demonstrou que os alunos brasileiros e indianos desenvolveram habilidades de cooperação intercultural, pensamento crítico e uso ativo da língua inglesa, elementos que contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos. Ao articular teoria e prática, o artigo mostra que é possível romper com o modelo tradicional de ensino bancário e adotar uma pedagogia libertadora, centrada na construção coletiva do conhecimento. Conclui-se que os PCIs, quando orientados por uma perspectiva humanizadora, podem fomentar uma educação superior mais democrática, engajada e alinhada com a proposta freireana de formar sujeitos históricos capazes de intervir no mundo.

**Palavras-chave:** Projetos Colaborativos Internacionais; ensino de língua inglesa; Paulo Freire; educação para a liberdade; relato de experiência.

**Abstract:** This article analyzes the implementation of International Collaborative Projects (ICPs) in the teaching of English at the Faculties of Technology of the State of São Paulo, through the lens of Paulo Freire's epistemology. The central aim is to investigate how such projects, based on the COIL (Collaborative Online International Learning) approach, can foster an education that transcends technicism by promoting dialogue, autonomy, and the problematization of reality. Drawing on a literature review and an experience report, the authors highlight how ICPs can function as instruments of educational transformation by encouraging pedagogical practices aligned with Freirean thought. The reported experience showed that Brazilian and Indian students developed intercultural cooperation skills, critical thinking, and active use of the English language—elements that contribute to the formation of more conscious and critical citizens. By articulating theory and practice, the article demonstrates that it is possible to break away from the traditional banking model of education and adopt a liberating pedagogy centered on the collective construction of knowledge. It concludes that ICPs, when guided by a humanizing perspective, can promote a more democratic and engaged higher education aligned with Freire's vision of forming historical subjects capable of intervening in the world.

**Keywords:** International Collaborative Projects; English language teaching; Paulo Freire; education for freedom; experience report.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo relaciona a aplicação de Projetos Colaborativos Internacionais nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo, vinculadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, ao referencial teórico freireano. O objetivo principal é pensar como o trabalho desenvolvido por meio de projetos COIL (*Collaborative Online International Learning*) aproxima-se das ideias de Paulo Freire. A finalidade é compreender como princípios práticos e pressupostos metodológicos dos intercâmbios virtuais promovem a autonomia, o diálogo e a educação problematizadora, bases epistemológicas do pensamento do patrono da educação brasileira.

Segundo Peterossi (2014), é comum que a Educação Profissional e Tecnológica seja associada à depreciação do ser humano, que seria reduzido a uma racionalidade instrumental. Laval (2019) afirma que embora o projeto de educação humanista - pautado pela emancipação intelectual - pudesse ser utópico, seria temerário assumir na totalidade as proposições da educação neoliberal. Ainda segundo o sociólogo, o neoliberalismo educacional se resumiria à formação do assalariado, de um profissional socialmente útil, excluindo do processo educacional o ideal de liberdade e a concepção do ser humano como alguém que existe para além de sua função no sistema capitalista. Superar a racionalidade neoliberal no campo educacional significa prescindir de uma educação que atenda tão somente às demandas do mercado e, para tanto, é fundamental considerar a dimensão humana e crítica da formação de tecnólogos.

Freire (2014) opunha-se ao que classificava como educação bancária, aquela em que os alunos seriam depositários do conhecimento para eles preparado e imposto, sem questionamentos. Nesse sentido, se a formação em cursos superiores de tecnologia se resumir a uma proposta de ensino que se atenha ao conhecimento técnico aplicado a uma determinada área de atuação no mercado de trabalho, os diplomados terão, muito provavelmente, domínio de elementos teórico-práticos desenhados sob medida para uma realidade totalmente instável (Laval, 2019), seja em termos de empregabilidade, seja considerando a própria situação do capitalismo na atualidade; em outros termos, em pouco tempo esses egressos podem ter em suas mãos um papel sem muito valor e uma formação que não os preparou para a vida e seus desafios, mas apenas para o mercado de trabalho e sua efemeridade estrutural.

Diante desse quadro, torna-se relevante discutir como o pensamento de Paulo Freire pode contribuir para que se supere o panorama instrumental da educação tecnológica e que os estudantes possam desenvolver o seu potencial ontológico para ser *mais*. Nessa perspectiva, este artigo se debruça sobre a seguinte problemática: Podem os professores de língua inglesa, em conjunto com docentes de outras áreas, atuarem para a construção de uma educação que supere o tecnicismo? Os Projetos Colaborativos Internacionais são evidência dessa realidade? Levando em conta que a

disciplina de Inglês está presente na maioria dos currículos dos cursos das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza, podendo ser ofertada em até seis semestres da grade curricular, a depender da habilitação em questão, acreditamos que essa realidade possa materializar lugar privilegiado para propor e promover práticas que ajudem a consolidar uma visão de formação superior que, sim, se preocupe com empregabilidade e posicionamento no mercado de trabalho, mas que forme também cidadãos críticos, que problematizem a realidade e entendam seu papel diante das estruturas de poder e as forças que atuam sobre o seu existir.

