

## Artigos

# Internacionalização do currículo pela telecolaboração na Educação Profissional e Tecnológica

## *Internationalization of the curriculum through telecollaboration in professional and technological education*

Rodrigo Schaefer<sup>1</sup>  
Christiane Heemann<sup>2</sup>

### RESUMO

*Considerando que a internacionalização das instituições educacionais se materializa através do currículo (Belli et al., 2018; Knight, 2004), este estudo de abordagem qualitativa (Patton, 2002) concentrou-se no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Ramos, 2008, 2010) e teve o objetivo de analisar como a Internacionalização do Currículo (IoC) tem sido possível no Instituto Federal Catarinense (IFC) pela telecolaboração, esta entendida como fomentadora do contato entre estudantes geograficamente distantes (O'Dowd, 2021; Schaefer & Heemann, 2021). Os dados foram coletados mediante um relato de experiência de uma participante e uma entrevista. O estudo revelou que a telecolaboração tem propiciado, no IFC, o diálogo entre pessoas de diferentes países e culturas, facilitando a IoC no contexto da EPT. Defendemos que a telecolaboração pode preparar os estudantes da EPT para a interação respeitosa e exitosa com pessoas de outros contextos culturais, tanto no âmbito pessoal quanto no do trabalho.*

**Palavras-chave:** internacionalização do currículo; educação profissional e tecnológica; telecolaboração; formação integral.

1. Instituto Federal Catarinense (IFC). Departamento de Línguas Estrangeiras. Brusque, Santa Catarina, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2349-0175>. E-mail: [rodrigo.schaefer@ifc.edu.br](mailto:rodrigo.schaefer@ifc.edu.br).
2. Universidade do Vale do Itajaí. Curso de Letras. Itajaí, Santa Catarina, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6828-2962>. E-mail: [chrisheemann@gmail.com](mailto:chrisheemann@gmail.com).

## ABSTRACT

*Considering that the internationalization of educational institutions is materialized through the curriculum (Belli et al., 2018; Knight, 2004), this qualitative approach study (Patton, 2002) focuses on the context of professional and technological education (PTE) (Ramos, 2008, 2010). It aims to analyze how curriculum internationalization (CI) has been enabled at Instituto Federal Catarinense (IFC) through telecollaboration, as such telecollaboration acts as a facilitator of the contact between geographically distant students (O'Dowd, 2021; Schaefer & Heemann, 2021). The data were collected through a participant's experience report and an interview. The study revealed that telecollaboration has provided, at IFC, a dialogue between people from different countries and cultures, fostering CI in the context of PTE. We maintain that telecollaboration can prepare PTE students for respectful and successful interactions with people from other cultural contexts in both personal and work settings.*

**Keywords:** *curriculum internationalization; professional and technological education; telecollaboration; integral education.*

## 1. Introdução

Na Antiguidade clássica, para o alcance da *sagesse* (sabedoria), “uns, como o cínico Diógenes, barricam-se dentro de um pipo, outros, como Heródoto, percorrem a Terra” (Santos & Almeida, 2012, p. 146). De acordo com Santos e Almeida, da mesma maneira que o historiador grego Heródoto, a sociedade, no mundo atual, decidiu-se pelo movimento. Este, oportunamente, parece coadunar-se com a internacionalização, objeto do presente estudo, constituindo-se, segundo Luna e Sehnem (2017), como uma resposta aos processos de globalização no mundo atual. Assim, os movimentos de internacionalização têm refletido um desejo “que as pessoas sentem em complementar sua formação não apenas nos planos técnicos e científicos, mas igualmente nos aspectos linguísticos, culturais e civilizacionais” (Santos & Almeida, 2012, p. 149).

Este estudo concentrou-se na internacionalização curricular no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para Belli et al. (2018), a internacionalização das instituições educacionais “ocorre através da internacionalização dos seus currículos” (p. 47). Knight (2004), por sua vez, explicita que a Internacionalização do Currículo (IoC) está relacionada com o “processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou

global” (p. 11, tradução nossa<sup>3</sup>) tanto nos objetivos quanto nas funções das instituições educacionais.

Segundo Nitschke et al. (2021), a EPT caracteriza-se pela proposta de uma educação integral. Esta não só oferta a educação técnica e profissional integrada ao Ensino Médio, mas também encara o trabalho como princípio educativo. Os autores complementam que a EPT se compromete com “uma formação inteira, ou integral, no sentido de desenvolver as faculdades físicas e intelectuais do sujeito em uma perspectiva ampla” (Nitschke et al., 2021, p. 42). Oportunamente, no que concerne à EPT, Pacheco (2015) sugere que “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal” (p. 12).

