

## **A tutoria do mestrado profissional no contexto pandêmico**

**Professional master's tutoring in the pandemic context**

**Tutoría de maestría profesional en contexto de pandemia**

Ana Lucia Madsen Gomboeff<sup>1</sup>

Shirlei Nadaluti Monteiro<sup>2</sup>

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é analisar se e como a tutoria do Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que, em 2020, ocorreu de modo virtual devido à pandemia, gerou aprendizagem colaborativa e crítica para tutores e tutorados. Os dados foram produzidos por meio de grupo de discussão, em que três mestrandos avaliaram o processo de tutoria *on line* com a participação de duas tutoras. A análise dos dados inspirou-se na Análise de Prosa. Os resultados indicam que a tutoria acadêmica, mesmo entre telas, gerou aprendizagem para os envolvidos. As relações afetivas estabelecidas e a construção de vínculos criados nas relações interpessoais produziram confiança e ajuda mútua e favoreceram um ambiente propício à aprendizagem colaborativa e crítica.

**Palavras-chave:** Tutoria acadêmica virtual; Mestrado profissional em educação; Aprendizagem colaborativa.

### **Abstract**

The objective of this article is to analyze whether and how the tutoring of the Graduate program in Education: Formation of Trainers, from the Pontifical Catholic University of São Paulo, which, in 2020, took place virtually due to the pandemic, generated collaborative learning and criticism for tutors and mentees. Data were produced through a discussion group, in which three master's students evaluated the online tutoring process with the participation of two tutors. Data analysis was inspired by Prose Analysis. The results indicate that academic tutoring, even between screens, generated learning for those involved. The affective relationships established and the construction of bonds created in interpersonal relationships produced trust and mutual help and favored an environment conducive to collaborative and critical learning.

**Keywords:** Virtual academic tutoring; Professional master's in education; Collaborative learning.

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo/SP. E-mail: [analumadsen@gmail.com](mailto:analumadsen@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6147-7003>

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo/SP. E-mail: [shirleinmont@yahoo.com.br](mailto:shirleinmont@yahoo.com.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4420-828X>

## Resumen

El objetivo de este artículo es analizar si y cómo la tutoría del Programa de Posgrado en Educación: Formación de Formadores, de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, que, en 2020, se realizó de manera virtual debido a la pandemia, generó aprendizaje colaborativo y crítico para tutores y aprendices. Los datos fueron producidos a través de un grupo de discusión, en el que tres estudiantes de maestría evaluaron el proceso de tutoría en línea con la participación de dos tutores. El análisis de datos se inspiró en Prose Analysis. Los resultados indican que la tutoría académica, incluso entre pantallas, generó aprendizaje para los involucrados. Las relaciones afectivas establecidas y la construcción de vínculos creados en las relaciones interpersonales produjeron confianza y ayuda mutua y favorecieron un ambiente propicio para el aprendizaje colaborativo y crítico.

**Palabras clave:** Tutoría académica virtual; Maestría profesional en educación; Aprendizaje colaborativo.

## Introdução

A tutoria do Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), antes da pandemia de Covid-19, acontecia de modo presencial e representava “um espaço de aprendizagem colaborativa e crítica tanto para tutores quanto para tutorados” (SIGALLA; PENTEADO; PEREIRA, 2018, p. 117). Com a situação pandêmica, em 2020, a tutoria acadêmica passou a ser virtual. Diante dessa mudança questionou-se: será que nesse processo de tutoria mediado por meio de plataforma virtual foi possível garantir a aprendizagem colaborativa e crítica aos participantes?

Para responder essa questão, neste estudo de abordagem qualitativa, publicado neste artigo, ouvimos três mestrandos que avaliaram o processo de tutoria remota com a participação de duas tutoras, uma experiente e outra iniciante, por meio de grupo de discussão, com o objetivo de investigar se e como esse processo de tutoria *on line* gerou aprendizagem colaborativa e crítica para os envolvidos. A análise dos dados inspirou-se na Análise de Prosa, procedimento metodológico proposto por André (1983), que é “uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos” segundo a autora (p. 67).

