

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

Campus Pelotas

Cultivar a colaboração docente

*Estratégias para a construção de ecossistemas criativos
no ensino de Design*

Ana Cristina Rodrigues da Silva

Pelotas
2026

Cultivar a colaboração docente

*Estratégias para a construção de ecossistemas criativos
no ensino de Design*

Ana Cristina Rodrigues da Silva

Orientação: Prof. Dr. Luís Otoni Meireles Ribeiro

Coorientação: Prof. Dr. Igor Radtke Bederode

Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia

IFSul — Campus Pelotas

2026

Ficha Catalográfica

S586c Silva, Ana Cristina Rodrigues da.
Cultivar a colaboração docente : estratégias para a construção de
ecossistemas criativos no ensino de design / Ana Cristina Rodrigues da
Silva. – Pelotas, 2026.
18 f.

Produto educacional oriundo da Tese intitulada “Ecossistema criativo
em um curso de design de interiores: colaboração docente como
propriedade emergente da aprendizagem baseada em projetos”,
desenvolvido junto ao Doutorado Profissional em Educação e
Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

Orientador: Prof. Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro

Coorientador: Prof. Dr. Igor Radtke Bederode

1. Colaboração docente. 2. Aprendizagem baseada em projetos. 3.
Ecossistema criativo. I. Título.

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Rosana Machado Azambuja CRB 10/1576
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

De onde vem este guia

Sou professora do Curso Técnico Integrado em Design de Interiores do IFSul, Campus Pelotas, desde 2005. Ministro a disciplina de Projeto de Interiores III e participei da criação do curso em 2012. Exerci a coordenação pedagógica em dois períodos e, ao longo desse tempo, acompanhei de perto o que acontece quando professores trabalham juntos e o que acontece quando não trabalham.

Este guia é o produto de uma pesquisa de doutorado que realizei aqui mesmo, no curso em que trabalho. Entrevistei dez professores que atuaram ou atuam nas disciplinas do projeto integrador do 8º semestre. Conduzi um grupo focal com as pessoas que criaram e sustentaram as condições da Escola de Design ao longo de décadas. Analisei documentos de criação do curso desde 2012. O que escrevo aqui vem desses dados, não de prescrições gerais sobre como se deve ensinar.

Falo de dentro. Isso tem vantagens e limites. A vantagem é que conheço o ambiente que descrevo. O limite é que minha posição nunca é neutra. Reconheço essa condição e a trato como dado da pesquisa, não como problema a esconder.

Este guia é para professores de Design e áreas afins que trabalham ou querem trabalhar com projetos integradores. É também para coordenadores pedagógicos e gestores que precisam entender o que as condições institucionais têm a ver com a colaboração docente porque têm muito.

Não ofereço receitas. Ofereço o que os dados mostraram: o que funcionou, o que travou, e por quê.

A colaboração docente, como mostram os dados desta pesquisa, não é uma prática que se implementa, mas uma condição que se cultiva. Essa distinção orienta todo este guia.

O que fundamenta este guia

Este guia é ancorado em três campos de conhecimento que se articulam na pesquisa que lhe deu origem: a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), a colaboração docente e o conceito de ecossistema criativo.

Aprendizagem Baseada em Projetos. O PBL é uma metodologia ativa em que os alunos aprendem por meio do desenvolvimento de projetos reais ou simulados, articulando conhecimentos de diferentes disciplinas em torno de um problema concreto (BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2015). No ensino de Design, o projeto integrador é a forma mais recorrente dessa metodologia: um único trabalho atravessa múltiplas disciplinas ao longo de um semestre, exigindo que professores planejem e atuem de forma coordenada.

Colaboração docente. A literatura distingue diferentes níveis de trabalho conjunto entre professores. Fiorentini (2004) diferencia colaboração de cooperação: colaborar implica negociação de objetivos, responsabilidade compartilhada e aprendizado mútuo, não apenas divisão de tarefas. Hargreaves (1998) acrescenta que culturas colaborativas se constroem institucionalmente, não dependem apenas do perfil individual dos professores. Esta pesquisa verificou empiricamente essas distinções no contexto investigado.