Schaefer, Heemann e Belli (2017) enfatizam que a telecolaboração, definida como a utilização de tecnologias digitais no contexto do ensino-aprendizagem entre estudantes geograficamente distantes (O’Dowd, 2013), configura-se como “um instrumento de ligação com o mundo, capaz de promover encontros interculturais entre estudantes” (p. 239). Semelhantemente, O’Dowd (2019) e Heemann, Schaefer e Sequeira (2020) entendem que a telecolaboração tem o potencial de contribuir para a fomento da IoC. À vista disso, o presente estudo tem o objetivo de analisar como a IoC tem sido possível no contexto da EPT, mais especificamente no Instituto Federal Catarinense (IFC), através da telecolaboração. Para atingir esse objetivo, esboçamos a seguinte pergunta de pesquisa: de que modo a telecolaboração tem contribuído para a IoC no contexto da EPT?

## 2. Fundamentação teórica

### *Educação Profissional e Tecnológica*

Conforme dito anteriormente, este estudo concentrou-se no contexto da EPT. Ramos (2008) apresenta duas perspectivas em relação à educação dos estudantes para o mundo do trabalho, quais sejam, *unilateral* e *integral*. A formação unilateral diz respeito ao desenvolvimento de capacidades a serem utilizadas em funções específicas da atividade de trabalho, que Saviani (2007), com um olhar crítico, chama de *adestramento dos indivíduos*. A

---

3. Esta e as demais traduções são de nossa inteira responsabilidade.

formação integral, por outro lado, está ligada à visão de que os estudantes fazem parte de um universo social e culturalmente situado. Da perspectiva da formação integral, portanto, o trabalho deve ser considerado como um princípio educativo (Saviani, 2007, 2015). Moura et al. (2015) complementam com a noção de que, através da organização curricular, deveria haver espaço para “a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnicidade pode abarcar a ideia de formação humana integral” (p. 1061).

De acordo com Ramos (2008), a formação integral é orientada por princípios de educação *omnilateral* e *politécnica*. Enquanto a primeira permite a integração das dimensões básicas da vida, nomeadamente, trabalho, ciência e cultura, a educação politécnica, que “não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas” (Ramos, 2008, p. 3), proporciona aos estudantes o acesso ao conhecimento construído historicamente e socialmente. Nessa linha de pensamento, a formação integral pode permitir a emancipação dos estudantes. Para Freire (1987), a emancipação é conceitualizada como a superação da condição humana de alienação em relação a determinantes sociais, promovendo o desenvolvimento de um indivíduo crítico, ativo e socialmente politizado. A esse respeito, sugerimos que, no contexto da EPT, a IoC, através de atividades de telecolaboração, possibilita, de acordo com a Lei n.º 11.892 (2008), a intersecção entre a formação para o mundo do trabalho e para os aspectos socioculturais.

Ramos (2008) propõe que, na EPT, os educadores devem refletir sobre o tipo de sociedade a que aspiram. Para tal reflexão, a autora levanta as seguintes questões:

Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? (p. 1).

Gostaríamos de sublinhar que, assim como Ramos (2008, 2010), prezamos por uma educação que inclui e que esteja atenta à diversidade cultural no contexto da EPT. Tendo em conta que o número de estudantes que dispõem da oportunidade de participar de programas de mobilidade (física) é bastante baixo (Luna, 2018a), pode-se dizer que, no âmbito da EPT, ações envolvendo a telecolaboração para o desenvolvimento de processos de internacionalização, como foi o caso no nosso estudo, incluem mais estu-

dantes em contato com pessoas de diferentes lugares do Brasil e do mundo, fomentando, segundo Helm (2016) e Schaefer e Heemann (2021), o diálogo intercultural. Este último, oportunamente, por estimular o debate acerca da diversidade cultural (Schaefer & Heemann, 2021), poderia contribuir para a formação integral dos estudantes (Moura et al., 2015; Nitschke et al., 2021; Ramos, 2008, 2010).

### *Telcolaboração*

Atividades de telecolaboração, facilitadas pela utilização das tecnologias digitais, permitem o contato entre pessoas de diferentes países e culturas (O’Dowd, 2013; Schaefer, 2019, 2020, 2021; Schaefer & Heemann, 2021). Segundo O’Dowd (2013), a telecolaboração é definida como

A aplicação de ferramentas de comunicação *online* para encontro de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades em língua estrangeira e sua competência intercultural através de tarefas colaborativas e trabalho de projeto. (p. 123)

De acordo com O’Dowd (2021), o ano de 2020 representou um marco na área da telecolaboração, dado que a conjuntura da pandemia de COVID-19

Chamou a atenção do corpo docente e da administração da universidade para o IV<sup>4</sup> em uma escala muito maior. A falta de possibilidades de estudo no exterior durante a pandemia levou muitos a considerar seriamente como as iniciativas de aprendizagem em telecolaboração poderiam ser efetivamente integradas nos currículos e nas estratégias de internacionalização, a fim de proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizagem internacional sem mobilidade física” (p. 214).

