





## As Parceiras Informais e o Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior

Glaucia Muñoz dos Reis<sup>1</sup>  Maria de Fátima Ramos de Andrade<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie

### RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar como as parcerias informais, no contexto da universidade, colaboram no desenvolvimento profissional dos docentes. Na busca desse entendimento, partimos das seguintes questões: Que contribuições as parcerias informais, na mobilização dos saberes, colaboram no desenvolvimento profissional? Estão essas parcerias presentes na cultura universitária? Apoiadas em estudos que tratam da formação docente para a realização da investigação, optamos por um estudo qualitativo por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas com nove professores do curso de Pedagogia de quatro universidades. Constatamos que as parcerias informais e por afinidade têm influenciado, de maneira preponderante, o desenvolvimento pessoal e profissional, trazendo trocas materiais e imateriais, novas maneiras de se trabalhar, novos olhares a partir da percepção do parceiro docente.

### PALAVRAS-CHAVE

Desenvolvimento profissional docente. Parceria informal. Ensino superior.

Correspondência ao Autor

<sup>1</sup> Glaucia Muñoz dos Reis

E-mail: [munhoz@uol.com.br](mailto:munhoz@uol.com.br)

Universidade Presbiteriana Mackenzie,  
Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/7609150430741791>

Submetido: 10 fev. 2019

Aceito: 31 mar. 2018

Publicado: 06 jun. 2019

 10.20396/riesup.v5i0.8654609

e-location: e020003

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



## The Informatic Partners and the Professional Development Teacher in Higher Education

### ABSTRACT

The present study had the objective to analyze in what ways informal partnerships collaborate on teachers' professional development in the university context. In pursuit of this understanding, we have started with the following questions: What contributions do informal partnerships provide to professional development in knowledge mobilization? Are these partnerships present in university culture? Based on studies that deal with teacher training in order to get these answers, we have chosen a qualitative study through the application of semi-structured interviews with nine teachers from the Pedagogy area of four universities. We have found out that informal and affinity partnerships have preponderantly influenced personal and professional development, supplying material and immaterial exchanges, new ways of working and new perspectives from the teaching partner's perception.

### KEYWORDS

Professional teacher development. Informal partnership. Higher education.

## Asociaciones Informales y el Desarrollo Profesional Docente en la Enseñanza Superior

### RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar cómo las asociaciones informales, en el contexto de la universidad, colaboran en el desarrollo profesional de los docentes. En la búsqueda de ese entendimiento, partimos de las siguientes cuestiones: ¿Qué contribuciones las asociaciones informales, en la movilización de los saberes, colaboran en el desarrollo profesional? ¿Están estas asociaciones presentes en la cultura universitaria? Apoyados en estudios que tratan de la formación docente para la realización de la investigación, optamos por un estudio cualitativo por medio de la aplicación de entrevistas semiestructuradas con nueve profesores del curso de Pedagogía de cuatro universidades. Constatamos que las alianzas informales y por afinidad han influido, de manera preponderante, el desarrollo personal y profesional, trayendo intercambios materiales e inmateriales, nuevas maneras de trabajar, nuevas miradas a partir de la percepción del socio docente.

### PALABRAS CLAVE

Desarrollo profesional docente. Asociación informal. Enseñanza superior.

Algumas instituições educacionais, tanto de ensino básico como universitário, reservam alguns dias, no início do semestre, ou ao longo do ano, para encontros e palestras, assim como para cursos, visando a capacitação e integração dos professores. Embora se reconheça que esses momentos de conversa e planejamento são importantes, às vezes o ambiente não é propício e o tempo não é suficiente para que o profissional tenha liberdade de expressar-se com naturalidade diante dos colegas.

Entendemos a docência não como dom natural, mas como profissão que necessita de qualificação e desenvolvimento profissional. Em meio à colaboração e às parcerias essa necessidade de formação poderia ser suprida. Partindo dessa premissa, este artigo tem como tema o desenvolvimento profissional docente em meio à parceria colaborativa e informal, num contexto de afinidade e troca de saberes. Inicialmente, dissertamos sobre as contribuições das parcerias informais para o desenvolvimento profissional docente; na sequência, apresentamos a maneira pela qual a pesquisa foi realizada e, por último, apontamos algumas considerações.

## Contribuições das Parcerias Informais para o Desenvolvimento Profissional Docente

O docente, ao longo de sua carreira, vai construindo sua identidade profissional, bem como desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente, à medida que desempenha seu trabalho e se apropria das experiências que gerem aprendizagem.

Pensando em experiência, embasada em Larrosa (2015), entendemos que experiência é o que “nos passa ou nos acontece”, e que, mesmo que dois, três ou um grupo de professores vivam momentos em comum, cada um toma para si a experiência como algo pessoal, particular, singular: “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (p.32). Cada uma dessas experiências pode servir para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo o autor, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à própria transformação”. Aquele que se arrisca na travessia da experiência, expõe-se aos riscos e às intempéries, assim como um pirata se arrisca ao mar.

Assim, o autor define a experiência e seu sujeito:

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião [...]. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (p.15).

Essa experiência vivida dentro da profissão, mesmo que seja singular e individual em suas implicações e resultados particulares, pode ser experimentada em conjunto com outros profissionais da escola e, por que não dizer, da universidade.

Em relação às experiências, Vaillant e Marcelo (2012, p.40) aludem ao pensamento de Dewey, de que nem todas as experiências trazem aprendizado, pois podem ser obstáculos e, para que haja aprendizado real:

[...] o importante é a qualidade da experiência que se tenha. Para que as experiências práticas possuam qualidade, deveriam assumir ao menos três princípios: continuidade, interação e reflexão [...] As experiências terão que representar não só um desenvolvimento cognitivo, como também pessoal e moral [...] Se se aprende da experiência, é porque refletimos, analisamos o que fazemos e por que o fazemos, o que nos conduz a tomar consciência das complexidades do trabalho profissional.

Conforme os autores, para que as experiências sejam de qualidade, há necessidade de se refletir a respeito delas, dar-lhes continuidade ou não, e – se são válidas –, repeti-las. Em momentos cujas exigências ultrapassam nossa capacidade de resposta, podemos contar com a experiência de amigos que nos dão suporte cognitivo e emocional.

Para Thurler (2002), as experiências que ocorrem nas práticas escolares pouco são escritas, descritas e analisadas. Os professores são pouco chamados a compartilhar seus novos saberes

[...] porque os professores não querem admitir que podem aprender uns com os outros, porque não se dispõem a reconhecer reciprocamente suas competências [...] A maioria dos estabelecimentos escolares não têm nenhuma experiência quando se trata de partilhar saberes e experiências vividas; eles não sabem fazer um levantamento de dados sistemático, nem tirar proveito de suas experiências. ( 2002, p. 82)

Quem sabe isto possa ser feito de maneira informal: a partir de experiências compartilhadas, proporcionar o enriquecimento e a reconstrução de saberes, de forma a oferecer ao profissional docente o desenvolvimento necessário para o exercício da profissão.

Contar com o apoio dos pares não apenas para compartilhar saberes, mas também para falar sobre os próprios erros, e as próprias incertezas. No ambiente de partilha e diálogo em que se constrói o profissionalismo, o professor se torna consciente de suas capacidades e limitações, que irão refletir em sua prática docente. Podemos inferir que a construção e reconstrução diária do que somos, requer parar para ouvir, e dialogar com nossos pares. Parar para reavaliar sempre nossas práticas, relacionando-as com a teoria e buscando alternativas que possam enriquecer e fortalecer nosso desenvolvimento profissional. Porque somos sujeitos sociais, essa mudança ou permanência de práticas podem ser impulsionadas pelo outro, que nos vê de fora e pode muitas vezes trazer luz e nos ajudar na caminhada profissional.

Segundo Fullan e Hargreaves (2000), existem situações no ambiente escolar – e podemos inferir que elas também podem existir no universitário – que levantam as paredes do individualismo:

os professores têm receio de compartilhar suas ideias e seus sucessos para evitar que alguém os “roube” e, assim, assuma seus créditos; professores iniciantes ou experientes não pedem ajuda para que não pareçam incompetentes; utilizam sempre o mesmo método, mesmo que não obtenham resultados positivos. Essas pessoas

limitam o crescimento e o aperfeiçoamento: “porque limitam o acesso a ideias e a práticas que poderiam oferecer maneiras mais eficientes de se fazer as coisas. Elas institucionalizam o individualismo” (p. 58).