Por meio de uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e relato de experiência de um dos autores do artigo, buscaremos compreender a oferta de PCI's nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo à luz do pensamento de Paulo Freire, esclarecendo se a concepção e a realização do projeto de fato promovem uma educação para a autonomia, o diálogo e a problematização da realidade, na construção de uma educação mais justa e democrática. Importante salientar, no entanto, que embora a análise aqui apresentada seja feita em uma perspectiva freireana, há outras teorias que também pensam o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a problematização da realidade, como aquelas baseadas em projetos e fundamentadas pelo pensamento de autores como Dewey e Kilpatrick (Chen, 2025), mas que não estão no escopo deste artigo.

O artigo está dividido em três seções. A primeira trará epistemologia sistematizada de Freire. Em seguida, será apresentada a metodologia dos Projetos Colaborativos internacionais. Na última seção, apresentaremos um relato de experiência sobre um PCI entre Brasil e Índia, relacionando essa vivência aos pressupostos freireanos.

## A EPISTEMOLOGIA DE PAULO FREIRE

Paulo Freire, em sua obra, argumenta que o homem e a mulher têm a vocação histórica de ser *mais*, partindo da ideia de que somos seres inconclusos. De acordo com o autor, constantemente as populações oprimidas têm a sua humanização negada e, diante desse quadro, importa que tentemos transcender as opressões que se nos apresentam e buscar a liberdade advinda da problematização do mundo, entendendo as relações de poder e as razões que fundamentam o funcionamento da realidade dada. Realidade essa que não pode ser vista como destino, como fatalidade, mas, sim, como resultado de uma construção que pode, e deve, ser questionada e, principalmente, transformada.

Para a compreensão da epistemologia freireana, algumas expressões tornam-se chave: autonomia, diálogo e educação problematizadora. Neste texto, discutiremos, de forma breve, os

conceitos elencados e, a partir deles, construiremos algumas reflexões. Vale ressaltar que os temas são profundamente relacionados e que, desse modo, as definições e reflexões podem se sobrepor ou mesmo se unir, sem prejuízo para a análise.

Freire (2021b) discute que o ser humano pode ir além de seus condicionantes. A superação da situação de tutelado levaria a uma condição de autonomia diante do mundo. O processo educacional seria, então, o espaço privilegiado para a formação desse homem e dessa mulher que, frequentemente, sentem medo de serem e se sentirem responsáveis por suas vidas em um contexto de manipulação e opressão, nem sempre percebido. Para tanto, professores precisam conceber a formação não como uma obra de abnegação, como o ato de doar, de transferir o que se sabe a pessoas desvalidas. Educar precisa ser visto como um ato baseado na comunhão de vidas que, juntas, caminham e lutam para a construção de justiça e liberdade. Um grande passo nesse sentido é a percepção de si mesmo e, mais que isso, assumir-se como sujeito no mundo.

O verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que assim se assume. Eu tanto assumo o risco que corro ao fumar quanto me assumo enquanto sujeito da própria assunção. Deixemos claro que, quando digo ser fundamental para deixar de fumar a assunção de que fumar ameaça minha vida, com assunção eu quero sobretudo me referir ao conhecimento cabal que obtive do fumar e de suas consequências. Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (Freire, 2021b, p.41-42)

Não haveria autonomia sem reconhecimento do outro, pois só percebendo a “outredade” pode-se pensar em construção, em uma luta conjunta e de fato democrática. De que outra forma alguém poderia reconhecer-se como sujeito ou objeto se não se visse em relação? Na relação estabelece-se a curiosidade, “uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser estimulado ou desafiado.” (Freire, 2012, p.124).

A curiosidade, um dos elementos constituintes de uma educação dialógica e problematizadora, não pode ser comparada à curiosidade ingênua. A curiosidade que Freire nos apresenta é a epistemológica, rigorosa, sistematizada, que o educador e a educadora devem construir junto aos alunos e alunas.

O papel (...) do educador ou da educadora progressista é desafiar, enquanto sina, a curiosidade ingênua do educando no sentido de, com ele, “partejar” sua criticidade. É assim que a prática educativa vai se afirmando como prática desocultadora de verdades escondidas e não alienantes. (Freire, 2012, p.129)

Uma educação dialógica, e conseqüentemente problematizadora, partirá da realidade que envolve o processo educativo, desvelando as estruturas opressoras que no contexto se apresentam. Nessa perspectiva, contrapõe-se à manipulação e à invasão cultural, promovendo a problematização

das circunstâncias, primeiro codificando-as e, em seguida, descodificando-as, como forma de compreensão e transformação. Os significados da realidade, ou temas geradores, vão se desdobrando, numa cadeia que busca ultrapassar os limites que impedem que se chegue ao inédito viável.