Diferentes pesquisadores põem em relevo a oportunidade do diálogo intercultural nos espaços telecolaborativos. A título de ilustração, Helm (2016) ressalta que, mediante o diálogo telecolaborativo, “os participantes exploram identidades e diferenças, experiências pessoais e emoções, as quais contribuem para a consciência de si e dos outros” (p. 153), ao passo que Schaefer e Heemann (2021) partem do pressuposto de que o diálogo tem “o potencial de fomentar nos alunos o entendimento da diversidade cultural,

---

4. Intercâmbio Virtual (tradução de *Virtual Exchange / VE*): termo utilizado para referir-se à telecolaboração.

bem como a capacidade para reflexão crítica acerca de temas políticos e sociais” (p. 14).

### *Internacionalização*

Morosini (2019) esclarece que a IoC, entendida como “o processo de incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como nos resultados da aprendizagem” (Leask, 2015, p. 9) e que abrange a internacionalização transfronteiriça e a Internacionalização em Casa, constitui uma das maneiras possíveis de internacionalizar as instituições educacionais. Segundo a pesquisadora, “A internacionalização transfronteiriça é a que ocorre por mobilidade, seja out (saída de pessoas) ou in (receber pessoas)” (Morosini, 2019, p. 18), ao passo que a Internacionalização em Casa é definida por Beelen e Jones (2015) como “a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes dentro de ambientes de aprendizagem domésticos” (p. 69).

Compactuamos com Belli et al. (2018) ao enfatizarem que a IoC pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania global. Luna (2018b) define cidadão global como alguém que “conhece o mundo, mesmo sem sair da sua escola, do seu *campus*, em suas manifestações linguístico-culturais” (p. 41). Para Clifford (2018), o conceito de cidadão global implica a noção de pessoas “que se envolvem em questões globais, em nível local, nacional ou internacional, e compreendem que o mundo é interdependente, que cada ação que realizamos, cada decisão que tomamos, afeta outras pessoas” (p. 15).

Leask (2015), em seu modelo de IoC, propõe cinco estágios para o processo de internacionalização, a saber: (1) rever e refletir, em que se discute até que ponto o currículo de uma instituição é internacionalizado; (2) imaginar, implicando a busca de outras formas de pensar e agir, ou seja, imaginar para permitir novas possibilidades; (3) rever e planejar, isto é, um enfoque em mudanças necessárias para internacionalizar o currículo; (4) agir, referente à implementação do plano para tornar o currículo internacionalizado e; (5) avaliar, isto é, debater os resultados obtidos a partir da implementação. Oportunamente, conforme será descrito com mais detalhes a seguir, ressaltamos que, no intuito de promover a internacionalização no IFC com base no modelo de Leask (2015), optamos pela utilização da telecolaboração, dado que esta fomenta o contato e o diálogo interculturais.

### 3. Procedimentos metodológicos

A pergunta de pesquisa apresentada precedentemente *de que modo a telecolaboração tem contribuído para a IoC no contexto da EPT?* orientou o desenvolvimento do presente estudo. Diante disso, trataremos, nesta seção, de descrever os procedimentos metodológicos, e, na Seção 4, abordaremos o modo pelo qual a internacionalização mediante a telecolaboração tem sido possível no IFC.

#### *Buscando possibilidades de fomentar a IoC no IFC*

É insuficientemente representativo, de acordo com Luna (2018a), o número de estudantes, incluindo países europeus e do Sul Global, que têm a oportunidade de participar em programas de mobilidade. De modo a abranger mais estudantes e considerando que o currículo é a base para a internacionalização, Luna salienta que a Internacionalização em Casa pressupõe “a internacionalização para todos, não apenas para os estudantes que saíram ou que sairiam da sua escola, do seu campus para uma instituição estrangeira” (p. 7). Nesse sentido, como forma de permitir que os estudantes do IFC pudessem interagir com pessoas de outras culturas a partir de sessões virtuais, duas ações de extensão foram desenvolvidas, as quais serão descritas nos próximos parágrafos.

No IFC, um dos autores ministra, no Curso Superior Licenciatura em Química, cujo objetivo, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso (2021), é “atender ao mundo do trabalho, suprimindo profissionais diferenciados para atuarem na docência da educação básica” (p. 17), a disciplina *Leitura e Produção Textual*. Esta, por sua vez, contém 60 horas no total e, aproximadamente, 25 alunos a cada semestre. A ementa da disciplina em questão envolve: linguagem e língua; texto e discurso; gêneros textuais escritos e orais; resenha crítica; artigo científico; ensaio; resumo; fala pública; noções fundamentais sobre estrutura e conteúdo: coesão, coerência, clareza, informatividade e adequação; prática de leitura e de produção de textos; processos de leitura; estratégias de produção textual.