A individualidade é importante para o desenvolvimento profissional, como salientam Fullan e Hargreaves (2000, p. 25): “isolamento, desenvolvimento pessoal e criatividade individual são essenciais. Decidir-se em relação à própria atitude pessoal quanto ao aperfeiçoamento é tão importante quanto decidir acerca das reações coletivas”, mas combater o “habitus” do individualismo também se faz necessário, pois o ambiente educacional por si exige a troca e a comunicação em busca de crescimento comunitário. Para os autores, tanto o fortalecimento do grupo quanto o individual são necessários ao desenvolvimento de ambos: “Precisamos vivenciar e descobrir maneiras melhores de trabalho cooperativo que mobilizem o poder do grupo, ao mesmo tempo em que fortaleçam o desenvolvimento individual”.

As tarefas cotidianas desenvolvidas no ambiente educacional envolvem interações com alunos, outros agentes, especialmente seus pares. Essas ações são regidas por normas e regras, mas também exigem que o professor saiba agir de forma improvisada, particular e singular. As rotinas diárias e o controle do tempo e espaço não esgotam a realidade das interações cotidianas, que exigem improvisação e adaptações às situações variáveis.

Como aborda Pérez-Gómez (2001), o isolamento do professor pode causar um pensamento acrítico, uma acomodação ao sistema dominante, e a impossibilidade de comunicação de ideias, recursos didáticos, de apoio aos pares. A autonomia sadia respeita a diversidade, mas não se isola:

A autonomia profissional do docente e a busca de sua identidade singular, supõem, evidentemente, o respeito às diferenças e a estimulação da diversidade nas concepções teóricas e nas práticas profissionais como condição ineludível do desenvolvimento criativo dos indivíduos e dos grupos de docentes [...] (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 169).

No ensino superior, o tempo disponível e a cultura individualista podem dificultar o compartilhamento. Conforme comentam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 113):

Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se – o que fazemos com muita dificuldade, uma vez que, como docentes do ensino superior, estamos acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual, individualista e solitária. Superar essa forma de atuação é processual: na vivência, o grupo vai criando vínculos e se posicionando.

Acreditamos que, em um mundo em que as empresas já descobriram há certo tempo que o trabalho colaborativo em equipe gera melhores resultados, alterando a arquitetura e a logística dos seus ambientes de trabalho, a universidade, muitas vezes, não encoraja seus professores a se encontrarem para reflexão conjunta de suas práticas, para melhorar suas habilidades e espírito comunitário. O isolamento espacial existe, entretanto não é o principal empecilho para o encontro.

Fullan e Hargreaves (2000, p. 59) afirma que “duas das principais causas do individualismo do professor não são de caráter material; estão fundamentadas nas normas e nas condições tradicionais do ensino”. A colaboração tem sido apontada como parâmetro para a melhoria no ensino/aprendizagem e para o próprio desenvolvimento da escola e do trabalho dos professores:

A colaboração tem sido um dos temas que, nos últimos anos, tem sido referenciada com mais frequência no campo da educação, sendo associado à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola. Surge, assim, quer no plano do discurso político, quer no plano da investigação como uma das dimensões cruciais para a resolução dos problemas da educação e para a melhoria do trabalho das escolas e dos professores (p.59).

As autoras dão ênfase à colaboração num período da história em que as mudanças são contínuas, com exigências e expectativas variadas. Exige-se do professor mais conhecimentos de sua área e de outras. Com o avanço da tecnologia, presente no ambiente escolar e universitário, o professor precisa adquirir novos conhecimentos a fim de trabalhar com ferramentas tecnológicas que dão suporte ao ensino.

A cultura docente, permeada do espírito colaborativo, visa o respeito às opiniões divergentes, à individualidade e o respeito à diversidade. Quando incentivada, e não imposta, gera a espontaneidade entre os pares e as trocas de experiência e saberes tornam-se mais íntimas e verdadeiras. Quando existe o compartilhamento em um ambiente de afetividade e aceitação, não temos receio de expor ideias e nem de receber críticas, pois entendemos que tudo se faz com o desejo de colaboração para o crescimento de ambas as partes e não com o intuito de competição, em que apenas um lado sai vitorioso. “A cultura da colaboração é o substrato básico intelectual e afetivo para enfrentar a incerteza e o risco do fracasso” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 174).

Referentes a esse contexto de aprendizado mútuo e colaborativo dentro da escola, podemos citar alguns pontos destacados por Mizukami (2013, p.24):

[...] o caráter individual e coletivo de tal aprendizagem; [...] a importância de construção de comunidades de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento profissional; a importância de processos colaborativos não invasivos para o desenvolvimento individual e coletivo; as escolas como organizações que aprendem a partir das aprendizagens de seus participantes.

O trabalho em equipe e a cooperação entre os pares é um modo de se alcançarem os objetivos e metas propostas; e a competição no ambiente de trabalho foi substituída pela cooperação. A cada dia, novas habilidades e competências são exigidos, novas funções e cargos surgem para contemplar essas mudanças profissionais. Faz-se necessário, então, preparo para o trabalho com as novas gerações de estudantes. Alguns autores salientam que as aprendizagens dentro das organizações podem se dar de várias maneiras: formais ou informais, individuais ou coletivas; uma não exclui a outra, mas são complementares. Será que esse tempo para compartilhar poderia manifestar-se de maneira informal?

Freire (1996, p. 19) chama a atenção para o aprendizado nos espaços informais que geralmente não está vinculado ao conhecimento de conteúdos, ou ao aspecto “ensinante” da educação. Ele se refere aos gestos que transmitem significados:

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios.

Esse aprendizado, segundo o autor, é algo comum que ocorre no decorrer da nossa história, e nos forma. Isso se dá com o professor que aprende e ensina seus pares, por meio de trocas de saberes, em um ambiente informal, seja na sala de aula, nos corredores, na sala dos professores ou no intervalo, com parada para o “cafezinho”, em encontros festivos, almoços, viagens e outras oportunidades. Fullan e Hargreaves (2000, p.67) salientam a informalidade na cultura da colaboração:

Podemos encontrar culturas de colaboração em todos os lugares, na vida da escola: nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão: no trabalho pesado e difícil e no interesse pessoal, evidenciados nos corredores ou fora das salas de aula; nos aniversários, nos dias de festa ou em outras comemorações simples; na aceitação e mescla de vidas pessoais com vidas profissionais; no elogio rasgado e aberto, no recolhimento, na gratidão e no compartilhar e discutir de ideias e recursos.

Seja qual for o ambiente – formal ou informal –, não é fácil trabalhar em grupo, principalmente quando aparecem posicionamentos e objetivos contrários, em que estão presentes os aspectos individuais de personalidade e temperamento. Em pesquisa acerca da aprendizagem dos professores em colaboração com seus colegas, Forte e Flores (2009) apresentam a concepção de Little (1990) sobre relações colegiais e seus graus de integração, intensidade e interdependência, que vão desde “trocas esporádicas e informais”, “ajuda e apoio mútuo”, “partilha rotineira e inconsequente de materiais e de métodos ou troca aberta de ideias e opiniões” e por fim, o “trabalho conjunto”. As três primeiras, ela classifica de “formas fracas de colegialidade” e não interferem diretamente em suas concepções a respeito das práticas. Dá maior ênfase ao trabalho conjunto:

[...] trabalho de grupo para os encontros que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções colectivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional (LITTLE, 1990, p. 519 apud FORTES e FLORES, 2009, 770-771).

Fortes e Flores (2009) salientam que, conforme Little (1990), o trabalho conjunto implica maior interdependência e trocas com responsabilidade sobre a prática, na autonomia e no desenvolvimento profissional.

Little (1990, p. 510) assinala que “[...] qualquer interação que rompe o isolamento dos professores vai contribuir de alguma forma para o conhecimento, habilidade, julgamento ou



compromisso de que os indivíduos trazem para seu trabalho”. Acreditamos que a expressão “qualquer interação” engloba os três aspectos citados da colegialidade, abordados pela autora, e podem, sim, levar a mudanças e a questionamentos das práticas docentes, mesmo que essas trocas ocorram de maneira esporádica, informal, em trocas de ideias e opiniões.