A educação problematizadora, em oposição à educação bancária, promove a emergência das consciências, antes submersas em ciclos de negação da humanidade e da autonomia. Criadora e não reprodutora, questiona as verdades dadas em livros didáticos ou em aulas de inculcação de conteúdo, questionando as vozes que naturalizam a exclusão, a pobreza, a dominação. Na colaboração, na união dos sujeitos históricos e críticos, na promoção do diálogo, os atores do processo educativo *dizem a sua palavra*.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (Freire, 2021b, p.32)

Dialogar, na perspectiva freireana, “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (Freire, 2014, p.109). Freire não vê o diálogo como uma forma de dominar ou oprimir e nem de forma reducionista, como uma simples troca de ideias entre os indivíduos. Para além de simples “tagarelice”, a palavra, elemento constituinte do diálogo, adquire dimensão de práxis, pois é, a um só tempo, reflexão e ação sobre o mundo. Se só ação, torna-se ativismo estéril, que não permite o diálogo. Se só reflexão, configura “blá, blá, blá”, que não se compromete com a transformação do mundo. De uma forma ou de outra, não se presta ao diálogo, porque se fundamenta na alienação e, por isso, seria na visão de Freire, “inautêntica”.

É no diálogo que “os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 2014, p.109), portanto a palavra não pode ser negada, não pode ser proferida somente por aqueles que se julgam, ou são julgados, em situação social ou acadêmica privilegiada. A palavra não pode assumir esse caráter conformador, doutrinador, que subjuga e despersonaliza.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. (Freire, 2014, p. 109)

Como educadores, vemos no pensamento de Freire a base para uma educação que se pretende promotora da humanização, do diálogo e da autonomia. Hodiernamente, a escola ainda se organiza de forma a limitar o pensamento, reproduzindo conteúdos muito distantes da vida e projetos

de vida dos estudantes. As instituições de ensino orgulham-se de um discurso repleto de termos como protagonismo e participação, mas continuam a repetir práticas não democráticas e conformadoras dos sujeitos.

Não há autonomia se não há, primeiramente, a valorização da cultura e dos saberes da comunidade em que a escola se insere. Como ser autônomo se não me reconheço, se não entendo as amarras do mundo burocrático e homogeneizador que me oprime e me limita? Não há diálogo se não vejo no outro a natureza do processo dialógico em si (Freire, 1986), a possibilidade da relação, da mediação simbólica, da união em nome da transformação. Não havendo autonomia e não havendo diálogo, não há educação problematizadora, porque, simplesmente, não há espaço e nem tempo para que se construam caminhos alternativos, utópicos e ao mesmo tempo reais, porque não maquiados por uma ideologia de falso desenvolvimento, de falsas verdades.

### **O ensino de inglês na Educação Superior em uma perspectiva freireana**

Levando em conta o ensino de inglês em cursos superiores de tecnologia, geralmente pressupõe-se que no ingresso os alunos dominem as estruturas básicas da língua inglesa, já que a grande maioria teve a disciplina de língua inglesa na Educação Básica. Esse domínio, muitas vezes, não se confirma. O ensino de inglês das escolas de educação básica e na Educação de Jovens e Adultos está longe de promover o nível de proficiência esperado. Ao entrar no Ensino Superior, alguns alunos já demonstram certa resistência diante da disciplina e muitos não se sentem confortáveis em participar das aulas. O trabalho das Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo desenvolve a aprendizagem de inglês com base nas quatro habilidades (listening, speaking, reading and writing). Os professores, diante da situação que se apresenta, fazem o melhor para que os alunos desenvolvam o seu conhecimento da língua, usando livros didáticos internacionais, produzindo materiais extras, usando metodologias ativas e recursos digitais.

Aqui, cabe perguntar: todas essas práticas, para além do desenvolvimento do domínio da língua inglesa, promovem a autonomia do estudante? Essas práticas dialogam com a realidade do educando? Há comprometimento com uma educação para a liberdade? As ideias de Paulo Freire contribuem para pensar sobre essas questões.

Vale ressaltar que a educação profissional, mesmo aquela de nível superior materializada nos cursos de tecnologia, muitas vezes é construída com base em uma visão tecnicista e instrumentalizadora. Contudo, importa questionar essa realidade, uma vez que uma pessoa, para ser profissional, não precisa ser vista como destituída de visões pessoais de mundo, de históricos que a constituíram e que não podem ser apagados.