Para Luna (2018b), o processo de IoC deve ocorrer com base na educação intercultural, que sugere, segundo Belli et al. (2018), “uma postura investigativa que emerge do inconformismo com saberes universalizantes e práticas monoculturais excludentes” (p. 51). Diante disso, uma reflexão

(Leask, 2015) sobre o grau de IoC em relação à ementa da disciplina em questão nos permitiu perceber que esta última não compreende indicadores de IoC à luz das contribuições teóricas apresentadas no presente estudo. Como forma de visualizar possibilidades teórico-metodológicas para o fomento da IoC no contexto da EPT, seguindo as etapas propostas por Leask (2015) descritas anteriormente, optamos pela integração da educação intercultural na disciplina de *Leitura e Produção Textual* mediante ações extensionistas. Em seguida, imaginamos possibilidades (Leask, 2015) de internacionalizar o currículo, e decidimos pela telecolaboração, já que ela proporciona o contato intercultural (O’Dowd, 2013, 2019, 2021; Heemann, Schaefer & Sequeira, 2020; Schaefer, 2021; Schaefer & Heemann, 2021). Subsequentemente, planejamos (Leask, 2015) nossas ações com relação à forma pela qual tais atividades seriam implementadas, levando-nos a selecionar duas ações de extensão que incentivam o diálogo intercultural (Helm, 2016; Schaefer & Heemann, 2021). As ações referidas serão descritas nos próximos parágrafos.

As sessões semanais de telecolaboração do projeto *Encontros de Conversação em Inglês do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*, com 1 hora de duração cada, tem como objetivo levar os participantes do IFC – estudantes da disciplina de *Leitura e Produção Textual* do Curso Superior Licenciatura em Química – bem como de pessoas da comunidade externa em geral interessadas em desenvolver habilidades orais em língua inglesa -, a ampliar as suas perspectivas interculturais, mas também a expandir o conhecimento (Luna, 2018b). O mesmo se aplica ao projeto *Encontros de Conversação em Espanhol do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*, no qual participam tanto estudantes da disciplina e do curso em tela, interessados em desenvolver habilidades orais em língua espanhola, assim como estudantes de outros cursos do IFC (Curso Técnico em Química integrado ao Ensino Médio e do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do campus Brusque), e, ainda, participantes da comunidade externa em geral (esta constituída por pessoas de cidades vizinhas, de diferentes estados do Brasil e de outros países). Ao todo, em cada projeto há 15 participantes do IFC e 15 participantes da comunidade externa.

Nas sessões, os participantes discutem diferentes tópicos previamente selecionados pelo professor, por exemplo, entre tantos outros, *a indústria da carne, alterações climáticas e estereótipos culturais*. A cada sessão, de ordinário, um tópico diferente é apresentado para discussão. Dessa forma, além do objetivo dos projetos anteriormente mencionado, as sessões de



telecolaboração visam não somente ao diálogo intercultural (Helm, 2016; Schaefer & Heemann, 2021), mas também ao desenvolvimento da interação (O’Dowd, 2013, 2019, 2021; Schaefer, 2020; Heemann, Schaefer & Sequeira, 2020) e da formação integral (Moura et al., 2015; Nitschke et al., 2021; Ramos, 2008, 2010) dos participantes brasileiros com pessoas de outras culturas.

Em 2019, tais sessões ocorriam por meio da plataforma Zoom nos laboratórios do IFC, e era disponibilizado computador para cada participante do projeto. Ao mesmo tempo, tanto os participantes estrangeiros como os brasileiros que viviam longe do *campus* interagiam na referida plataforma a partir de suas casas. Em 2020 e 2021, devido à suspensão das atividades escolares presenciais em decorrência da pandemia de COVID-19, todos os participantes interagiram exclusivamente de suas casas, e as sessões tiveram lugar no *Google Meet*. Em 2022, após o contexto pandêmico, elas continuaram acontecendo na plataforma do Google mencionada. Por meio dos projetos em pauta, participantes do Brasil e de outros países, entre eles Itália, México, Porto Rico, Estados Unidos, Canadá, Paraguai, Estados Unidos, Espanha, Argentina e Inglaterra, dispõem de um espaço profícuo para o diálogo sobre diferentes assuntos como ações de extensão permanentes no IFC.

### *Procedimentos de coleta e análise dos dados*

Os dados foram coletados em março de 2021 durante a condução dos projetos de telecolaboração *Encontros de Conversação em Inglês do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração* e *Encontros de Conversação em Espanhol do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*.