Os principais autores que deram suporte à pesquisa são: Torres, Alcântara e Irala (2004) e Magalhães (2009) que tratam da aprendizagem colaborativa e da criticidade. Pérez Gómez (2001) e Ferreira e Flores (2012) que abordam a colaboração. Almeida (2016) que apresenta o conceito de relações interpessoais como favorecedor do acesso ao conhecimento.

## **Aprendizagem colaborativa e crítica**

A aprendizagem colaborativa é defendida no meio acadêmico porque pode promover uma aprendizagem mais ativa baseada no pensamento crítico, na interação, na negociação e na resolução coletiva de problemas (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004). Nessa direção, os autores afirmam que a aprendizagem colaborativa “parte da ideia de que o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, algo que as pessoas constroem conversando, trabalhando juntas (...) e chegando a um acordo” (p. 2 e 3). Esses mesmos autores complementam que a aprendizagem colaborativa rejeita o autoritarismo, ancora-se na comunicação contínua e se concretiza a partir de uma “socialização não só pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem” (p.6).

A aprendizagem colaborativa é um processo de “reaculturação que ajuda os estudantes a se tornarem membros de comunidades de conhecimento cuja propriedade comum é diferente daquelas comunidades que já pertencem. Refere-se a uma passagem para outra cultura, para outro ambiente que possua outras normas” (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004, p.7) e outros valores.

Magalhães (2009) adverte que não é qualquer colaboração que promove a aprendizagem. Segundo a autora, a colaboração gera aprendizagem se primar pela participação crítica comprometida com a ampliação e o avanço do conhecimento.

Nessa perspectiva, Almeida (2016) advoga que as relações interpessoais são importantes para favorecer o acesso ao conhecimento, e Ferreira e Flores (2012, p. 232), com base nas proposições de Retallick (1999), reforçam que a aprendizagem não ocorre ancorada no individualismo. Aprendemos, muitas vezes, por meio da sugestão dos outros ou da parceria instituída com eles. Desse modo, explicam os autores, para que o trabalho colaborativo se efetive, é preciso que haja relacionamento respeitoso, valorização das pessoas, diálogo permanente, partilha de valores e objetivos e, ainda, compartilhamento de experiências. Tudo isso, segundo eles, converge para uma concepção comunitária do trabalho.

Pérez Gómez (2001, p. 174) corrobora afirmando que a cultura colaborativa tem dois aspectos importantes implicados mutuamente: “o debate intelectual que provoca a descentralização e a abertura à diversidade”, bem como a reflexividade e “o clima afetivo de

confiança que permite a abertura do indivíduo a experiências alternativas, à adoção de riscos e ao desprendimento pessoal, sem a ameaça do ridículo”.

### **Caminho Metodológico: objeto de pesquisa, procedimentos de produção e análise de dados e sujeitos da pesquisa**

O objeto de pesquisa deste texto é a tutoria do Mestrado Profissional em Educação, do Formep da PUC-SP que, em 2020, ocorreu de modo virtual. A tutoria acadêmica, na PUC-SP, não foi pensada no momento da elaboração do Formep, mas foi sendo construída à medida que o programa foi sendo desenvolvido e foi concebida como “atividade sustentada pela aprendizagem entre iguais” (ANDRÉ *et al.*, 2016, p. 40). Trata-se de encontros com duração de uma hora, que ocorrem quinzenalmente durante o primeiro ano do mestrando nesse programa, e que acontecem antes ou após os horários das disciplinas. Essa tutoria envolve doutorandos, doutores e pós-doutorandos de outros programas de educação da PUC-SP que atuam como tutores dos mestrandos iniciantes.

Como no Formep, segundo Reis, Aranha e André (2019, p. 245), “o processo de seleção não exige do ingressante a submissão de um projeto de pesquisa”, os principais objetivos da tutoria são: a) auxiliar o mestrando iniciante a problematizar as situações escolares e as práticas pedagógicas vividas em sua trajetória profissional, e, a partir delas, iniciar o desenvolvimento da escrita de um projeto de pesquisa articulado e engajado a elas (PASSOS, 2020); b) ajudar os tutorados a apropriem-se da escrita acadêmica (KULNIG; REIS; SANTOS, 2015).