A ideia de autonomia apresenta-se como o contraponto a essa perspectiva instrumental da educação. Para além de uma visão que reduz a educação a competências e habilidades, a educação problematizadora e a dialogicidade, conceitos freireanos, podem apontar para a construção de uma

formação que valorize o potencial de homens e mulheres para ser mais. A esse respeito, discutiremos os Projetos Colaborativos Internacionais desenvolvidos nas Faculdades de Tecnologia como elementos que comprovam a tentativa de se subverter a lógica puramente mecanicista que costuma se atribuir ao ensino tecnológico e mostrar como o ensino de língua inglesa pode promover práticas de autonomia e liberdade.

## CONTEXTUALIZANDO OS PROJETOS COLABORATIVOS INTERNACIONAIS

Os Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs) são uma modalidade de intercâmbio virtual promovidos pela Coordenadoria de Ensino Superior de Graduação (Cesu) do Centro Paula Souza (CPS) junto às várias Faculdades de Tecnologia (Fatecs). O primeiro PCI foi realizado em 2013 por um professor da Fatec Americana em colaboração com uma faculdade dos Estados Unidos, com o intuito de permitir que os estudantes estendessem o conhecimento de língua inglesa para além das aulas. Com o êxito da primeira experiência, outras Fatecs, a partir de 2018, aderiram aos PCIs e fazem colaborações com diversos países como Argentina, Chile, Portugal, China, Índia, entre outros.

De acordo com Succi Junior, o professor pioneiro dos intercâmbios virtuais no CPS, “os PCIs são uma abordagem que busca auxiliar professores e alunos a estabelecer trocas significativas, realizadas de forma igualitária e colaborativa, visando a construção de conhecimento e de cidadania global” (Succi Junior, 2020, p.133). Ainda segundo o autor, a tecnologia contribui para a viabilização de práticas que valorizam a inserção acadêmico-profissional dos alunos e parceiros em esferas internacionais. A figura abaixo, do mesmo autor, demonstra a construção de um PCI com algumas características gerais do projeto.

Figura 1 – Representação gráfica dos elementos envolvidos na criação de um PCI



Fonte: Succi Junior (2020), p. 133

O início de PCI se dá por meio do interesse de algum professor de Fatec em realizar o projeto em uma de suas disciplinas ou de um parceiro internacional em busca de um par. A coordenação dos PCIs do CPS é quem geralmente auxilia na busca dos pares para, então, conseguir o que o autor chama de *match*.

Após o *match*, as partes entram em contato e traçam um planejamento para desenvolver o projeto, alinham as atividades, os objetivos, as datas possíveis e a hora dos encontros, considerando a diferença de calendário acadêmico, o fuso horário etc. Cria-se, assim, o que Succi Junior (2020) nomeia como “mapa” geral do projeto. A execução é realizada pelos professores, que fazem o acompanhamento das equipes no desenvolvimento das tarefas propostas em cada fase do “mapa” (que serão posteriormente explicadas nesse trabalho), e, geralmente, com o apoio dos coordenadores dos cursos envolvidos e, por vezes, também pela coordenação dos PCIs do CPS.

Por fim, há uma análise dos resultados do projeto realizada por todos os envolvidos para averiguar se há interesse em continuar com a colaboração ou não. Se a colaboração não continuar, uma análise é feita para verificar os pontos problemáticos e como poderiam ter sido solucionados ou evitados. No caso de uma resposta positiva, o PCI se reinicia, frequentemente, no próximo semestre, levando a experiência anterior como base.

Succi Junior (2020) apresenta o “mapa” contendo, normalmente, cinco fases que serão demonstradas na tabela abaixo. É importante salientar que o “mapa” é um importante documento balizador do projeto, mas ele frequentemente precisa ser modificado, complementado ou até diminuído durante sua execução. Esses ajustes são feitos pelos professores envolvidos por meio dos canais de comunicação.

Quadro 1 – Fases mais comuns dos PCIs da Cesu

	<b>Cronograma</b>	<b>Duração</b>	<b>Atividades</b>
Fase 1	Data acordada entre os parceiros.	Uma semana	Apresentação entre os alunos.
Fase 2	Data acordada entre os parceiros.	De três a quatro semanas	Apresentação do contexto dos parceiros.
Fase 3	Data acordada entre os parceiros.	Uma semana	Desenvolvimento da atividade principal.
Fase 4	Data acordada entre os parceiros.	Uma semana	Apresentação de resultados.
Fase 5	Data acordada entre os parceiros.	Alguns dias	Avaliação do PCI.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A primeira fase do projeto tem o intuito de promover oportunidades para que os alunos se conheçam e comecem a se comunicar. A sugestão é um grupo de perguntas básicas e a produção de um portfólio com fotografias significativas da vida dos alunos. Conhecer o contexto do parceiro é o que sugere a fase 2, nela as atividades centralizam-se em expor o entorno dos alunos e começar a

preparação para a próxima fase. Uma ideia aqui é a produção de um vídeo da instituição de ensino ou da cidade para a contextualização.