Esta pesquisa qualitativa que, segundo Patton (1985), pressupõe “um esforço para compreender as situações na sua singularidade como parte de um contexto particular e as interações aí existentes” (p. 1), pode ser considerada como um estudo de caso (Duff, 2014), no sentido de que ela se voltou para um fenômeno contemporâneo em seu contexto real. Segundo Duff, estudos de caso são utilizados “a fim de proporcionar uma compreensão das experiências dos indivíduos [...] dentro de um contexto linguístico, social, ou educacional específico” (p. 233). Logo, precisamente por se tratar de um estudo de caso, incluímos uma participante em específico: Cleusa<sup>5</sup>.

5. Todos os dados utilizados neste estudo são provenientes de um projeto de pesquisa devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH com o Número de Parecer 4.291.275. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento

Cleusa, que tinha 16 anos de idade, era aluna do Curso Técnico em Química integrado ao Ensino Médio, e participante dos dois projetos de telecolaboração em questão. Era aprendiz de inglês, língua com a qual ela afirmou ter muita afinidade, além de apreciar a língua espanhola. As narrativas que serão analisadas a seguir foram extraídas do relato de experiência de Cleusa e de uma entrevista semiestruturada entre ela e um dos pesquisadores. Para Dörnyei (2007), os resultados, na investigação qualitativa, são “em última análise o produto da interpretação subjetiva dos dados por parte do pesquisador” (p. 38). Com efeito, os dados coletados para o presente estudo foram submetidos a um longo processo de análise, interpretação e reflexão.

Por meio do relato de experiência via *Google Forms*, a participante teve ocasião oportuna para apresentar suas impressões pessoais acerca das sessões de telecolaboração. Ela também participou de uma entrevista, que foi gravada, por meio da qual os pesquisadores puderam compreender melhor o que ela tinha apontado em seu relato de experiência.

Os dados do presente estudo foram submetidos a análises discursivas. Para Fairclough (2003), as análises discursivas, de um modo geral, estão embasadas na “hipótese de que a linguagem é uma parte irreduzível da vida social, dialeticamente interligada com outros elementos da vida social [...] isso significa que uma maneira produtiva de fazer pesquisa social é através de um foco na linguagem, usando alguma forma de análise do discurso” (p. 2).

Apresentaremos, à continuação, algumas análises discursivas.

#### 4. Resultados e discussões

##### *Análise dos tópicos discutidos nas sessões de telecolaboração*

Em uma das sessões do projeto *Encontros de Conversação em Inglês do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*, o tema proposto foi *a indústria da carne*. De acordo com o artigo “Reduza seu consumo de carne”<sup>6</sup>, publicado no *website* do *Greenpeace* ([greenpeace.com](https://www.greenpeace.org)), a produção de carne “é responsável pela emissão de gases poluentes e acelera os efeitos do aquecimento global”. Em outra sessão, esta do projeto *Encontros de Con-*

---

Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse sentido, foi escolhido um nome fictício, a fim de proteger a identidade da participante.

6. Acessar <https://www.greenpeace.org/brasil/participe/reduza-seu-consumo-de-carne/>

*versação em Espanhol do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*, os participantes discutiram os desafios envolvidos nas alterações climáticas, em que, primeiramente, disseram se concordavam ou não com declarações como “*as alterações climáticas não são causadas pela atividade humana; o aquecimento global é causado principalmente pela atividade humana e; os países desenvolvidos são mais responsáveis pelos danos causados ao clima do que os países emergentes*”. Em seguida, explicaram as razões pelas quais concordavam ou não com essas declarações, o que constituiu um terreno fértil para a troca de diferentes pontos de vista (O’Dowd, 2013, 2021; Schaefer, 2019, 2020, 2021; Schaefer & Heemann, 2021). Segundo Belli et al. (2018), Clifford (2018), Leask (2015) e Luna (2018b), questões sobre preocupações ambientais podem contribuir para o desenvolvimento da cidadania global.

Outro tópico discutido no projeto *Encontros de Conversação em Espanhol do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração* foi *estereótipos culturais*. Foram levantadas, entre outras, as seguintes questões: “*em sua opinião, como emergem a maioria dos estereótipos?; quais são os estereótipos mais comuns no e do seu país? e; como você acha que os estereótipos são transmitidos?*”. De fato, Schaefer (2019, 2020, 2021) destaca que é necessário, nas relações interculturais, o enfoque em representações estereotipadas relativas a pessoas, países e culturas. Nessa perspectiva, os participantes, haja vista que estes, em sintonia com Saviani (2007, 2015), pertencem a um universo cultural socialmente situado, puderam refletir não apenas sobre estereótipos, mas também, de acordo com Belli et al. (2018), sobre visões monoculturais, pois tais visões são, em sua essência, excludentes. Além disso, as representações em questão são problematizadas, em que tem lugar a mediação constante entre diferentes pontos de vista (Schaefer, 2021), o que poderia, através de um olhar crítico, nos termos de Freire (1987), contribuir para a superação da condição humana de alienação frente a, nesse caso, diferentes questões socioculturais envolvendo construções culturais estereotipadas.