O processo de tutoria no Formep tem como proposta desenvolver esses dois objetivos dentro de um ambiente acolhedor, respeitoso e atento às necessidades específicas dos mestrandos (REIS; ARANHA; ANDRÉ, 2019). Para atingir esses objetivos da tutoria, os mestrandos iniciantes são atendidos em pequenos grupos pelos tutores. Geralmente, de dois a três mestrandos para cada tutor. Quando há tutor iniciante, esse costuma atuar junto com um tutor experiente.

Os encontros da tutoria, de acordo com Kulnig, Reis e Santos (2015), são planejados no início de cada semestre e avaliados durante e no término do semestre, pelos tutores juntamente com a coordenação do programa, estabelecendo-se, assim, uma rede formativa e colaborativa entre tutores e professores do programa. Durante esses encontros entre tutores e a

coordenação do Formep, a tutoria vem sendo aperfeiçoada a cada ano, a cada semestre, à medida que os participantes pensam, repensam, reelaboram juntos o programa de tutoria a fim de aprimorá-lo cada vez mais.

Nessa perspectiva, no primeiro semestre de 2019, durante um desses encontros, ficou decidido coletivamente que não só os tutores leriam os textos produzidos pelos mestrados iniciantes e fariam os apontamentos de aprimoramento, prática anteriormente realizada, mas que todos do grupo – mestrados iniciantes e tutores – exerceriam essa tarefa. Isso ampliou ainda mais a rede formativa e colaborativa estabelecida na tutoria do Formep.

Durante o primeiro semestre da tutoria, o trabalho concentra-se na produção de um texto denominado "Meu Tema e Eu" e, nessa fase, os mestrados iniciantes são estimulados a relembrar, narrar e problematizar conjunturas vividas em sua trajetória profissional para, a partir delas, escrever o memorial da sua pesquisa, articulando-o ao seu tema/problema de pesquisa (KULNIG; REIS; SANTOS, 2015).

Ao narrar suas experiências profissionais, os mestrados, de acordo com Reis, Aranha e André (2019, p. 246) com base em Passeggi (2011a), podem “perceber a historicidade de suas experiências, intervindo no processo de ressignificação de sua trajetória para dar sentido ao que aconteceu ou está acontecendo e projetar seu futuro” que, no caso da tutoria, é seu projeto de pesquisa. Isso ocorre, explicam as autoras ao mencionar Josso (1999), por meio de uma abordagem biográfica ou abordagem de experiência que não é propriamente a história de vida do mestrado, já que se trata de alguns recortes da vida dele. O uso das narrativas de si na tutoria inspirou-se no que Dellory-Momberger (2006) denomina de ateliê biográfico de projeto (DELLORY-MOMBERGER, 2006 *apud* REIS; ARANHA; ANDRÉ, 2019).

Esse processo exige do mestrado iniciante “um exercício de narrar sua trajetória acadêmica e profissional, o que o leva, em algum momento, a se deparar com situações que o incomodam no ambiente de trabalho” (SIGALLA; PLACCO, 2019, p. 148). As autoras explicam que quando isso acontece, ou seja, quando o mestrado iniciante percebe o que lhe inquieta e reflete sobre isso, com o auxílio dos outros mestrados e dos tutores, consegue identificar seu tema/problema de pesquisa e aos poucos delinear o objetivo geral e os objetivos específicos, percebendo o que necessita transformar na realidade em que atua.

No segundo semestre do programa de tutoria, os tutorados, com ajuda de seus tutores, retomam rapidamente as discussões do "Meu Tema e Eu", que compõe o memorial da pesquisa deles, e iniciam o processo de escrita do “Meu tema e os Outros” cujo foco são as

pesquisas correlatas que, por sua vez, auxiliam os mestrandos iniciantes na delimitação do tema/problema de pesquisa (REIS; ARANHA; ANDRÉ, 2019).