O desenvolvimento da atividade principal é a fase 3. Nessa etapa as atividades são voltadas para a análise, comparação ou reflexão sobre uma situação. Essa situação pode ser, por exemplo, de caráter intradisciplinar ou interdisciplinar. Na fase 4, há a apresentação dos resultados pelas equipes mistas (alunos brasileiros e internacionais) que foram formadas no início do projeto. Nessa fase, os alunos apresentarão os resultados de suas pesquisas, reflexões e discussões para os colegas de sala, mas farão isso com os *slides* e/ou vídeo criado colaborativamente com seu grupo misto. As atividades são realizadas em língua inglesa ou espanhol como língua internacional e apresentados na língua local.

Por fim, os alunos avaliam o desenvolvimento do PCI por meio de um questionário elaborado pelos professores envolvidos no projeto. Os alunos são incentivados a refletir sobre seu envolvimento no projeto, sobre o trabalho desenvolvido, seu comprometimento, performance, entre outros.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PCI ENTRE BRASIL E ÍNDIA À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO

Este relato de experiência descreve a vivência de um dos autores deste artigo na realização de um Projeto Colaborativo Internacional (doravante PCI), entre duas Faculdades de Tecnologia do Brasil e uma Universidade da Índia a fim de discutir a problemática levantada na introdução deste trabalho: Podem os professores de língua inglesa, em conjunto com docentes de outras áreas, atuarem para a construção de uma educação que supere o tecnicismo? Os Projetos Colaborativos Internacionais são evidência dessa realidade? Nos fundamentaremos no arcabouço teórico Freireano para discutir os pontos propostos.

### Aspectos metodológicos do projeto

Nesta seção, inicialmente, apresentaremos o contexto em que o PCI foi realizado. Em seguida, serão apresentados os procedimentos adotados durante o projeto. Em um terceiro momento, apresentaremos as fases do projeto e, finalmente, nossa avaliação sobre a participação dos alunos.

#### O contexto em estudo

A experiência do presente relato foi desenvolvida de modo virtual entre duas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo – Fatec Americana e Fatec Pompéia e a Universidade *Symbiosis* localizada em Pune, na Índia, no segundo semestre de 2024.

O início deste projeto se deu pelo interesse do professor da disciplina de Comportamento Organizacional do curso de Gestão Empresarial da Fatec Americana que entrou em contato com a coordenação dos PCIs do Centro Paula Souza e demonstrou seu desejo em participar, sendo responsável por um dos intercâmbios virtuais. Ao mesmo tempo, uma professora da Fatec Pompéia

também estava à procura de uma instituição parceira para realizar um projeto. A coordenação dos PCIs do CPS, por sua vez, fez a abordagem com os parceiros que tinham e a Índia foi um *match* designado para ambas as unidades. Após as primeiras interações feitas em conjunto com a coordenação, os professores encarregados têm a autonomia de entrarem em contato uns com os outros para o desenvolvimento da proposta.

Os alunos participantes da Fatec Americana eram do segundo semestre do curso de Gestão Empresarial, com 23 alunos entre 18 e 40 anos, sendo 12 homens e 11 mulheres, e tiveram como professores mediadores o professor da disciplina de Comportamento Organizacional e a professora de inglês, uma das autoras deste trabalho. Os discentes da Fatec Pompéia eram do terceiro semestre do curso de Mecanização em Agricultura de Precisão, com 21 alunos, sendo 15 homens e 6 mulheres e contaram com a mediação da professora da disciplina de inglês. Da universidade *Symbiosis*, participaram 40 alunos do curso de Estudos em Gestão (*Management Studies*) e foram mediados pela professora especialista em Satisfação no Trabalho e Tecnologia na Educação.

Quanto ao nível de inglês, os alunos da Fatec Americana estavam no segundo semestre de seu curso, portanto participando das aulas de Inglês II (no curso de Gestão Empresarial são oferecidos seis semestres de inglês, do I ao VI). Os alunos da Fatec Pompéia cursavam o terceiro semestre, o que corresponde ao Inglês III das Fatecs. Ambos os grupos se aproximavam ao nível A1-A2 do Quadro Comum Europeu de referência para línguas. Na Índia, o inglês é uma das línguas oficiais, assim era notório um maior domínio do idioma por parte dos alunos daquele país. Durante o desenvolvimento do projeto, pela interação com os alunos, estima-se que estavam no nível B2 ou superior.

Nosso relato descreve a experiência com os alunos da Fatec Americana, por essa razão, as informações sobre essa turma foram e serão as mais detalhadas no decorrer deste trabalho. Os alunos dessa turma tinham aulas com os professores mediadores três vezes na semana. As aulas dedicadas ao projeto variaram de uma a duas vezes na semana com duração de uma hora e quarenta cada aula.