Diante do exposto, podemos inferir que o docente que se propõe a ouvir seu colega e a aprender com o outro cresce a cada dia. Difícil é saber se essa troca também se dá habitualmente entre os professores “mais experientes” que, por muito conhecer, podem se tornar insensíveis às oportunidades de ouvir e aprender com docentes “mais jovens e mais inexperientes”.

Esse “ouvir o outro” não é sinal de incapacidade ou insegurança. Ao contrário, é a maturidade e o “saber que nada sei”. Tomando emprestado “as falas” de Freire (1996, p. 51): “Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer”. Quando o docente percebe sua “inconclusão”, provavelmente ele pare para ouvir, pare para pedir o auxílio, a opinião, e a sugestão que possa fazer diferença na prática diária. E assim dizer sempre como Freire (1996, p. 51): “me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”.

Entre outros apontamentos, Loponte (2009, p.934-936) salienta aspectos dos encontros periódicos de um grupo informal formado por docentes de Arte na educação básica, que desenvolveram fortes laços de amizade:

Nos últimos anos, nossos encontros mensais não estavam vinculados a nenhum curso de extensão, e constituímos um grupo de estudos, sem a necessidade de um certificado de conclusão [...]. As amizades não são obrigatórias, são escolhas, eleições éticas singulares. E é esse o caráter do grupo, longe das prescrições e obrigações burocráticas que muitas vezes caracterizam as reuniões escolares. [...]. Há ainda muito a aprender com as amigas que desafiam, que instigam, que nos provocam (na distância e proximidade) a ser diferentes em uma sociedade que constantemente nos impõe modos de ser.

Ao compartilhar experiências, o professor reflete sobre mudanças prováveis em seus conceitos e práticas, da mesma maneira que possibilita a permanência do saber/fazer eficaz ao desenvolvimento profissional docente: “nesta rede de amigas docentes, descobrimos que há caminhos verdadeiros, feitos dos caminhos e descaminhos trilhados individualmente e recriados quando compartilhados” (LOPONTE, 2009, p.932).

Resumidamente, o ambiente informal e de amizade proporciona a liberdade de expressão, o compartilhar acertos e o acolhimento em relação às falhas, mesmo quando admiti-las e reconhecê-las não seja fácil. Refletir sobre a prática própria ou do outro, com o auxílio de um parceiro também docente da mesma disciplina ou de outra, pode direcionar para mudanças na prática e desenvolvimento profissional.



## O Contexto da Pesquisa: Ouvindo os Sujeitos

Como instrumento de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas que possibilitaram aos professores a liberdade nas respostas à medida que eles puderam dar ênfase aos aspectos que acreditam ser mais importantes, sem serem induzidos às respostas. Foram feitas cinco questões, seguindo a mesma ordem. A primeira que tratava das relações entre trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional docente, a segunda, com a intenção de identificar se as parcerias informais estavam presentes na cultura universitária, a terceira para saber como as parcerias se constituem, a quarta para investigar o que era compartilhado e, por último, como auxiliava na reflexão sobre a prática.

Após algumas respostas, houve a intervenção do entrevistador para o complemento ou explicação mais detalhada. Buscamos o significado da “fala” dos docentes em meio ao contexto, como abordam Ghedin e Franco (2008, p.159): “A compreensão da significação dá-se no contexto; com efeito, todo discurso que quer expressar e expressa algum objeto em particular ou o real em seu todo está sempre situado em um contexto determinado e condicionado historicamente”.

Após a análise do conteúdo, percebemos que as parcerias informais, no trabalho colaborativo, proporcionam um olhar cuidadoso em relação ao outro e a si mesmo, e impulsionam tanto o desenvolvimento profissional quanto geram mudanças no pensar o processo educacional e a prática em sala de aula. Levantamos assim três categorias: trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional e pessoal; culturas colaborativas e a iniciativa do professor; aprendizado com o outro e mudanças na prática educacional.

## Perfil dos Entrevistados: Escolhendo os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos conforme critérios preestabelecidos por nós: professores que possuem colegas com os quais compartilham saberes de maneira colaborativa e informal, da área da educação, mais especificamente, da Pedagogia. Foram entrevistados nove professores de quatro universidades<sup>1</sup>, sendo que cinco deles também atuam em cursos de pós-graduação.

Resumidamente, constatamos que a maioria dos entrevistados está na faixa etária de quarenta a sessenta anos; tempo de atuação docente, de vinte e um a trinta anos ou mais, portanto com experiência no ensino; tempo de seis a dez anos ou mais na atual instituição, conhecendo bem a instituição para opinar sobre ela; todos com graduação nas áreas de humanidades, principalmente Pedagogia, sendo todos professores também do curso de Pedagogia, lecionando, em sua maioria, em universidades privadas.

<sup>1</sup> Os entrevistados, antes de responderem as questões propostas, assinaram termo de consentimento livre e esclarecido.

Para análise dos dados coletados, fizemos uso do procedimento análise de conteúdo; buscamos nas mensagens, o sentido das palavras, como aponta Chizzotti (2006, p.98): “O objeto da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Foram utilizadas letras que identificam os sujeitos da pesquisa, conforme ordem cronológica das entrevistas; utilizamos letras quando surgiram nomes de pessoas e instituições referidas por eles, a fim de omitir as identidades.

## Trabalho Colaborativo e o Desenvolvimento Profissional e Pessoal

Quando questionados a respeito da importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional, os professores abordaram o aspecto da importância das trocas de saberes e da colaboração para a construção do conhecimento; frisaram também que essa colaboração faz parte da formação continuada, agregando crescimento pessoal e profissional. Podemos confirmar essas colocações com algumas as respostas:

Eu acredito que seja principalmente a nossa formação como profissional. Tanto como profissional e pessoal [...], agregando tanto o conhecimento pessoal; o crescimento pessoal quanto o profissional. (Prof. A)

[...] eu parto do pressuposto que para a construção do conhecimento [...], eu só consigo conceber que todo o desenvolvimento profissional depende de um trabalho colaborativo, de um trabalho que seja feito em parceria; trabalhos que sejam feitos a partir de trocas, do compartilhar. (Prof. B)

[...] Que é exatamente a busca do professor por um outro, por um colega, por um parceiro da área, tentando... é... completar aquilo que ele tem como domínio do conhecimento. (Prof. E)

Imbernón (2000, p. 49), quando se refere à construção do conhecimento pedagógico na profissão docente, aponta para os aspectos individuais e coletivos: “consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teoria. [...], o profissional da educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva”. Esse processo construtivo aparece nas respostas dos sujeitos, em palavras como formação, agregar, construção, construindo, completar, trazer crescimento.

A colaboração se faz presente para dar apoio aos professores, os quais convivem com as mudanças constantes da sociedade que refletem diretamente na educação. O professor aborda o processo educacional como não sendo estanque: altera-se sempre. Podemos dizer que está sempre em construção:

É uma área que está o tempo inteiro em transformação, que você tem a própria percepção da educação como uma tecnologia, e não como algo que está posto, que está dado e, portanto, não se altera. Quando você pensa no processo educacional como algo em rotação, no meu entendimento, não existe como você pensar sem ser de forma colaborativa. (Prof. D)

Observamos que a ampliação de olhares, percepções e experiências diferentes tornam o trabalho mais rico. Nutrem, alimentam, formam e podem ser percebidas nas seguintes falas dos sujeitos:

Cada profissional vem de uma área, de uma formação, vem de uma percepção diferente, e isso te nutre, te alimenta, te forma também quanto formação continuada.

(Prof. D)

[...] considerando que o saber é múltiplo... é..., não é fracionado... então, quanto mais olhares tiver, mais rico fica o trabalho, e a experiência de cada um também é muito interessante; amplia muito qualquer coisa que se possa fazer, quando é feito por várias mãos. (Prof. F)

Além mesmo da troca de experiências, partindo até de formações diferentes, de pontos de vista diferentes. (Prof. H)

Outro aspecto abordado pelos sujeitos da pesquisa diz respeito às trocas de ideias e estratégias entre os colegas de profissão. Essas trocas colaboram para um olhar diferente ou complementar sobre o conteúdo, as práticas pedagógicas e variadas situações em sala de aula. Tanto o consenso quanto as opiniões divergentes contribuem:

Na hora que você troca... ah, você assistiu tal filme? Não? Ah, assiste, é interessante... é isso tudo, levamos, depois, para sala de aula. Então existe esse espaço de você fazer, digamos assim, de uma forma mais livre, mas que é importante também para ser pensado enquanto uma profissão... pensado de forma coletiva, não como cada professor dentro da sua sala de aula, totalmente separado.