O modelo CLASS. Para organizar os domínios em que a colaboração docente ocorre num projeto integrador, esta pesquisa construiu o modelo CLASS: Colaboração no Planejamento, na Execução, na Avaliação e no Desenvolvimento Profissional. O modelo foi elaborado a partir da revisão sistemática da literatura e verificado com os dados empíricos do curso investigado. Ele estrutura as Seções 2, 3 e 4 deste guia.

Este guia não reproduz a tese que lhe deu origem. Quem quiser acessar a fundamentação teórica completa, a metodologia da pesquisa e a análise dos dados pode consultar a tese no repositório institucional do IFSul (ver seção de disponibilidade ao final deste guia).

Seção 1 — O que entendo por colaboração docente

Objetivo desta seção

Ao final desta seção, você será capaz de distinguir colaboração docente de outras formas de trabalho conjunto, reconhecer os quatro domínios em que ela pode ocorrer num projeto integrador e compreender por que ela é tratada aqui como propriedade emergente — e não como técnica aplicável.

1.1 Colaboração não é espontânea

A primeira coisa que os dados desta pesquisa deixaram clara é que colaboração docente não surge por acaso. Ela não é consequência natural do perfil dos professores nem da boa vontade de um grupo. No curso que investiguei, a colaboração foi construída antes mesmo de o curso começar, em trocas de e-mail de abril e outubro de 2012, em reuniões onde as ementas foram lidas coletivamente pela primeira vez, em decisões sobre quem entra em qual disciplina e em que condições.

Nesse sentido, a colaboração docente pode ser compreendida como uma propriedade emergente das condições institucionais, das relações entre os sujeitos e das práticas construídas coletivamente ao longo do tempo.

Quando um professor descreve a colaboração como “natural” ou “orgânica”, isso não significa que ela surgiu sem esforço. Significa que o esforço foi tão bem absorvido pela cultura do grupo que deixou de ser percebido como tal. Isso é um sinal de maturidade do ecossistema, não de ausência de construção.

Essa distinção importa porque, se tratarmos a colaboração como algo que “acontece” entre pessoas com perfil colaborativo, concluímos que basta contratar as pessoas certas. Os dados mostram o contrário: são as condições que tornam possível ou impossível a colaboração, independentemente do perfil individual dos professores.

1.2 Colaboração não é a mesma coisa em todos os momentos

A pesquisa identificou quatro domínios em que a colaboração docente pode ocorrer no ciclo de um projeto integrador. Esses domínios foram organizados no modelo CLASS, construído a partir da revisão da literatura e verificado com os dados empíricos desta pesquisa.

Domínio CLASS	O que é	Como aparece no curso investigado
Planejamento	Desenho conjunto dos projetos e alinhamento curricular	Reunião semanal, documento compartilhado, cronograma integrado
Execução	Atuação conjunta durante o semestre	Codocência, professores-clientes, encontros informais
Avaliação	Critérios e notas construídos em conjunto	Padrão fragmentado; tentativas no 4º semestre e na pré-banca
Desenvolvimento Profissional	Aprendizado coletivo e suporte entre pares	Formação em software, acolhimento de novos professores

Esses domínios não são etapas, mas dimensões interdependentes do processo colaborativo.

1.3 O que este guia não faz

Este guia não resolve o problema da colaboração docente. Ele descreve condições que a tornam possível e apresenta práticas que funcionaram num contexto específico. O leitor precisará julgar o que se aplica ao seu contexto e o que precisa ser adaptado.

O guia também não trata a colaboração como valor em si. Colaboração custa tempo, exige negociação e produz conflito. Os dados mostraram isso com clareza. O argumento não é que colaborar é sempre bom, é que, sem colaboração docente intencional, projetos integradores não funcionam do modo que se propõem a funcionar. Isso implica reconhecê-la não como uma técnica a ser aplicada, mas como um fenômeno emergente, que se produz nas condições em que o trabalho docente se realiza.

Seção 2 — O planejamento coletivo na prática

Objetivo desta seção

Ao final desta seção, você será capaz de identificar os elementos que sustentam um planejamento coletivo funcional, organizar a lógica de dois tempos (assíncrono e presencial) no seu contexto, construir um cronograma integrado com as disciplinas envolvidas no projeto e reconhecer os fatores que ameaçam o planejamento coletivo.