### *Análise das narrativas de Cleusa*

O Excerto 1 a seguir (original em inglês), extraído do relato de experiência, apresenta as opiniões favoráveis de Cleusa relativas às sessões de telecolaboração:

Durante as nossas conversas, falamos de temas importantes como o aquecimento global e os direitos dos animais, que deram uma noção das crenças em torno de um tema específico, uma vez que os participantes são de todas as partes do país ou mesmo de diferentes partes do globo. O que eu mais gosto nestes encontros é a variedade de pessoas e o respeito mútuo, o que gera um lugar confortável para expressar as minhas opiniões. Honestamente, admiro a forma como o inglês é apresentado: como uma ferramenta valiosa para se conectar com mentes diferentes. (Cleusa, 2021).

Com base no que Cleusa mencionou, pode-se dizer que as sessões de telecolaboração ofereceram não só uma oportunidade para o desenvolvimento das habilidades de interação da participante (O’Dowd, 2013; Schaefer, 2020, 2021), no sentido de ela ter podido interagir com pessoas de diferentes culturas, como do Brasil e de outros países, mas também para a troca de diferentes pontos de vista (Helm, 2016; O’Dowd, 2013; Schaefer & Heemann, 2021) em relação a temas como aquecimento global e direitos dos animais.

Semelhantemente, Cleusa esclareceu, nesse relato de experiência, que se sentia “muito privilegiada por ter a oportunidade de partilhar as minhas [suas] ideias e compreender diferentes pontos de vista”, o que indica que tais sessões proporcionaram à participante (a) momentos de discussão com os outros participantes, e (b) um processo de intercâmbio cultural e de conhecimentos. Isso converge com Benedetti (2010), visto que o aprendizado de línguas, em sessões de telecolaboração, “encontra terreno fértil para a comparação entre as línguas e as culturas” (p. 49). Ainda, o Excerto 1 parece indicar que as referidas sessões, na linha de raciocínio de Moura et al. (2015), Nitschke et al. (2021) e Ramos (2008, 2010), exerceram um papel na formação integral da participante, porquanto Cleusa deparou-se, por meio do diálogo intercultural (Helm, 2016; Schaefer & Heemann, 2021) e da reflexão crítica (Freire, 1987), e ao mesmo tempo em que estava adquirindo conhecimentos específicos à sua área de formação, qual fora, Ensino Técnico em Química - com aspectos relevantes à realidade da vida de pessoas de outras culturas.

O Excerto 2 (original em inglês), também extraído do relato de experiência, ilustra como Cleusa ressaltou o fato de as sessões de telecolaboração terem tornado possível o intercâmbio cultural:

Nunca viajei para outro país ou mesmo para um estado diferente do Brasil, mas estava ciente de que isto limitava as minhas opiniões e a forma como via o mundo. Por outro lado, eu sou curiosa sobre tudo e sempre quis saber o que se passa na

mente de outras pessoas. É aí que este projeto vem a calhar [...]. A verdade é que eu não quero que acabem. São a minha forma de viajar para o estrangeiro sem sair de casa. (Cleusa, 2021).

Ecoando O’Dowd (2013), Heemann, Schaefer e Sequeira (2020) e Schaefer (2020, 2021), demonstrar interesse pelos aspectos culturais do outro é uma característica central da comunicação intercultural. Com efeito, Cleusa estava interessada em conhecer dos outros participantes, nas sessões de telecolaboração, suas opiniões acerca de diferentes temas, incluindo aqueles mencionados anteriormente, quais sejam, os *efeitos do consumo exacerbado da carne no meio ambiente, aquecimento global e alterações climáticas*. Além disso, Cleusa afirmou que, como ela nunca havia tido oportunidade de viajar para outros países, as referidas sessões constituíram uma “forma de viajar para o estrangeiro sem sair de casa”. De fato, em consonância com Luna (2018a), a IoC pode materializar-se em um contexto doméstico. É possível perceber, deste modo, como as sessões de telecolaboração facilitaram não somente a *inclusão* de Cleusa, em sintonia com Ramos (2008, 2010), na interação com pessoas de outras culturas no contexto da EPT, mas também a integração de dimensões internacionais e interculturais no currículo (Beelen & Jones, 2015) na disciplina de *Leitura e Produção Textual*. Ainda, pode-se afirmar que a referida integração apresentou, mediante a reflexão crítica (Freire, 1987) e o diálogo intercultural (Schaefer & Heemann, 2021), o potencial de facilitar o desenvolvimento da cidadania global (Belli et al., 2018; Clifford, 2018; Leask, 2015; Luna, 2018b) dos estudantes do IFC.