(Prof. D)

[...] completar aquilo que ele tem como domínio do conhecimento, tentando ter uma reflexão, uma opinião e até um palpite sobre as estratégias, sobre as práticas docentes que ele pretende realizar, também em reflexão, em comentário, acerca das situações de sala de aula, situações, ocorrências, mesmo, relacionamentos com alunos, com o aluno individualmente, com os grupos. (Prof. E)

Eu reconheço essa colaboração, essa importância, na soma, naquilo que a gente troca de experiências, nas observações diferentes, divergentes, nos consensos, em tudo que pode se contar. (Prof. H)

O Prof. H refere-se ao fato de haver soma, troca e consenso; contudo ele ressalta que até as observações diferentes e divergentes fazem parte do processo colaborativo e também contribuem. Em um grupo com objetivos comuns, nem todos precisam, necessariamente, concordar em tudo; pelo contrário, aspectos e visões diferentes nos levam a refletir no processo e, quem sabe, procurar outros meios para atingi-los. O termo “instrumento de reflexo”, utilizado pelo professor C no trecho da resposta a seguir, está, segundo ele, referindo-se ao papel do coordenador que existe na educação básica, devido à frequência dos encontros. No ensino superior é mais raro e torna-se mais difícil ter alguém para conversar, alguém em quem vemos os próprios problemas e indagações refletidos, enfim, um parceiro, um par, um igual que às vezes está ausente. Não havendo presente essa figura do coordenador “espelho”, o professor cria um espaço e procura, entre os pares, essa troca que o leva a “falar, se ouvir, refletir e avaliar”:

Eu insisto muito na graduação..., quando a gente discute hoje do papel do coordenador. Da importância de o coordenador ser o espelho no sentido de ser um instrumento de reflexo, que você pudesse se ver [...] o professor acaba criando uma situação e essa troca acontece, ela é sistemática; alguém que você possa se ver, que você possa falar, possa ao falar, se ouvir e refletir e avaliar. (Prof. C).

Já os professores D – “pensado de forma coletiva” –, e E – “tentando ter uma reflexão” –, falam da reflexão como tomada de consciência e partir para ação. Nesse sentido, a reflexão sobre a prática tem tendência a gerar mudanças à medida que o profissional busca aperfeiçoar suas estratégias a fim de alcançar os objetivos. Quando sua prática não tem tido o efeito desejado no processo de ensino/aprendizagem, ele, geralmente, busca modificá-la para esse fim.

A reflexão sobre a prática, e a formação vinculada a ela são expressas pelo Prof. G, quando respondeu à quarta pergunta: refletindo sobre sua ação com uma turma de alunos, e mediante o que eles conversaram, mudou sua maneira de ouvi-los. Freire (1996, p.43) aponta esse ouvir o outro: “Até quando, necessariamente, fala contra as posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta da sua fala crítica e não como objeto do seu discurso”:

E é superinteressante, porque eu já vivi essa experiência no grupo, nossa, eu me lembro tanto... quando a gente abre para os próprios alunos. Eu lembro de um grupo de alunos que eles disseram que quando eles perguntavam uma coisa para mim, o meu corpo era... (a entrevistada fez um movimento de abaixar os ombros e franzir a testa, em sinal de aparente desânimo), o meu movimento corporal inibia essa relação de perguntas. Então, você veja que o corpo está presente enquanto... qual é sua escuta de uma queixa de um aluno, de uma pergunta de um aluno. Então, eu acho que eu trago como exemplo, sendo que isso me fez crescer muito. Eu estou muito mais tentando perceber qual é o meu movimento. Como é que eu escuto uma pergunta que... do lugar em que eu estou falando, pode parecer uma bobagem, mas o aluno é super significativo, é muito importante. Qual é minha escuta? Então, eu sinto que o crescimento profissional vem de algo que vem do que eu chamo de professor reflexivo, que reflete sobre a sua prática. Eu acho que, obviamente, a gente pode estar sentada, ancorada nos anos de experiência, mas cada turma é uma turma nova e traz novos desafios. (Prof. G)

A expressão usada pelo Prof. G, em que, mesmo estando “ancorada nos anos de experiência”, cada nova experiência com turmas diferentes deve levar o professor a uma reflexão sobre a prática e mudança na maneira de agir, se for o caso. Freire (1996, p.21) afirma: “Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”. Como o Prof. G afirma: “cada turma é uma turma nova e traz novos desafios”. Larrosa (2015, p. 28) aborda o aspecto de o sujeito estar sensível à experiência para que haja mudança: “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à própria transformação”.

Outros aspectos assinalados pelos entrevistados podem ser vistos nas respostas abaixo: o enfrentamento dos problemas e dificuldades ou angústias são mais fáceis se tratados coletivamente e geram aprendizado; o crescimento e a melhoria do desempenho, à medida que eu compartilho com o outro; o engajamento do grupo para conseguir que mudanças aconteçam:

[...] quando a gente compartilha com o nosso parceiro, nosso cúmplice na educação, algum assunto, alguma dificuldade, então isso está agregando tanto o conhecimento pessoal, o crescimento pessoal quanto o profissional, facilitando cada vez mais um

melhor desempenho das nossas ações como professores e professoras. (Prof. A)  
 Os problemas que nós enfrentamos no contexto escolar são muito complexos, na sala de aula, enfim, no nosso dia a dia ... a solução para esses problemas pressupõe o trabalho coletivo [...] O melhor caminho para você superar muitos dos obstáculos que você vem enfrentando... é, e quando você consegue avançar nas soluções de alguns obstáculos, na melhoria lá do que você vem realizando em sala de aula, aí você começa a perceber que você está realmente aprendendo. E aprender significa você se desenvolver profissionalmente, então, é... isso é um dos aspectos também que... trabalhar colaborativamente. (Prof. B)  
 A gente fala tanto isso na formação dos professores, da necessidade de ter espaços de discussão, de ter espaços de troca, de ter espaços de troca de angústias muitas vezes, também, não é? E isso não é diferente no ensino superior de forma alguma [...] (Prof. C)  
 E a colaboração é um terceiro ponto que, para destacar, vejo que seja bem importante, é o fato de você fortalecer, fortalecer posições, ganhar apoios, a ideia de um trabalho em equipe. Então, se você tem muitas vezes a vontade de produzir algum tipo de mudança na escola, realizar algo que seja diferente (Prof. I)

## Culturas Colaborativas e a Iniciativa do Professor

Como o problema de pesquisa é saber se as parcerias informais mobilizam saberes que colaboram no desenvolvimento profissional dos professores universitários e se essas parcerias informais estão presentes na cultura universitária, os entrevistados foram indagados sobre as parcerias informais e sobre a cultura da colaboração em suas universidades.