2.1 Por que o planejamento é o ponto de partida

Num projeto integrador, o planejamento não é uma etapa preparatória. É o trabalho em si. Quando os professores das disciplinas envolvidas não planejam juntos, o que aparece para o aluno não é um projeto integrado, são disciplinas paralelas que usam o mesmo objeto como pretexto.

Os dados desta pesquisa mostram que o planejamento coletivo no 8º semestre foi o domínio de colaboração mais presente e mais consistente ao longo de toda a história do curso. Mas mostram também o que o sustenta e o que o ameaça. Essas duas coisas são igualmente importantes para quem quer replicar o modelo.

2.2 A estrutura que funciona: dois tempos, dois canais

O planejamento que os professores descrevem nas entrevistas tem uma estrutura de dois tempos: circulação prévia de ideias por canais assíncronos, e-mail em 2012, aplicativo de mensagens hoje e decisão presencial na reunião semanal. Essa lógica não foi criada agora. Aparece já nos e-mails de outubro de 2012.

O canal assíncrono serve para circular, não para decidir. A reunião presencial serve para decidir, não para apresentar pela primeira vez. Grupos que tentam substituir a reunião presencial pelo aplicativo tendem a perder a decisão coletiva, porque o canal assíncrono favorece a concordância individual, não a negociação. Quem discorda numa mensagem de grupo frequentemente se cala. Quem discorda numa reunião tem mais chance de ser ouvido.

Antes da reunião: enviar pelo canal do grupo o cronograma provisório, as datas de entrega de cada disciplina e as etapas que dependem de sincronização. Cada professor lê e chega com suas questões na cabeça. Na reunião: partir do cronograma e identificar os pontos de dependência — onde o avanço de uma disciplina é pré-requisito para outra.

2.3 O cronograma integrado como produto do planejamento

O cronograma entregue aos alunos no início do semestre, com todas as datas, etapas e entregas especificadas, é descrito por uma das entrevistadas como o produto principal do planejamento conjunto. Não é um documento burocrático: é a evidência de que os professores se entenderam sobre o que vai acontecer e quando.

Semana	Etapas	Proj. Interiores	Informática	Maquetes	Entrega ao aluno
1	Briefing	Leitura do espaço, definição do cliente	—	—	Ficha de briefing
3	Conceito	Partido e conceito	Planta baixa no software	—	Prancha de conceito
6	Est. Preliminar	Planta, cortes, elevações	Modelagem 3D iniciada	Maquete de estudo	Prancha preliminar
10	Ant. Projeto	Projeto arquitetônico	Renderização parcial	Maquete desenvolvida	Pré-banca

Semana	Etapa	Proj. Interiores	Informática	Maquetes	Entrega ao aluno	Ele cumpre três
16–18	Banca Final	Projeto executivo completo	Imagens fotorrealistas	Maquete final	Apresentação pública	

funções: dar ao aluno visibilidade sobre o semestre inteiro desde o primeiro dia; criar um compromisso público entre os professores; e funcionar como memória coletiva das decisões tomadas.

2.4 A socialização dos planos de ensino

Um dos achados do grupo focal que mais me marcou foi a descrição do momento em que o grupo parou de ler ementas individualmente e passou a ler os planos de ensino de todas as disciplinas juntos. Esse momento foi chamado de “virada”. Antes, cada professor conhecia bem o que era esperado da sua disciplina e pouco do que acontecia nas demais. Depois, as sobreposições de conteúdo ficaram visíveis e os buracos também.

O primeiro passo para quem quer criar esse hábito é simples: cada professor compartilha seus objetivos de aprendizagem e suas principais entregas do semestre com os colegas das disciplinas envolvidas no projeto. Sem o plano de ensino completo. Só o essencial: o que espero que o aluno saiba fazer ao final, e o que ele vai produzir para mostrar isso.

2.5 O que ameaça o planejamento coletivo

Os dados identificam dois limites recorrentes.

O primeiro é o tempo. O planejamento coletivo exige horas de trabalho conjunto antes do semestre começar. Quando não há tempo institucionalizado para isso, o planejamento acontece nas margens, nos corredores, nos aplicativos, entre uma aula e outra. Funciona para quem está comprometido. Não funciona como política de curso.