### **Descrição dos procedimentos metodológicos e materiais utilizados**

A colaboração entre as três instituições envolvidas neste PCI acontece desde 2023, porém nos ateremos em relatar a experiência do segundo semestre de 2024, como já mencionado. Assim, a primeira ação para este projeto foi o contato entre os professores mediadores pelo aplicativo de conversas WhatsApp para selecionar as datas em que o projeto aconteceria. Depois disso, o tema foi indicado, para esse PCI em específico os professores das áreas mais específicas sugeriram o tema Satisfação no Trabalho, que foi acordado pelas professoras de inglês e posteriormente bem recebido pelos alunos.

Em seguida, criamos um primeiro “mapa”, como sugerido por Succi Junior (2020) e demonstrado na seção anterior, e também as diretrizes para que os alunos não se confundissem quanto às atividades, plataformas utilizadas ou datas de entrega.

Na oportunidade, foi explicado aos alunos que o projeto não seria desenvolvido em todas as aulas e sim em apenas algumas delas. A ideia foi muito bem aceita pelos estudantes, e a motivação e ansiedade para começarmos era visível, todos se comprometeram em cumprir com seu novo papel e responsabilidades de aprendizes.

A próxima etapa foi separar os estudantes em grupos que compreendessem as três instituições, foram criados 9 grupos de 8 à 11 alunos em cada na plataforma *Google Classroom* para a realização das atividades e a plataforma *Google meet* foi a escolhida para os encontros virtuais. Os alunos foram encorajados a utilizarem outras plataformas digitais para dar continuidade a interação pessoal e profissional do grupo em que foram inseridos como *Facebook* e *Instagram*. Os materiais que criamos para seguir o “mapa” foram enviados aos alunos com antecedência via e-mail e WhatsApp. As aulas destinadas ao PCI aconteceram todas nos laboratórios de informática da Fatec Americana, assim os alunos tinham acesso à internet para realizar as atividades e, também, para os encontros virtuais. Os encontros aconteciam nos horários de aulas dos professores envolvidos de ambas as Fatecs, já os alunos da Índia participavam em horário extraclasse devido ao fuso horário. A seguir, trazemos um breve roteiro das atividades realizadas à luz do pensamento de Paulo Freire, a fim de demonstrar se a concepção e a realização do projeto de fato possibilitam uma educação para a autonomia, o diálogo e a problematização da realidade, na elaboração de uma educação mais justa e democrática.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

### Fases 1 e 2

As duas primeiras fases do PCI tiveram duração de 2 semanas, os alunos, como já discorrido, estavam separados em equipes, nessas primeiras fases os alunos têm como objetivo se conhecerem, então eles começaram o contato, somente em inglês com seus grupos pelas plataformas sugeridas. Com nosso auxílio e supervisão, eles começaram a trabalhar na atividade de *Icebreaker* (quebra-gelo), atividade sugerida no “mapa” como atividade introdutória do PCI.

Essa tarefa foi feita de maneira individual, cada aluno recebeu uma lista com sete palavras: Brasil, Índia, família, comida, sucesso, trabalho e cultura e sociedade. A proposta foi que cada um associasse cada palavra à outras três palavras, por exemplo, Índia: Taj Mahal, especiarias, túnica. Após isso, os estudantes tiveram que compartilhar com seu grupo suas respostas e chegar a 5 palavras mais utilizadas em cada categoria, e assim fazer uma apresentação em slides colaborativa. Essa

atividade foi apresentada por 3 /4 alunos de cada grupo no primeiro encontro online síncrono desse PCI.

Ao realizar a parte colaborativa nessas fases, os alunos tiveram que exercitar o diálogo, para além de questões de conteúdo, mas, sim, de vivências e relações humanas, compreendendo outros processos que envolvem a sua atuação sobre o mundo, incluindo compreender outra cultura e manter a comunicação de maneira respeitosa e acolhedora. Nessa perspectiva, ainda precisaram trabalhar de forma autônoma, pois nem sempre contam com a mediação dos docentes para resolver problemas que surgem, principalmente na relação com o outro. Os alunos entraram em contato com a dificuldade de ter que esperar pela resposta dos alunos indianos que, devido ao fuso horário, nem sempre respondiam de maneira imediata. Também começaram a notar a importância do inglês para se comunicar com outras culturas. Os problemas se apresentam e demandam uma solução que considere os elementos da realidade. Não se trata de reproduzir conteúdos, mas de levantar informações, trilhar caminhos, resolver problemas a partir do mundo que se apresenta.