O Excerto 3, extraído da entrevista (em português), demonstra, como no Excerto 1 e no Excerto 2, a opinião otimista de Cleusa a respeito da sua experiência nas sessões de telecolaboração:

Ah enriquecedor! [...] essa coisa de opinião tipo diferentes pontos de vista sobre o mesmo objeto então eu só tenho UM... então tem VÁRIOS outros por que que eu não... não... aprendo o que que as outras pessoas pensam? (Cleusa, 2021).

O Excerto 3 elucidada que, devido à sua participação nas sessões, Cleusa deparou com diferentes perspectivas. Igualmente, o seu discurso pode estar indicando que essa experiência a auxiliou no desenvolvimento da consciência sobre diferenças culturais (O’Dowd, 2013, 2019, 2021; Schaefer, 2020, 2021; Schaefer & Heemann, 2021), transcendendo perspectivas mo-

noculturais do conhecimento (Belli et al., 2018; Luna, 2018b). Com efeito, Luna (2018b) percebe que o processo de IoC deve incluir momentos de “desierarquização dos saberes, pautado no reconhecimento e aproveitamento do Outro” (p. 39). Poder-se-ia, assim, afirmar que as sessões de telecolaboração contribuíram, de alguma forma, para a formação integral (Moura et al., 2015; Nitschke et al., 2021; Ramos, 2008, 2010) de Cleusa mediante o pensamento crítico (Freire, 1987) e o diálogo intercultural (Helm, 2016; Schaefer & Heemann, 2021).

Com base nos Excertos 1, 2 e 3, é possível sugerir que os dois projetos *Encontros de Conversação em Inglês do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração* e *Encontros de Conversação em Espanhol do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração* proporcionaram uma oportunidade valiosa tanto para a prática oral de língua estrangeira (espanhol e inglês) quanto para o diálogo intercultural (Helm, 2016; Schaefer & Heemann, 2021) no contexto da EPT. A referida oportunidade encontra ressonância em Helm (2016), para quem a exploração das diferenças culturais por meio do diálogo “contribui para a consciência de si e dos outros” (p.153).

## 5. Considerações finais

O objetivo do presente estudo foi de analisar como a IoC tem sido possível no contexto da EPT através da telecolaboração. Os resultados revelaram que as duas ações de extensão envolvendo a telecolaboração têm permitido a discussão de diferentes assuntos, tais como *os efeitos do consumo exacerbado da carne no meio ambiente, aquecimento global e mudança climática*. Tais discussões, por sua vez, através do pensamento crítico (Freire, 1987) e do diálogo intercultural (Schaefer & Heemann, 2021), parecem ter favorecido, de alguma forma, a formação integral (Nitschke et al., 2021; Ramos, 2008, 2010) da participante do nosso estudo.

Haja vista que o processo de IoC deve, segundo Beelen e Jones (2015), ser iniciado em um ambiente doméstico, a descrição dos projetos extensionistas mencionados no nosso estudo permite afirmar que houve ocasiões oportunas para a internacionalização curricular no IFC. Tais ocasiões podem ser explicadas no sentido de que muitas preocupações relacionadas com o mundo atual, a saber, estereótipos culturais, questões ambientais, discriminação e preconceitos, podem contribuir para a formação integral dos estudantes da EPT.

A partir dos resultados do nosso estudo, sugerimos que atividades envolvendo a telecolaboração vindouras, tais como as que foram descritas no nosso estudo, possam, além de favorecer a qualidade do ensino-aprendizagem de línguas no contexto da EPT de um modo geral, oferecer aos estudantes dos Institutos Federais instrumentos imprescindíveis para assimilação do conhecimento e para o desenvolvimento do senso crítico e da sensibilidade frente a diferentes culturas, o que pode prepará-los para se relacionarem, de maneira respeitosa e exitosa, com pessoas de outras línguas e contextos culturais, tanto no âmbito pessoal quanto no do trabalho. Com efeito, acreditamos que o referido desenvolvimento possa desempenhar um papel, nos termos de Ramos (2008), na superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, no sentido de que “sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho” (pp. 4-5).