O segundo é a entrada de professores novos sem processo de integração. O professor entra sem saber o que foi decidido antes, sem entender o papel da sua disciplina no projeto, sem ter participado das negociações.

Quando um professor novo entra: compartilhe o cronograma do semestre anterior, o plano de ensino das outras disciplinas e os registros das decisões tomadas nas reuniões. Marque uma conversa antes do início das aulas — não no primeiro dia.

Seção 3 — A execução colaborativa: formas e limites

Objetivo desta seção

Ao final desta seção, você será capaz de reconhecer as três formas de colaboração na execução descritas nesta pesquisa, avaliar quais são viáveis no seu contexto, identificar as condições necessárias para que cada forma funcione e compreender o limite do caráter voluntário da colaboração.

3.1 O que acontece durante o semestre

A colaboração na execução é o que acontece depois do planejamento, quando o semestre está em curso e os alunos estão desenvolvendo seus projetos. Os dados identificam três formas distintas, todas presentes no curso investigado, com intensidades e condições diferentes.

3.2 A codocência

A forma mais intensa de colaboração na execução que os dados registram é a codocência dentro de Projeto de Interiores III: duas professoras que planejam juntas, orientam juntas, avaliam juntas e resolvem problemas juntas, diariamente. O Plano de Ensino de 2016/2 formaliza essa prática ao registrar dois nomes no campo “Professores”.

A codocência funciona quando há confiança mútua suficiente para que as professoras discordem sem que isso chegue ao aluno como contradição. Quando essa confiança não existe, o aluno ouve critérios diferentes de professores diferentes e não sabe a quem seguir. O problema não é a divergência — é a divergência não mediada.

Condição necessária para a codocência funcionar: os professores precisam de tempo para se alinhar antes de orientar. Uma conversa de 20 minutos antes da aula resolve o que uma hora de contradição em sala não resolve.

3.3 Os professores-clientes

A prática dos professores-clientes é uma das contribuições mais originais que os dados revelam em relação à literatura sobre PBL. Ela não aparece nos estudos internacionais revisados, é uma invenção do contexto de Design, onde o projeto simula uma situação profissional real.

A prática nasceu da mesma lógica que orientou a parceria com o shopping: aproximar o processo formativo das condições reais da prática profissional do designer de interiores. Na prática profissional, o designer não escolhe seus problemas: recebe um briefing de um cliente, interpreta suas necessidades, propõe soluções e as submete à aprovação de alguém que não é especialista em Design, mas que tem poder de decisão sobre o projeto.

O funcionamento é o seguinte. Antes do início do semestre, os professores responsáveis pelo projeto integrador definem os temas das lojas comerciais que serão desenvolvidas e enviam convite por correio eletrônico a todos os professores do curso. Cada professor-cliente escolhe um tema, elabora um programa de necessidades para aquele espaço e registra esse programa em documento que será entregue ao aluno. Na primeira semana de aula, realiza-se um sorteio: os alunos recebem seus temas e o contato do professor-cliente correspondente. Ao longo do semestre, o professor-cliente acompanha o desenvolvimento do projeto e precisa produzir um documento relatando os contatos realizados com o aluno e as aprovações das etapas apresentadas. Na banca final, o professor-cliente participa como convidado, com voz sobre o resultado. A avaliação formal, com nota, permanece a cargo dos professores das três disciplinas do projeto integrador.

Essa prática cumpre três funções simultâneas.

A função pedagógica é a aproximação do projeto a uma situação profissional real: o aluno aprende a interpretar um programa de necessidades, a comunicar suas decisões de design

para alguém com interesses específicos e sem formação técnica na área, a justificar escolhas estéticas e funcionais para quem tem poder de aprovar ou rejeitar o projeto. E5 (Informática IV) descreveu o efeito sobre o comportamento dos alunos:

"eles já tinham como se fosse um cliente fictício, então eles começaram a pensar nas ideias baseadas no que o cliente pedia, então eles tinham total liberdade autonomia de executar essas tarefas" e "o aluno ele começa como se fosse um verdadeiro profissional."

A função colaborativa é a ampliação da rede de colaboração docente para além do núcleo das três disciplinas: professores que não estão diretamente envolvidos no projeto integrador são incorporados ao processo e passam a conhecer o trabalho dos colegas. E9 descreveu esse efeito:

"o oitavo semestre ele integra bem várias disciplinas e também vários professores desde o início da ideia de professores serem os clientes dos alunos."