Segundo Freire (2021b, p.102), “A luta pela autonomia, pela responsabilidade crescente da pessoa por si mesma, é uma das exigências da prática educativa como prática da liberdade.” O autor defende que o processo educativo deve contribuir para o crescimento da autonomia dos sujeitos, incentivando a responsabilidade, a criticidade e a consciência social. A autonomia não é isolamento, mas empoderamento para interagir com o mundo de forma ética, crítica e transformadora. Já nessas primeiras fases do PCI, os alunos puderam experimentar esse empoderamento sugerido por Freire. O intercâmbio virtual possibilita uma experiência de troca que muitos, em virtude de limitações financeiras, não poderiam vivenciar. Quando imersos nessa realidade de troca, percebem-se envolvidos numa situação em que precisam trabalhar com outras pessoas, se comunicar em outra língua, lidar com outra cultura e, para isso, mobilizar seu conhecimento de mundo, seu repertório, suas experiências.

### **Fase 3**

Essa fase do projeto é dedicada à realização da atividade principal, que nesse PCI tinha como tema “Satisfação no Trabalho”. A atividade proposta foi uma situação-problema sobre o assunto, e então os alunos tiveram que responder a quatro perguntas sobre essa situação.

Em síntese, a situação-problema descreve o cenário em que uma jovem aceita um emprego em uma escola de Ensino Médio para ajudar na parte administrativa. O salário que ela iria receber não era o que ela gostaria, mas depois de noventa dias, ela receberia um relatório de avaliação de sua performance podendo receber um aumento. Ao começar a trabalhar, ela se depara com três colegas que não faziam seu trabalho como deveriam; ela, por sua vez, jovem e cheia de energia para trabalhar, começa a desenvolver, além das suas próprias atividades, várias outras demandas de seus colegas e do funcionamento da escola em si, como atendimento de pais e alunos. Ela não

consegue, então, realizar as suas responsabilidades principais, devido à demanda extra de trabalho, o que faz com que a diretora da escola chame sua atenção por não terminar certos serviços administrativos em tempo. Seus colegas de trabalho delegam a ela cada vez mais trabalho, já que ela performa tão bem e eficientemente as demandas que aparecem. Riley, como é chamada, se sente sobrecarregada com o volume de trabalho e insatisfeita com o salário que recebe.

A duração dessa atividade foi de duas semanas e foi feita da seguinte maneira, na primeira semana (terceira semana do projeto em si), os alunos se dedicaram a responder apenas as perguntas 1 e 2 que foram propostas (1. What are the problems Riley is going through? 2. What are the main causes of these problems?). Em primeira instância, os alunos fizeram a atividade separadamente. Os alunos brasileiros de cada grupo fizeram suas respostas, enquanto os alunos indianos fizeram o mesmo. Num segundo momento, os estudantes postaram suas repostas em seu grupo criado na plataforma utilizada, e assim chegaram numa resposta final discutindo as ideias trazidas pelas duas partes.

Na semana seguinte, os estudantes repetiram a mesma sequência percorrida acima, mas agora responderam as questões 3 e 4 da situação-problema (3. What should be done? 4. How should it be done?). Ao realizarem essa fase do PCI, os alunos se depararam, novamente com a necessidade de dialogar efetivamente com seus respectivos grupos para colaborativamente chegarem num consenso quanto as respostas finais que foram, posteriormente, postadas na plataforma para serem compartilhadas, analisadas e discutidas com os professores mediadores. Por fim, mais um encontro virtual foi realizado para que cada grupo apresentasse suas ideias, assim como na atividade anterior, 2 a 3 alunos de cada grupo foram elencados, pelo grupo, para discorrer a atividade para todos os envolvidos.

Para Freire (2021a, p.107), “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.”, assim, o diálogo é a base do processo educativo libertador. Ele não é apenas uma técnica didática, mas uma postura ética e política. Ao dialogar, educador e educando reconhecem-se como sujeitos históricos e construtores do mundo. O diálogo implica humildade, escuta ativa e compromisso com a transformação social. Nas atividades desenvolvidas nessa fase experienciamos como educadores a humildade, a escuta ativa ao trocarmos ideias sobre a execução da tarefa, e percebemos claramente que os educandos se beneficiaram nesse processo educativo que foi libertador, afinal eles entraram em contato com visões diferentes sobre o mesmo assunto, perceberam como a diferença cultural se torna presente na resolução de problemas; souberam, no entanto, por meio de uma escuta ativa, de diálogo efetivo e humilde cumprir a tarefa de maneira satisfatória.

## Fases 4 e 5

A penúltima fase do PCI compreende a apresentação dos resultados, no nosso caso, os alunos tiveram como tarefa criar um vídeo com seu grupo para ilustrar a resolução da situação-problema que foi a eles apresentada. Os estudantes, então, escolheram como seria feito o vídeo (por animação, encenação etc.), delegaram as tarefas entre si, como a criação, roteiro, edição, entre outros. Uma semana foi o prazo estipulado para a criação do vídeo. Depois de pronto, os alunos postaram o vídeo no *Google classroom*, de forma que apenas os alunos do grupo e os professores mediadores tinham acesso.