### **Conflito de interesses**

*Declaramos não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.*

### **Contribuição dos autores**

*Nós, Rodrigo Schaefer e Christiane Heemann, declaramos, para os devidos fins, que participamos da conceptualização do estudo, da elaboração da metodologia, da aplicação dos projetos e, finalmente, da coleta e análise dos dados. Os autores aprovam a versão final do manuscrito e são responsáveis por todos os aspectos, incluindo a garantia de sua veracidade e integridade.*

### **Disponibilidade de dados**

*Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.*

### **Referências**

- Bellen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies* (pp.59-72). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5)
- Belli, M., Heemann, C., Lacerda, L. L., Grazziontin, M., & Luna, J.M. F. (2018). A internacionalização do currículo e a Pedagogia da Autonomia de Freire: descendo a Torre de Babel. *Todas as Letras*, 20(1), 45-53.

- Benedetti, A.M. (2010). Aplicaciones potenciales del contexto teletandem para el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Moderna Sprak*, 104 (1), 42-58.
- Clifford, V. (2018). Exploring Internationalization of the Curriculum through the lens of global citizenship. In J. M. F. Luna (Ed.), *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*. (pp.13-31). Pontes Editores.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Duff, P. (2014). Case study research on language learning and use. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 233-255. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000051>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Routledge.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Heemann, C., Schaefer, R., & Sequeira, R.M. (2020). O potencial da telecolaboração para o desenvolvimento da Competência Intercultural no contexto da Internacionalização em Casa. In V.J. Leffa, V. R. Fialho, A.F. Beviláqua, & A.R. Costa (Eds.), *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada* (pp.129-152). EDUNISC. <https://doi.org/10.21166/rext.v8i16.2115>
- Helm, F. (2016). Facilitated dialogue in Online Intercultural Exchange. In R. O'Dowd, & T. Lewis (Eds.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (pp. 150-172). Routledge.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm) (Acessado 24 de junho de 2024).
- Luna, J. M. F. (2018a). Apresentação. In J. M. F. Luna (Ed.). *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global* (pp. 7-9). Pontes Editores.
- Luna, J. M. F. (2018b). Internacionalização do currículo e educação intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. In J. M. F. Luna (Ed.), *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global* (pp. 33-53). Pontes Editores.
- Luna, J.M.F., & Sehnem, P. R. (2017). Os egressos do programa Ciência sem Fronteiras pela percepção de professores e outros profissionais. In J. M.



- F. Luna, & P. R. Sehnem (Eds.), *O Programa Ciência sem Fronteiras em Avaliação* (pp. 127-159). Pontes Editores.
- Morosini, M. (2019). Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias. In M. Morosini (Ed.), *Guia para internacionalização universitária* (pp.11-28). EdIPUCRS.
- Moura, D.H., Lima Filho, D.L., & Silva, M. R. (2015). Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 20(63), 1057-1080. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>
- Nitschke, A., Plácido, R. L., & Pitt, H. (2021). O núcleo docente básico na construção curricular do ensino médio integrado em um Instituto Federal: Avanços e Limites. *Reflexão e Ação*, 29(3), 41-56. <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16362>
- O'Dowd, R. (2013). Telecollaboration and CALL. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Eds.). *Contemporary Computer-assisted Language Learning* (pp. 123- 141). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. (2019). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53(4), 1-14. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209-224. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>
- Pacheco, E. (2015). *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. Editora IFRN.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. (2021). In A.N. Dias, A.T.P. Machado, A.M. Menezes, D.P.C. Quadros, G.B. Coelho, G.E.F. Silva, J.R.S. Rodrigues, T.H. Pedrozo. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Brusque.
- Ramos, M. (2008). *Concepção do Ensino Médio Integrado*. <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf> (Acessado 24 de junho, 2024)
- Ramos, M. (2010). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Eds.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (pp.106 – 125). Cortez.
- Santos, F. S. & Almeida, N., Filho. (2012). *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Editora Universidade de Brasília. Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Saviani, D. (2015). Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 7(1), 286–293. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-180.
- Schaefer, R., Heemann, C., & Belli, M. (2017). O papel da telecolaboração na mobilidade acadêmica. In J. M. F. Luna, & P. R. Sehnem (Eds.), *O Programa Ciência sem Fronteiras em Avaliação* (pp. 127-159). Pontes Editores.
- Schaefer, R. (2019). The overcoming of an intercultural misunderstanding in Teletandem. *Signum: Estudos da Linguagem*, 22(3), 49-72. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2019v22n3p50>
- Schaefer, R. (2020). Facilitating the co-construction of interculturality in teletandem through pedagogical mediation. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 36 (4), 1-29. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2020360410>
- Schaefer, R., & Heemann, C. (2021). A telecolaboração como facilitadora do diálogo intercultural no Instituto Federal Catarinense. *Entrepalavras*, 11 (3), e2228, 1-18. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-32228>
- Schaefer, R. (2021). The Co-Construction of Interculturality Through an Ecological Perspective in Teletandem Activities. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 21 (1), 1-30. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116417>

Recebido em: 10.05.2023

Aprovado em: 28.03.2024