E1 registrou um desdobramento: "esse contato dos professores clientes motivou eles aplicarem o mesmo projeto [em] Comunicação Visual", evidência de que a lógica integradora se expandiu para outras disciplinas.

A função institucional é a criação de uma rede de corresponsabilidade coletiva pelo projeto dos alunos que não depende de designação formal. O professor-cliente não foi obrigado a participar: foi convidado, escolheu seu tema e assumiu um compromisso. Esse compromisso voluntário, registrado em documento e materializado na participação na banca, ancora a prática na cultura do curso de forma diferente do que uma obrigação burocrática faria.

O limite está na sobrecarga que pode gerar ao longo do tempo. E3 registra esse desgaste: "talvez eles como clientes estejam já cansados." A solução é rodar o grupo de professores-clientes a cada semestre ou a cada ano e reconhecer formalmente a participação como atividade pedagógica, não como favor.

Como implementar em outros contextos:

- Defina o tema do projeto com antecedência suficiente para convidar os professores-clientes
- Explique ao professor-cliente o que se espera dele: qual o papel que vai assumir, em quantas apresentações vai participar e como funciona a banca
- Varie os professores-clientes a cada semestre ou a cada ano
- Registre a participação como atividade pedagógica, não como favor

3.4 A colaboração informal no corredor

A terceira forma de colaboração na execução não tem nome formalizado. É o que acontece quando um professor entra na sala do outro para ver como está o projeto de um aluno, quando dois professores conversam sobre uma dificuldade específica de uma turma, quando alguém pede opinião sobre uma decisão técnica que vai afetar o trabalho coletivo.

Essa colaboração informal é descrita por vários entrevistados como frequente e importante. O espaço da Coordenadoria aparece como o lugar onde isso acontece, não por acaso, mas porque o espaço compartilhado cria as condições para os encontros não planejados que alimentam a troca.

O problema é que essa forma de colaboração depende inteiramente da presença física. Quando os professores não estão no mesmo espaço ao mesmo tempo, ela desaparece.

3.5 O caráter voluntário como limite

Os dados são claros sobre isso: a colaboração na execução, no curso investigado, é voluntária. Quem não quer participar, não participa. O caráter voluntário tem uma virtude, garante que quem está dentro está comprometido. Mas tem um custo: produz assimetrias, sobrecarrega quem aceita e exclui quem resiste sem que haja consequência para nenhum dos dois.

A institucionalização, incluir a colaboração na carga horária, no plano de ensino, na matriz curricular, não elimina o voluntarismo, mas cria uma estrutura que o ultrapassa.

Seção 4 — A avaliação integrada: o nó que ainda não fechou

Objetivo desta seção

Ao final desta seção, você será capaz de nomear as três ordens de dificuldade que tornam a avaliação integrada resistente, identificar práticas avaliativas que funcionaram parcialmente no contexto investigado e aplicar as três etapas propostas para avançar na avaliação integrada no seu próprio projeto.

4.1 Por que esta seção é diferente das anteriores

As seções anteriores descrevem práticas que funcionaram e indicam como replicá-las. Esta seção é diferente. Ela descreve um problema que não foi resolvido no curso investigado e que, segundo os dados, não foi resolvido em nenhum dos contextos analisados na literatura internacional sobre PBL.

Isso não é uma omissão do guia. É o dado mais honesto que posso oferecer: a avaliação integrada entre disciplinas num projeto integrador é genuinamente difícil, culturalmente resistida e institucionalmente negligenciada. Reconhecer isso é o primeiro passo para trabalhar com ela de forma mais consciente.

4.2 O padrão que os dados revelam

Em nove das dez entrevistas realizadas nesta pesquisa, a avaliação é descrita como predominantemente individualizada por disciplina. Cada professor avalia o que compete à sua disciplina. As notas não se comunicam. O aluno entrega um único projeto, que atravessa Projeto de Interiores, Informática e Maquetes, e recebe três avaliações separadas, com critérios distintos e pesos independentes.