Alguns professores entrevistados disseram que existe pouca parceria por iniciativa das instituições (Prof. F. e Prof. I), por não valorizarem, embora o Prof. E afirme que algumas instituições percebem a importância e gerem espaço, e o Prof. G diz que faz parte da cultura da instituição:

Sim, e eu acho que sim, acho interessante, inclusive, quando a universidade percebe isso. Algumas tem percebido mais do que outras, e gera espaço, ambientes, que dão oportunidade para isso acontecer. (Prof. E)  
 m-a-i-s o-u m-e-n-o-s... (Ênfase dada pelo entrevistado, falando bem devagar) eu sinto que de uns tempos para cá, está começando a acontecer um pouco mais do que acontecia. (Prof. F)  
 O tempo todo a gente, nós nos alimentamos dessas parcerias informais. Então, é encontrar um professor e ela está... é uma cultura da própria instituição, eu acho. (Prof. G)  
 Por outro lado, se vê em instituições, escolas, vamos pensar em instituições do ensino superior, que não primam, ou que não produzem estratégias ou ações que valorizem, que impulsione esse trabalho mais colaborativo [...] não é uma ação que provém da cultura institucional, por parte da gestão ou de um projeto pedagógico, da própria instituição, mas é uma ação que provém de professores que vão buscando parceiros afins (Prof. I)

O Prof. H, apesar de citar experiências colaborativas na sua instituição no decorrer da pesquisa, em resposta à primeira questão, diz: “Eventualmente esses projetos têm apoio da instituição”, por se tratar de projetos que acontecem por iniciativa dos professores, o que ele chama de “disponibilidade e abertura” para que ocorram:

[...] as parcerias acontecem de modo informal, nas conversas entre professores, que surgem desde um encontro casual num café, numa conversa de sala dos professores, até projetos de parcerias que têm partido das aproximações espontâneas entre professores. Acredito que elas aconteçam, de um modo amplo, mas é preciso ter a disponibilidade e abertura para isso também. (Prof. H)

Outro fator, que já apareceu na primeira resposta, foi a falta de tempo para essa troca, com relação à carga horária dos professores: Eu acho que ele é bastante difícil ainda, em função da nossa carga horária, o tempo que a gente... falta tempo para gente trocar com os pares [...]. Então há um dificultador aí da própria organização da instituição pra esse trabalho colaborativo. (Prof. G)

Em resposta à segunda questão, as muitas atividades e a jornada de trabalho dificultam os encontros para que as parcerias informais ocorram. Podemos constatar essa posição em outras respostas:

Não sei se a demanda de tantas atividades, de tanta coisa para fazer, a gente se isolou mais nessas coisas assim, intencionais de fazer programas, entendeu? No todo... (Prof. A)

Então as ações são mais individuais, é, o professor muitas vezes não tem um tempo designado até para esse trabalho partilhado [...] ele fica em alguns momentos restrito a algumas situações, quando você tem aí a oportunidade de sentar com seu colega, às vezes você tem mais tempo, menos tempo, depende inclusive da jornada de cada professor. (Prof. B)

O que se pode perceber pelas respostas anteriores e as seguintes é que esses encontros informais partem da iniciativa dos próprios professores que, percebendo essa necessidade, organizam os encontros e as trocas conforme a oportunidade se apresenta. A questão do isolamento, abordado anteriormente pelo Prof. C, torna a aparecer na análise da terceira questão, quando tratamos o isolamento. Aqui, as trocas aparecem geralmente por meio de redes sociais ou em momentos informais dentro ou fora da instituição. O fato de tomar um café ou almoçar juntos, segundo o Prof. D, nem sempre expressa o hábito da troca como também podemos observar nas afirmações:

[...] eu acho que é mais intenso na faculdade, no ambiente de trabalho, ou quando você se depara com alguma dificuldade enquanto você está elaborando a aula ou já deu a aula, coisa assim... de ir no grupo e pedir ajuda, pedir informações, entendeu? [...] Há muito isso para ajuntamento para trabalho acadêmico. (Prof. A)

[...] ou eles são seus amigos pessoais ou por conta de outros trabalhos você acaba encontrando, trocando, e tendo esse espaço de construção mesmo. (Prof. C)

[...] está muito ligada às crenças, às concepções do profissional. Assim... eu já trabalhei em outros grupos, em que você até vai tomar lanche junto, almoça junto, e tudo mais, mas você não tem essa... não sei se seria essa palavra, esse hábito de troca, de comentar [...] espaço de informalidade, ele está muito mais ligado quanto à forma que você se percebe como profissional, em alguns espaços. (Prof. D)

[...] mas agora eu sinto o movimento dos professores nas salas dos professores, no cafezinho, nas prosas do dia a dia, eu to percebendo um interesse maior de juntar os saberes. (Prof. F)

Na saída esse professor já me mandou um WhatsApp [...] Então, olha como isso acontece: Via WhatsApp. A professora vinha lá, organizamos um cafezinho de dez minutos. Quando nos encontramos, e aí a gente conversou e planejamos ações para mediar essa situação [...] (Prof. G)



Para o Prof. D essas situações criadas pelos próprios professores partem da própria concepção de si mesmos como profissionais, de seus hábitos de troca, e vão além do que a instituição estabelece. Se essa cultura colaborativa não é incentivada por algumas instituições, segundo alguns professores, ela está presente no corpo docente que a busca pela amizade com os pares, como afirma o Prof. C e agregam-se conforme a afinidade, conforme afirma o Prof. A. De acordo com o referenciado, “a cultura da colaboração é o substrato básico intelectual e afetivo para enfrentar a incerteza e o risco do fracasso” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 174).

Retornando ao pensamento dos teóricos, Nóvoa (2009, p.17) assevera sobre a importância dos colegas de profissão se preocuparem na formação do outro: “Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas”. Percebemos aqui a necessidade da procura aos parceiros para ajuda mútua, o que já foi visto nas respostas e será ainda analisado na quinta questão.

Dando continuidade ao que alguns afirmaram – que muitas vezes o trabalho colaborativo parte da iniciativa dos próprios professores – a terceira questão buscou saber se nas instituições dos entrevistados existem os trabalhos colaborativos e como eles estão sendo constituídos.

Alguns professores disseram que o encontro entre os professores em suas instituições acontece nas reuniões pedagógicas e são pontuais (Prof. A, B, F e I); outros já descrevem mais o como ocorre. (Prof. D, E e G). O Prof. D aponta algumas atividades formais, institucionalizadas que, ao serem finalizadas, proporcionam encontros informais que, segundo ele, “acontece nas bordas”, como as visitas externas através do estudo do meio e os projetos interdisciplinares. Por meio do que se chama eixo comum, referido também pelo Prof. E, os professores se reúnem para programar suas disciplinas e/ou projetos em comum, o que acabou por desencadear não só a ideia de um grupo de pesquisa como também outros encontros informais que geram aprendizado e crescimento. Para o Prof. E, “[...] as pessoas têm a oportunidade de compartilhar ideias. Uma outra coisa que fica favorecido nesse tipo de situação, é o encontro de pessoas que têm interesses comuns”.

Alguns professores disseram que os encontros pedagógicos são encontros burocráticos, em que não têm espaço para discutir e expor suas ideias. Tornam-se, então, ouvintes. Ou que as reuniões pedagógicas, que envolvem a universidade toda, tomam o espaço das discussões entre eles:

Agora, não sei se porque está mais amplo, porque envolve a universidade toda... é gostoso, a gente encontra os professores... mas a gente acaba discutindo menos o micro, acaba discutindo menos, por exemplo, com os encontros da Pedagogia. Eles estão mais restritos, por incrível que pareça; com a semana pedagógica, que é pedagógica, que é para universidade toda, que é interessante, mas as reuniões entre o grupo de professores ficou mais restrita. Antigamente a gente, muito tempo atrás, tinha uma prática mais sistemática (Prof. C).



Quando há os encontros entre os professores, esses encontros se dão por uma forma mais burocrática, em forma de reuniões pedagógicas, que muitas vezes se constituem no formato de avisos, de informações. (Prof. I)

Não havendo a cultura de colaboração por parte da instituição e seus gestores, essa parceria colaborativa não acontece com todo o corpo docente, ficando limitado a algumas parcerias. Embora algumas instituições não as incentivem, as respostas anteriores levam-nos a crer que estejam começando a se movimentar para proporcionar mais encontros, talvez já percebendo o quanto são importantes e de que modo colaboram para o crescimento da instituição, como abordou o Prof. B em sua primeira resposta: “Então, o meu desenvolvimento pessoal, ele acaba contribuindo para o desenvolvimento institucional”. Se essas instituições percebessem a importância desse trabalho colaborativo entre os pares, a saber, essa parceria produtiva informal, elas poderiam proporcionar maior tempo para que o encontro produtivo ocorresse.

A não imposição da cultura colaborativa por parte dos gestores da instituição é importante, contudo o extremo pode acontecer, como, na fala de um entrevistado, a falta de visão ou a busca de outras prioridades: “No meu ponto de vista, esse trabalho colaborativo não tem acontecido por uma visão institucional, que de uma certa forma também não tem buscado isso ou colocado isso como ponto de importância... é, talvez hoje a instituição tenha outras prioridades”. (Prof. I)

O Prof. H, que também leciona na Pedagogia, comentou que alguns professores que possuem disciplina em comum acabam se aproximando e colaborando em um projeto do curso de Publicidade. A iniciativa, porém, parte do grupo de professores. Essas práticas são exemplos da junção do formal com o informal: “Essa experiência já foi compartilhada na Semana Pedagógica, com outros professores da instituição. No entanto, é um projeto que parte de um grupo de professores, e não de uma proposta da coordenação, ou algo similar. Fazemos por que queremos”. (Prof. H).