A última etapa do projeto foi a fase de avaliação do PCI. Para isso, criamos um questionário para que os estudantes pudessem refletir sobre o processo como um todo: as questões culturais ao trabalharem juntos, as habilidades demandadas na realização das atividades, a performance de cada um, entre outros.

Para finalizar o projeto, uma última reunião virtual síncrona foi feita. Nela, os alunos compartilharam com todos os envolvidos os vídeos que fizeram. Alguns deles fizeram uma fala de agradecimento e relato pessoal sobre a experiência vivida no projeto.

No decorrer do projeto, recebemos feedbacks muito positivos dos alunos. Alguns tinham uma visão muito fechada quanto ao uso da língua inglesa, pensando que a utilizariam apenas em uma viagem ao exterior ou algo do tipo. O processo proporcionou uma visão mais realista do uso da língua. Com a tecnologia, é possível trabalhar e ter contato com pessoas de outros países, é possível se comunicar mesmo que não sejam totalmente fluentes ou proficientes na língua, crença essa baseada em preconceitos construídos ao longo de sua vida acadêmica, mas que não se sustentou diante dos desafios que enfrentaram. O fato de realizarem o projeto em sua área e em outra língua abriu a mente dos alunos para uma visão mais crítica e social da realidade.

Freire (2021 b) nos ensina que a educação problematizadora é aquela que estimula a dúvida, a investigação e o pensamento crítico. Freire vê a ignorância não como ausência de saber, mas como resultado de relações opressoras. Por isso, educar é desafiar, provocar a consciência crítica e incentivar o questionamento da realidade, esse projeto proporcionou essa visão aos nossos alunos.

Ao analisarmos todo o processo em que os PCIs são realizados, observamos aquilo que Freire chamou de educação problematizadora: “Enquanto a educação bancária anestesia e inibe o poder criador, a educação problematizadora [...] implica um constante movimento de busca, de inquietação, de insatisfação, de esperança.” (Freire, 2021b, p.81). Freire opõe a educação bancária (que deposita conhecimento de forma passiva) à educação problematizadora, que vê o aluno como sujeito ativo e protagonista da sua aprendizagem. A ideia de “esperança” é essencial aqui — aprender é acreditar que o mundo pode ser compreendido e transformado. Os PCIs ilustram a teoria deixada pelo patrono da educação brasileira, alunos trabalhando ativamente com outros estudantes de um

outro país, lidando com diferenças culturais, abrindo seus horizontes e os dando esperança de um futuro melhor, exercitando sua autonomia, o diálogo, os tornando cidadãos mais críticos, que problematizam a realidade e entendam seu papel perante as estruturas de poder e as forças que atuam sobre o seu existir.

## CONSIDERAÇÕES

Diante da discussão, percebemos que é possível, por meio de uma educação que problematiza e que promove a participação efetiva do discente nos processos de construção do conhecimento, superar os tecnicismos da educação. A autonomia e o diálogo são processos essenciais para se opor à educação bancária e os Projetos Colaborativos Internacionais são um exemplo disso. Mesmo na Educação Superior, a superação de um modelo de educação que privilegia a passividade e a memorização ainda é um desafio.

Os docentes de língua inglesa, em parceria com aqueles de outras áreas do conhecimento, podem estabelecer um ambiente de aprendizagem menos verticalizado, com a apresentação de desafios reais do mundo da comunicação e do trabalho que permitam a mobilização de conhecimentos que os graduandos trazem de sua vida e suas experiências. A experiência relatada mostrou como preconceitos e visões cristalizadas sobre o uso de línguas, por meio de reflexões e situações práticas, são quebrados e dão lugar a uma noção de autonomia e capacidade de vencer limitações, por vezes autoimpostas.

Os professores na execução dos PCIs podem se guiar pela epistemologia freireana, pois a metodologia apresenta de maneira subjacente ideias de Freire que têm compromisso com uma educação que liberta, que transforma e que mobiliza para que não se formem “operários” com diploma, mas seres humanos em seu potencial para “ser mais”, com criticidade, postura ética e conhecimento sobre as estruturas nas quais estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

CHEN, Si. Enhancing Project-Based Learning in 21st-Century Classrooms: Lessons from Dewey and Kilpatrick’s Progressive Ideas. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 98, n. 2, p. 29–35, 4 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. Dialogicidade. In: Freire, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p.121-134.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58 ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Prefácio: o sonho do professor sobre a educação libertadora. In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção educação e comunicação; v.18). p.11-25.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2 ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

SUCCI JUNIOR, Osvaldo. Projetos colaborativos internacionais na unidade de ensino superior de graduação: a evolução dos intercâmbios virtuais no Centro Paula Souza. **REGIT**, Fatec-Itaquaquecetuba, SP, v. 14, n. 2, p. 126-140, jul./dez 2020.