Isso não é necessariamente um erro de cada professor. É um padrão inscrito na própria estrutura do curso. O PPC prescreve projetos interdisciplinares como política formativa, mas não descreve como a avaliação desses projetos deve funcionar entre as disciplinas. Esse

silêncio documental não é neutro: ele legitima a fragmentação avaliativa como prática conforme às normas.

4.3 Por que é tão difícil

Os dados identificam três ordens de dificuldade.

A primeira é técnica. Avaliar um projeto de design não é como corrigir uma prova. Os critérios são menos objetivos, os pesos são negociáveis e o resultado final depende de decisões que professores de formações distintas julgam de maneiras diferentes.

A segunda é cultural. A disciplina funciona como território. A avaliação integrada ameaça essa autonomia porque exige que cada professor abra seus critérios para negociação com os colegas.

A terceira é institucional. Os sistemas de registro de notas geralmente não permitem nota única por projeto integrador, exigem notas separadas por disciplina. A burocracia do sistema avaliativo replica, por dentro, a fragmentação que o projeto integrador tenta superar por fora.

4.4 O que funciona, mesmo que parcialmente

Os dados registram três situações em que a avaliação foi mais integrada.

A primeira é a avaliação intradisciplinar entre as duas professoras de Projeto de Interiores III: planejamento conjunto dos critérios, orientação conjunta durante o semestre, avaliação conjunta na banca.

A segunda é o modelo do 4º semestre: os professores envolvidos definem coletivamente o que cada disciplina vai avaliar, comunicam isso aos alunos desde o início e revisam os critérios juntos ao final. Não é uma nota única, mas é uma avaliação planejada em conjunto, com critérios transparentes e negociados.

A terceira é a pré-banca: os alunos apresentam uma etapa intermediária do projeto, recebem qualificação coletiva dos professores e chegam à banca final com trabalho mais maduro.

4.5 O que fazer diante disso

Não há uma solução que resolva o problema avaliativo de uma vez. O que é possível fazer, com base nos dados, é avançar por etapas.

Etapla 1 — Tornar os critérios visíveis e negociados antes do semestre. Cada professor escreve o que vai avaliar e com qual peso. Os professores leem os critérios uns dos outros e identificam sobreposições e contradições. O aluno recebe, no primeiro dia, os critérios de todas as disciplinas envolvidas no projeto integrador.

Etapla 2 — Criar pelo menos um momento de avaliação conjunta durante o semestre. Pode ser uma pré-banca, uma apresentação intermediária, uma roda de qualificação. O que importa é que os professores estejam juntos avaliando o mesmo trabalho ao mesmo tempo.

Etapla 3 — Revisar os critérios ao final de cada período. O que funcionou? O que gerou contradição? O que o aluno não entendeu? Esse fechamento coletivo alimenta o planejamento do semestre seguinte.

Advertência necessária: se os professores envolvidos no projeto integrador nunca conversaram sobre avaliação, começar pela Etapla 3 é inútil. A avaliação

integrada pressupõe um grau de colaboração que precisa existir no planejamento e na execução antes de poder existir na avaliação. Não se constrói de trás para frente.

Seção 5 — As condições que sustentam ou destroem a colaboração

Objetivo desta seção

Ao final desta seção, você será capaz de identificar as condições institucionais que tornam a colaboração docente possível, reconhecer sinais de enfraquecimento do ecossistema colaborativo e propor ações concretas de gestão para criar ou preservar essas condições.

5.1 O argumento central desta seção

Esta é a seção mais importante do guia para quem ocupa posição de gestão. Ela trata de algo que as seções anteriores pressupõem mas não explicitam: a colaboração docente, como mostram os dados, configura-se como uma propriedade emergente de condições que não são criadas pelos professores individualmente. Elas são produzidas ou destruídas por decisões institucionais.

O ecossistema colaborativo do Curso de Design de Interiores do IFSul não surgiu porque os professores eram colaborativos por natureza. Ele foi cultivado, ao longo de décadas, por pessoas que tinham consciência do que estavam construindo.

5.2 O espaço físico como condição — não como detalhe

O elemento do ecossistema mais citado em todo o corpus desta pesquisa não é uma metodologia, uma ferramenta ou um modelo de gestão. É a sala da Coordenadoria de Design, com mesa de reunião, computadores, copa com geladeira e micro-ondas.