O fato de atividades formais ou institucionalizadas proporcionarem a extensão dos encontros em outros horários também é referido pelo Prof. E: “porque, dessa reunião, se chama pra um café, se chama pra uma visita à biblioteca, se chama pra uma ida ao cinema, mas não só na intenção do passeio, na intenção de um interesse comum pedagógico”.

Um dos fatores observados na pesquisa que dificulta a cultura colaborativa é o isolamento. O Prof. E diz que a arquitetura da universidade em que trabalha contribui favoravelmente para encontros informais, em resposta à segunda questão:

Acho que ter espaços em que os professores, os profissionais da educação, possam se encontrar de maneira informal, como lanchonetes mesmo, refeitórios, salas de leitura [...]. É ... então, acho, acho sim, acho importante, e acho até que é uma ação bastante inteligente de quem faz a gestão do espaço escolar, universitário ou em qualquer outro, perceberem isto e promover estas situações. Até festas mesmo, é interessante. Até a estrutura dos prédios, as praças e o espaço no “Y” contribuem para o encontro. (Prof. E)

Em resposta à questão cinco, o mesmo professor afirma já ter tido outra experiência em que a estrutura arquitetônica não propiciava o encontro:

[...] claro que já trabalhei em ambientes, em outras instituições inclusive, que não havia oportunidade para isso, pelo espaço físico, quer dizer, serem prédios muito fechados, mas sem espaços para qualquer tipo de envolvimento; então, não o tal espaço do cafezinho, que não precisa ter cafezinho lá, mas assim, o espaço físico não propiciar encontros, a instituição não promover nenhum tipo de envolvimento. (Prof. E)

Outros aspectos que contribuem para o isolamento do professor: a sobrecarga de trabalho e os horários que podem não coincidir. O Prof. G abordou a questão de ter período integral como um privilégio para os encontros, quando respondeu à questão quatro: “Eu tenho o privilégio de poder ter período integral. No momento em que eu não estou em sala de aula é que nós estamos aqui conversando”. Em contrapartida, salienta o esforço dos professores “aulistas”: “Então, o momento em que os professores aulistas... eles empreendem ainda mais esforços para poder estar partilhando conosco”. Reforçando o pensamento anterior, temos a resposta do Prof. C à questão três: “Acho que até pela forma de contratação mesmo. Eu sou professora aulista, então, como aulista, tudo que eu faço além da aula, eu faço porque é de meu interesse pessoal, profissional”.

O fato de ser professor em tempo parcial pode dificultar o encontro, mas isso, conforme outras respostas, também pode acontecer devido à ausência dessa cultura colaborativa por parte dos próprios professores.

## Parceiros por Afinidade e as Mudanças na Prática Educacional

Com a quarta pergunta, buscamos saber quais são as contribuições da parceria informal para o desenvolvimento profissional e o que é compartilhado nessa parceria. Constatamos pelas respostas que os professores compartilham as dificuldades que têm com a turma ou com aquisição de novos conteúdos; inquietações; dicas acadêmicas; trocas de materiais, como livros, filmes e textos; estratégias de ensino e práticas exitosas. Aparecem nas respostas tanto as dicas teóricas como as de relacionamento:

A gente compartilha tudo, tudo que está acontecendo na sala de aula, nossas inquietações, às vezes uma dificuldade com a sala, com a turma, perfil da turma [...]. Quando não é o perfil, questões mais assim, de conteúdos... de repente a professora está pegando a disciplina que para ela é nova... Então ela fica inquieta em relação aos conteúdos, se sentindo insegura... então a gente vai compartilhar os conteúdos, dando dicas de outros conteúdos, dando dicas de sites ou de textos, até dinâmica de aula a gente compartilha [...] Dando dicas sobre essas estratégias que a gente trabalha em sala de aula. (Prof. A)

A partir de algumas demandas, pequenas demandas, bem ali no mundo da sala de aula, mas o fato de você poder conversar um pouco, de você trocar algum texto, de você falar ali um pouco dos problemas [...] a gente produz texto, a gente produz trabalho de pesquisa, nós temos projeto em comum, nós temos preparação de aula, troca de textos, temos troca de resolução de problemas (Prof. B)

[...] essa proximidade de concepção com alguns outros colegas faz com que a gente vislumbre projetos e faça projetos conjuntos [...], nas dicas de tema, de texto mesmo, nas dicas acadêmicas, nas dicas teóricas e nas relações, aí te faz pensar nas relações com os alunos, na relação com os professores, na relação com a instituição. (Prof. C)

Pode existir, entre alguns professores, somente a troca de materiais, ou seja, uma parceria ou uma colaboração artificial. Porém, aqui nessas respostas, podemos perceber que não existe apenas a troca e as dicas sobre materiais e disciplinas, mas os entrevistados abordam toda essa “troca”, como algo que enriquece o conhecimento e traz desenvolvimento profissional e modificações para as ações junto às classes, na formação dos alunos e, até mesmo, nos desejos e sonhos.

Outro aspecto trazido pelos entrevistados é o fato de que projetos em comum podem ser desenvolvidos, o que colabora não apenas para uma maior produção, mas também com a eficácia dessa produção. Os professores não se limitam a trocar textos, mas a produzir textos.

A pergunta cinco teve como objetivo saber em que medida a parceria informal auxilia os professores na reflexão sobre a prática e opera mudanças em sala de aula. Essa resposta foi aparecendo ao longo de toda entrevista, mas nesta questão os professores apontam, novamente, para a existência das trocas e dicas sobre materiais e estratégias:

[...] auxílio das colegas usamos novas dicas para dinamizar as aulas, estratégias que elas usaram e deram certo em relação a algum conteúdo que foi tratado, conselhos sobre as relações entre professor e aluno, dicas de matérias extras que não estão indicados nos planos de ensino. (Prof. A)

[...] olha, eu fiz isso, eu fiz aquilo, eu acabei de discutir tal texto, eu acabei de/ e isso tudo informal, muitas vezes é no elevador, isso é assim, bebendo água, ah, eu trabalhei tal texto, eu trabalhei tal filme; nossa... eu soube que você trabalhou tal coisa, e é MUITO legal. (Em maiúscula, a ênfase do entrevistado). (Prof. E)

Outro aspecto abordado foi o planejamento e a elaboração de aulas após os encontros informais com outros docentes. A seguir, o Prof. C lembra-se de experiências ao longo de sua formação em que essa troca informal sempre existia. E continua no presente:

[...] eu planejava minhas aulas, nós planejávamos, e em encontros completamente informais [...] a gente ficava falando das disciplinas, e tudo saía desses encontros. Nas aulas a gente falava muito desses encontros, muito do que a gente discutia nas aulas, ideias, desde atividades com os alunos, relações entre os temas discutidos... era discutido nesses encontros informais [...] a minha formação de professora universitária foi muito influenciada por esse cotidiano de idas e vindas... (Prof. C)

Até um passeio ao museu com um colega docente pode gerar discussões e ideias para um planejamento de aulas, como expressa um entrevistado:

[...] a partir de tudo que a gente conversou lá, ela da área de Arte Visual, eu a área de Arte Cênica, é que eu construí um monte de aula que eu vou dar agora (Prof. F)

Embora a reflexão sobre a prática já tenha aparecido em resposta anterior, outros aspectos surgiram nesta:

Esse repensar a prática, ele é um processo bastante longo. [...] até essa formação que passa pela construção de um conhecimento teórico, que depois, ao pensarmos a

prática ele vai transformando o conhecimento prático [...] é a melhoria mesmo no meu desenvolvimento profissional, meu repertório, da construção do meu conhecimento, e que tudo isso, né, vem colaborando no repensar, e vem melhorando sim, minha prática. É uma prática repensada, mas sem um momento específico para esse repensar. (Prof. B)