Um dos entrevistados formula o paradoxo com precisão: “nosso maior problema ao mesmo tempo é a nossa maior virtude.” O espaço é insuficiente, professores reclamam da aglomeração. Mas é exatamente a insuficiência que produz o encontro: quando todo mundo divide o mesmo espaço, a conversa informal acontece sem precisar ser convocada.

Para gestores: antes de pensar em metodologias colaborativas, pergunte onde os professores se encontram fora da sala de aula. Se a resposta for “em nenhum lugar”, o problema não é metodológico.

5.3 A presença como condição estrutural

A carga horária presencial criava as condições para os encontros informais que alimentavam a colaboração. A pandemia de 2020 e a não retomada do controle de ponto nos anos seguintes aparecem nos dados como ponto de inflexão. Antes, a presença física obrigatória criava condições para esses encontros. Depois, a colaboração passou a depender inteiramente da disposição individual.

Isso não é um argumento contra o trabalho remoto. É um dado sobre o que acontece com a colaboração quando ela perde sua âncora estrutural e passa a depender exclusivamente da vontade de quem já estava comprometido.

5.4 A memória institucional como condição invisível

A formulação mais precisa de todo o corpus vem do grupo focal: “sem memória, tudo desmemoriado. Chega lá, vai fazendo o que dá.”

Um professor novo que entra na Escola de Design hoje sabe que há reunião semanal, que existe o projeto integrador. Mas provavelmente não sabe por que o projeto integrador existe, como foi construído, quais decisões foram tomadas em 2012 e o que elas significaram. A memória institucional não é nostalgia. É a capacidade de um grupo de saber de onde vem o que faz e por que funciona.

Para preservar a memória institucional: registre as decisões tomadas nas reuniões — não apenas as deliberações formais, mas os raciocínios que as sustentaram. Integre professores novos ao histórico do curso antes de integrá-los à dinâmica atual.

5.5 O suporte pedagógico que fortalece sem substituir

Um dos achados mais específicos do grupo focal é a descrição do papel da pedagoga da Escola de Design entre 2001 e 2020. Ela “não chegou impondo metodologia, ela viu o que a gente fazia e tentou entender e conseguiu contribuir, não mudar o que a gente fazia.”

Essa distinção, entre suporte que fortalece e suporte que substitui, é relevante para qualquer pessoa em posição de apoio pedagógico. Quando o suporte chega como avaliação do que o grupo está fazendo errado, gera resistência. Quando chega como parceria para qualificar o que o grupo já faz, gera confiança.

5.6 Síntese para gestores

Condição	O que significa na prática	O que acontece sem ela
Espaço físico compartilhado	Professores dividem o mesmo ambiente de trabalho	A colaboração informal desaparece; só existe o que for convocado formalmente
Tempo institucionalizado	Reunião semanal com pauta, presença esperada e decisões registradas	O planejamento coletivo vira esforço individual de quem está disposto
Integração de professores novos	Processo formal de apresentação ao histórico e à cultura do curso	Cada novo professor recomeça do zero; o grupo perde o que levou anos para construir
Registro das decisões coletivas	Memória de processo: por que se decidiu isso, o que se tentou antes	O grupo repete erros já superados e perde conquistas consolidadas

Condição	O que significa na prática	O que acontece sem ela
Reconhecimento formal da colaboração	Participação em bancas e codocência integram a carga horária docente	A colaboração depende da boa vontade — e boa vontade não é política de curso
Suporte pedagógico que parte do que o grupo faz	Apoio que qualifica sem substituir	Gera resistência; o grupo fecha as portas para a contribuição externa

Para fechar o guia

Este guia não tem conclusão no sentido convencional. Termina com uma constatação que os dados repetem de diferentes formas ao longo de todo o corpus: a colaboração docente não é um estado que se atinge. É um processo que precisa ser continuamente cultivado.

Cultivar não é administrar. É estar atento ao que o ambiente está produzindo e agir sobre as condições quando elas começam a se deteriorar. Os dados desta pesquisa mostram que um grupo comprometido pode construir um ecossistema colaborativo ao longo de décadas. Mostram também que esse ecossistema pode se enfraquecer rapidamente quando as condições que o sustentavam são removidas, uma por uma, sem que ninguém perceba o que está acontecendo até que o efeito já seja visível.

O que está nas mãos de cada professor é o comprometimento com o próprio trabalho e a disposição para a troca. O que está nas mãos da instituição é criar e preservar as condições para que essa troca aconteça. As duas coisas precisam coexistir. Nenhuma das duas, sozinha, é suficiente. Colaboração não se implanta. Se constrói e se perde, nas condições que sustentamos todos os dias.

Apêndice — Instrumentos de apoio à colaboração docente

Instrumento 1 — Checklist de planejamento coletivo

Para usar no início de cada semestre, na primeira reunião conjunta das disciplinas envolvidas no projeto integrador.

☐	Cronograma integrado elaborado com datas de todas as disciplinas
☐	Objetivos de aprendizagem de cada disciplina compartilhados entre os professores
☐	Pontos de dependência entre disciplinas identificados (onde o avanço de uma é pré-requisito para outra)
☐	Tema do projeto definido e comunicado aos professores-clientes (se houver)
☐	Cronograma entregue aos alunos no primeiro dia de aula
☐	Professor novo integrado ao histórico do curso antes do início das aulas
☐	Decisões da reunião registradas em documento compartilhado

Instrumento 2 — Roteiro de negociação de critérios avaliativos entre docentes

Para usar na reunião de planejamento, antes do início do semestre. O objetivo é que cada professor torne visível o que avalia e que o grupo identifique sobreposições, lacunas e contradições antes que o semestre comece.

Passo 1 — Cada professor responde individualmente, antes da reunião:

Pergunta	Sua resposta
O que você avalia neste projeto?	
Com qual peso cada critério entra na nota?	
Em que momento do semestre você avalia? (só na banca / ao longo do processo)	
O aluno conhece seus critérios desde o primeiro dia?	

Passo 2 — Na reunião, o grupo compara as respostas e identifica:

☐	Há critérios avaliados por mais de uma disciplina com pesos diferentes?
☐	Há etapas do projeto que nenhuma disciplina avalia formalmente?
☐	Os momentos avaliativos de cada disciplina estão distribuídos ao longo do semestre ou concentrados na banca?
☐	O aluno consegue ler os critérios de todas as disciplinas como um conjunto coerente?

Passo 3 — O grupo decide e registra:

☐	Como resolver as sobreposições identificadas
☐	Se haverá pelo menos um momento de avaliação conjunta durante o semestre
☐	Como os critérios serão comunicados ao aluno no primeiro dia

Instrumento 3 — Roteiro de integração para professor novo

Para ser usado pela coordenação ou por um professor-referência ao integrar um docente que entra nas disciplinas do projeto integrador.

Antes do início das aulas:

☐	Compartilhar o cronograma integrado do semestre anterior
☐	Compartilhar os planos de ensino das outras disciplinas envolvidas
☐	Apresentar o histórico do projeto integrador: como surgiu, o que já foi tentado, o que funciona
☐	Explicar o papel da disciplina do professor novo dentro do projeto
☐	Apresentar os professores das outras disciplinas envolvidas
☐	Informar sobre a reunião semanal: dia, horário, formato e como as decisões são registradas

No primeiro mês:

☐	Incluir o professor novo nas reuniões de planejamento
☐	Reservar momento na reunião para dúvidas sobre o funcionamento do projeto
☐	Verificar se o professor entendeu os pontos de dependência entre as disciplinas

Esses instrumentos são pontos de partida, não prescrições. O grupo que os usa deve adaptá-los ao seu contexto e essa adaptação já é, em si, um ato de colaboração docente.

Disponibilidade e acesso

Este trabalho está licenciado sob a Licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). É permitida a reprodução, o compartilhamento e a adaptação do material para qualquer finalidade, desde que seja atribuída a devida autoria e indicada a fonte.

Este guia é um produto educacional vinculado à tese de doutorado:

SILVA, Ana Cristina Rodrigues da. *Ecossistema criativo em um Curso de Design de Interiores: colaboração docente como propriedade emergente da Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)*. Tese (Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia) — Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas, 2026.

Referências

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. *Setting the standard for project based learning.* Alexandria: ASCD, 2015.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAJÚJO, J. L. (org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança.* Lisboa: McGraw-Hill, 1998.