O repensar a prática, conforme a resposta do Prof. B, se dá no processo da vida profissional. Claro que existe momento em que o professor pensa na sua aula anterior e reflete sobre possíveis mudanças. Em algumas respostas, podemos verificar a importância dada à formação mútua tanto entre aqueles que ensinam como entre os que são formados por eles; o quanto é importante que os alunos observem outros alunos mais experientes bem como a relação entre os professores que os estão formando e assim possam se espelhar:

[...] contribuindo assim tanto para a formação delas quanto para a minha formação profissional. (Prof. A)

[...] Esses alunos estavam pra orientar os alunos do quinto, que é uma estratégia que a gente tem pensado pra ver se funciona. E isso também. Ter a sala de aula como laboratório é outra coisa que me encanta muito, mas esse laboratório construído em parceria também, e não você sozinha pensando nessas práticas [...], de pensar o quanto a gente muitas vezes não deixa isso claro para os nossos alunos que vão se formando professores, e que talvez isso seja importante também, de falar: Olha, faz parte da condição docente pensar no trabalho de forma coletiva e colaborativa. (Prof. D)

Os professores de Pedagogia entrevistados mostraram essa preocupação com a formação dos alunos nas respostas anteriores. Esse aspecto também é abordado por Flores (2010, p.185): “promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender) para que os alunos, futuros professores, se empenhem em processos de reflexão sobre o processo de tornar-se professor”. Observando o trabalho dos professores de maneira “articulada”, colaborativa, os alunos estão sendo formados com essa visão. Isso pode ser constatado na resposta seguinte:

E ao mesmo, percebemos o quanto essa estrutura de trabalho mais articulada, tanto implica a formação deles, numa formação muito mais densa, porque eles conseguem ir pra um lugar e construir um processo de aprendizagem muito maior, mas deles perceberem também essa questão da importância do trabalho articulado dos professores, e de que cada professor contribui de uma forma, penso eu que...é... a gente muitas vezes não faz isso com uma clareza tão grande, mas o quanto isso também está formando enquanto professores... (Prof. D)

Esse formar-se enquanto se forma e a preocupação com a formação desses alunos de Pedagogia que irão formar outros estão expressos nas palavras de Freire (1996, p.12), quando afirma que: “[...] desde os começos do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

A formação em espaço informal é valorizada por todos os professores, porém o Prof. C se posiciona em formalizar esses encontros de formação. A proposta é ter um tempo/espaço no ensino superior, assim como existe no ensino básico – embora às vezes não seja bem aproveitado – que deva ser produtivo:

Que o espaço de reflexão, formação, ele é fundamental para o diálogo que acontece na sala de aula. Então, essa figura de professor aulista, essa figura de alguém que vem dar aula, a gente deve estranhar, deve começar a estranhar, não pode ser algo que é comum, que é naturalizado. Precisa institucionalizar o espaço de formação, e aí é papel nosso. (Prof. C)

Em relação às mudanças que ocorrem em sala de aula, segundo o Prof. I, elas poderiam ser mais profundas e abrangentes, se fossem institucionalizadas, a fim de não serem pontuais, mas que abrangessem todo o corpo docente:

[...] não há um projeto para isso, não há nada institucionalizado, formalizado, previsto, a ponto de se configurar num projeto de curso, numa mudança de curso. Então, dois três professores que se encontram, pensam de uma determinada forma, decidem fazer uma estratégia, fazem, promovem uma mudança na sala de aula, legal, mas foi uma ação pontual entre aqueles três professores naquela sala, não foi algo que foi possível trocar com todo o corpo docente, refletir por todo o corpo docente, entende? Então, as parcerias informais elas acontecem, tendo ou não cultura de colaboração, no meu entendimento. (Prof. I)

Durante a pesquisa apareceu, em alguns momentos, a importância de se levar em consideração o “olhar do outro” e “ouvir o outro” para ajudar a prática profissional. Assim como aborda Loponte (2009, p. 933): “A partir do olhar do outro, de uma rede de amizades, produzo a diferença em mim mesma, me multiplico, me transformo”.

Na resposta à primeira pergunta, o Prof. F já apontava que “quanto maiores olhares tiverem, mais rico fica o trabalho”; em resposta à pergunta cinco, o Prof. E diz: “Para além do conteúdo formal, que é muito importante, isso são oportunidades dos encontros das trocas, de poder perceber o olhar do outro, muito legal”. O Prof. G. em resposta a mesma questão, afirma que “ouvir o meu colega, com certeza, me leva a uma reflexão da minha própria prática e aí opera mudanças no meu fazer, nas minhas ações. Do contrário também, quando colegas que têm dificuldades com o grupo também se dispõem a ouvir”.

O falar com o outro requer também parar para ouvir o que ele diz, como afirma Freire (1996, p. 43): “é escutando que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”. Observar a ação do outro e aprender com o outro requerem disponibilidade. Freire (1996, p.51) diz ainda: “Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância me abre, de outro, o caminho para conhecer”. O professor não deveria se envergonhar por não saber algo, assim pudemos observar na entrevista: “[...] você não tem medo de falar eu não sei... e eu virei e falei: eu não sei e eu não sei mesmo [...] desconstrói um pouco essa ideia do professor como alguém que sabe tudo ...” (Prof. D).

Nesta pesquisa, verificamos que os professores, ao contrário do que comenta o teórico, não tiveram vergonha de se exporem aos colegas, relataram experiências de ensinar e aprender com seus pares e reconheceram as competências dos parceiros. Entretanto essa dificuldade de perceber o outro e de reconhecer as competências pode acontecer sim, mas não

foi observado nas respostas dos entrevistados, às quais não foi possível relatar todas aqui, que se mostraram dispostos a aprender e a ensinar o parceiro. Freire (1996, p.12-13) salienta: “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência fundante de aprender”.

Os espaços formais são apresentados como espaços para capacitação e reflexão, mas, conforme o Prof. E, não se comparam com as trocas do espaço informal, em que um professor procura o outro para completar o conhecimento, compartilhar opiniões e estratégias para situações de trabalho

[...] existe uma intenção que formaliza essa ideia das trocas, das parcerias, da colaboração. Isso acontece muito nas cenas das reuniões que são entendidas como reuniões pedagógicas, e tudo mais, ou até momentos para que temáticas possam ser discutidas, e mesmo nas situações de capacitação... mas situações em que os professores conjuntamente se colocam diante de um tema pra reflexão, pra serem informados, pra posterior reflexão, mas acho que nesses espaços, apesar de serem excelentes, eles não se comparam a essas trocas que eu vou chamar de informais. Que é exatamente a busca do professor por um outro, por um colega, por um parceiro da área, tentando... é ... completar aquilo que ele tem como domínio do conhecimento, tentando ter uma reflexão, uma opinião e até um palpite sobre as estratégias, sobre as práticas docentes que ele pretende realizar, também em reflexão, em comentário, acerca das situações de sala de aula, situações, ocorrências, mesmo, relacionamentos com alunos, com o aluno individualmente, com os grupos. (Prof. E)

Ao finalizar, ressaltamos que a cultura da colaboração é um dos fatores que auxiliam a formação continuada dos professores, sendo importante para o desenvolvimento profissional e pessoal. Promove e complementa conhecimentos, enriquecendo o trabalho cotidiano. Pelas trocas intelectuais e pelo compartilhamento de experiências mútuas marcantes, os docentes aprimoram suas práticas, refletindo sobre elas.

O trabalho colaborativo no ensino superior, assim como acontece no ensino básico, também é uma maneira de compartilhar angústias, buscar a resolução de problemas e evitar o isolamento e a solidão. As trocas que são feitas em parceria não se restringem aos materiais, como textos, filmes, estratégias ou ajuda no desenvolvimento de disciplinas, mas ampliam o olhar do professor, fazendo com que ele perceba que pode contar com o auxílio do outro nas suas deficiências, e dividir os sucessos de sua prática. Perceber através do “olhar do outro”, bem como buscar novas soluções e caminhos que renovam suas ações e conhecimentos, sem dúvida, enriquecem e complementam os docentes nos aspectos pessoais e profissionais.

Mesmo quando a instituição não apresenta ideias ou não possui a iniciativa de promover encontros ou situações de parceria entre o corpo docente, os professores, de maneira informal, buscam, de acordo com suas necessidades, ideologias e maneiras de pensar o fazer docente, que esses encontros colaborativos informais aconteçam. Nem todas as instituições possuem gestores que se preocupam com o espaço de encontro. Alguns docentes, em função do próprio temperamento, fecham-se, ao não buscar parceiros para discussão e apoio. Muitas vezes a jornada de trabalho assim como os horários para esses encontros são



dificultados e os projetos conjuntos não existem. Em uma das universidades, tudo isso é pensado e alguns projetos formais ajudam a gerar outros espaços/tempo para que encontros informais aconteçam, sendo difícil separar o que é institucionalizado do que é informal.

Para se trabalhar em colaboração não há necessidade de amizade íntima, mas a ajuda mútua e empatia evitam o isolamento. Todos os entrevistados têm pelo menos um professor com o qual compartilha ideias, pensamentos comuns, ideologia, projetos, planos de mudança, aperfeiçoamento de suas práticas; importam-se com o desenvolvimento do outro e de seus alunos. Muitos utilizam o espaço/tempo informal tanto para seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, como de seu parceiro docente. A amizade e afinidade contribuem significativamente para que surjam projetos de trabalho pessoais e profissionais que proporcionam crescimento docente e colaboram para o bom conceito das instituições. No entanto, algumas não reconhecem ou não se deram conta dessa possibilidade de parceria entre seus docentes.

## Considerações Finais

Nesse percurso de análise das entrevistas e busca das relações com o referencial teórico, pudemos levantar os principais aspectos abordados que respondem ao problema de pesquisa: saber quais são as contribuições das parcerias informais na mobilização dos saberes que colaboram no desenvolvimento profissional docente e se essas parcerias estão presentes na cultura universitária.

De acordo com os dados coletados, percebemos que, em algumas instituições, as parcerias não são incentivadas pela direção ou pelos gestores. Se o devido incentivo às práticas colaborativas informais ocorresse com maior frequência, iria proporcionar maior ganho para a própria instituição. Como é importante que a direção e os gestores, além dos professores, pensem não apenas em estratégias que criem encontros produtivos dentro de seus currículos, mas no quanto elas podem colaborar para outras produções em parceria que enriqueçam o conceito da instituição e melhor capacitem seus colaboradores.

Um aspecto ressaltado: o quanto as universidades poderiam levar mais em consideração o espaço físico e arquitetônico que proporcione os encontros e facilite o contato entre os docentes. Outro item levantado por alguns entrevistados relaciona-se ao tempo, ou seja, à carga horária que desfavorece os encontros entre os docentes e são insuficientes para gerar o compartilhamento dos saberes.

As parcerias informais geram aprendizagem a todos os que delas participam. Muitas trocas, materiais e imateriais, delas derivam; a amizade, a afinidade, os saberes e as novas oportunidades de se experimentarem novos caminhos. Essas trocas marcaram a vida das pessoas entrevistadas que lembraram fatos ocorridos no início da carreira docente e que contribuem ainda hoje para suas práticas no ensino superior.



Interessante notar que, apesar de a pesquisa buscar saber sobre a troca entre docentes, o fato de os sujeitos da pesquisa serem professores do curso de Pedagogia propiciou que eles expressassem a preocupação e o empenho com o aprendizado dos alunos, pois entendem que a visão que passam vai impactar a maneira como eles irão buscar a sua formação. Ampliam, então, a visão desses alunos sobre como trabalhar com seus colegas no espaço escolar ou não escolar. Assim, o ciclo das parcerias continua buscando evitar o isolamento na docência, o que foi tratado na pesquisa como algo histórico e cultural.

Nos encontros fora muros, alguns professores buscam o aprendizado da tão importante incumbência de unir a teoria à prática: a sala de aula como laboratório, ligando as atividades externas à universidade como estratégia de aprendizagem, alterando um pouco o panorama da formação apenas dentro das salas. Nos cursos de Pedagogia, fala-se muito dessa interação com o meio, da educação extraclasse, do envolvimento com o entorno, mas na prática acabam ficando muito distantes daquilo que os alunos experimentam durante a graduação. As aulas acabam sendo muito teóricas e a prática fica limitada às horas de estágios obrigatórios, pois nem todos têm a oportunidade de participar dos programas de incentivo à docência.

A preocupação não só em melhorar o seu desempenho profissional, mas também em contribuir com o outro se manifestou nas respostas apresentadas. O envolvimento e o compartilhamento se mostraram eficazes para enriquecer as aulas trazendo novas perspectivas sobre materiais e estratégias que, até então, os professores não haviam sequer pensado.

As trocas acontecem mesmo entre aqueles que não têm tanta intimidade, o que é facilitado pelas redes sociais muito presentes nas respostas. Os pensamentos, ideais e objetivos afins, sejam eles políticos ou educacionais, aproximam os docentes e permitem a eles desenvolver-se pessoal e profissionalmente. O tempo de convívio pode facilitar essas trocas e proporcionar encontros mais afetivos e íntimos, gerando amizade para toda vida.

Reuniões que fujam das que geralmente ocorrem no início do semestre, que em alguns casos, servem apenas para comunicação de regras, normas e determinações, podem facilitar a comunicação que gera desenvolvimento profissional. De acordo com a pesquisa, algumas universidades perceberam esse valor; outras ainda precisam mudar suas prioridades.

Sem dúvida, de grande importância para a carreira docente, são os encontros informais gerados pelos formais, ou seja, aqueles encontros em passeios e viagens incluídos no plano de ensino das disciplinas. Nesses encontros, há oportunidade para que os docentes se conheçam melhor, observem, ouçam e conversem sobre as experiências do outro; saibam como o parceiro trabalha em sua sala, o que pode contribuir para seu próprio processo de desenvolvimento profissional e pessoal.

Os professores comentaram a necessidade de um olhar mais cuidadoso das universidades em relação a essas parcerias informais, tornando-as sistematizadas, com tempo hábil para que possam dividir experiências e saberes, mesmo que seja de forma descontraída. Muitas instituições exigem um professor reflexivo. Quando, porém, encontrar tempo para

essa troca de saberes com um ou mais parceiros? Alguns entrevistados comentaram que os rápidos encontros de professores nos corredores não permitem desenvolver essa troca efetiva para que haja contribuição de maneira profícua; outros, contudo, acreditam que mesmo esses encontros contribuem para mudanças da prática.

Caso as trocas informais – que acontecem pela própria vontade, busca e afinidade entre os docentes – fossem transformadas em institucionais, ou seja, fizessem parte de maneira formal com horários preestabelecidos, elas contribuiriam para o desenvolvimento profissional ou se tornariam reuniões burocráticas e pouco produtivas?

Enfim, as contribuições das parcerias informais, mesmo que não estejam presentes na cultura universitária de forma institucionalizada, estão, de alguma maneira, presentes na vida pessoal e profissional dos docentes, trazendo crescimento e ajudando a construção dos saberes necessários para o desenvolvimento profissional. Devem permanecer assim, informais, porque o que é imposto ou determinado de cima para baixo não produz o mesmo efeito.

## Referenciais

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006. 166 p. ISBN: 9788524904448.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, pp. 182-188, set-dez 2010.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. **Aprendizagem e(m) colaboração**: um projecto de intervenção numa eb2,3. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., Braga. [Anais do...]. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 766-784. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c52.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p. ISBN 8521902433.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 136 p. ISBN: 9788573076349.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. 264 p. ISBN: 8524913959.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. 119 p. ISBN: 8524907649.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LITTLE, Judith Warren. **The persistence of privacy**: Autonomy and initiative in teachers' professional lives. Teachers College, da Universidade de Columbia, v. 91, n. 4, 1990.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/247944039>. Acesso em julho 2016.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Amizades**: o doce sabor dos outros na docência. **Cadernos de Pesquisa** v. 39, n. 138, p.919-938, set./dez. 2009. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000300012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000300012&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 06 mar. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A formação centrada na escola como estratégia institucional. *In*: GATTI, Bernardete. **Por uma política de formação de professores**. Editora Unesp, 2013. 232 p. ISBN: 9788539304080.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. 96 p. ISBN: 9789898272027.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 320 p. ISBN: 108573076690.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. 279 p. ISBN: 8524908572.

THURLER, Monica Gather. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gater. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: ARTMED, pp. 61-87, 2002. ISBN: 8536300213.

VAILLANT, Denise, MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2001.