Esse trabalho com “Meu tema e os Outros”, explicam as autoras, engloba uma revisão bibliográfica sobre o tema identificado no primeiro semestre, durante a escrita do memorial, cujo objetivo é ampliar a leitura de produções acadêmicas relacionadas ao tema escolhido para que o mestrando possa optar por uma faceta envolvida na temática e descartar outras. Nesse processo, as tutoras acompanham e auxiliam os mestrandos iniciantes na escrita de seus respectivos textos acadêmicos que devem compreender a descrição de como ocorreu a busca pelas pesquisas correlatas e a seleção dos estudos na plataforma digital utilizada, na maioria das vezes, que é a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Em seguida, complementam as autoras, as tutoras continuam o processo de tutoria, de modo que os mestrandos iniciantes apresentem, em seus textos, as teses e dissertações selecionadas, com os devidos detalhamentos das aproximações com o estudo que eles desejam empreender, explicitando como esses trabalhos acadêmicos selecionados lhes auxiliaram a pensar sobre seu objeto e problema de pesquisa. Esse procedimento todo é desenvolvido em parceria com uma disciplina do Formep e acompanhado pela professora da disciplina (ANDRÉ *et al*, 2016).

Sigalla e Placco (2019) explicam que a produção de ambos os textos, isto é, a parte do memorial denominado de "Meu Tema e Eu" e também a revisão bibliográfica chamada de “Meu tema e os Outros”, compõe a atividade central na tutoria e, ao mesmo tempo, o delineamento inicial do projeto de pesquisa do mestrando.

Reis, Aranha e André (2019), com base em Sigalla (2018), afirmam que a tutoria vem trazendo contribuições significativas e gerando aprendizagem compartilhada. André *et al*. (2016, p. 42) garantem que o trabalho desenvolvido na tutoria “tem possibilitado que os pós-graduandos – que são professores formadores – adentrem o ambiente acadêmico e conheçam sua dinâmica e as condições exigidas para a produção de um trabalho científico” e também têm oportunizado que os tutores se desenvolvam profissionalmente como orientadores de trabalhos acadêmicos (REIS; ARANHA; ANDRÉ, 2019).

Para Sigalla, Penteadó e Pereira (2018), o processo de tutoria, que faz parte das atividades complementares do Formep, na modalidade presencial, tem proporcionado aprendizagem colaborativa e crítica para tutorados e tutores. Para investigar se o mesmo ocorreu no contexto virtual, duas tutoras, uma experiente e outra iniciante, organizaram, no

final do primeiro semestre de 2020, um grupo de discussão no qual três mestrados, tutorados por elas, avaliaram o processo de tutoria *on line*. Solicitou-se, inicialmente, que os três falassem sobre as dificuldades que enfrentaram na escrita do texto “Meu tema e eu”. Em seguida, propôs-se que os tutorados discorressem acerca do processo de escrita de suas narrativas e das devolutivas dadas na dinâmica do espaço da tutoria remota. Por último, perguntou-se aos participantes (tutoras e tutorados) sobre as aprendizagens desenvolvidas por cada um nesse processo e sobre como constituíram essas aprendizagens.

A análise desses dados produzidos pelo grupo de discussão inspirou-se no procedimento denominado Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983). Nesse processo, fizemos uma leitura sistemática dos dados produzidos e transcritos por intermédio de inúmeras leituras flutuantes para levantar os tópicos (assuntos) e, posteriormente, os temas (ideias), com foco no objetivo do estudo e no contexto da pesquisa. Trechos desse material que indicavam qualquer tipo de percepção dos tutorados sobre a tutoria *on line* e também fragmentos relevantes foram sendo negritados. Coloriu-se essas partes negritadas com diferentes cores para organizá-las em tópicos (assuntos). Diante da semelhança e da complementaridade temática, esses tópicos foram agrupados em temas (ideias), gerando os seguintes eixos de análise: *O início de uma caminhada: dificuldades e aprendizagens* e *O contexto da pandemia: acolhimento e as relações interpessoais*.

As duas tutoras, em 2020, eram doutorandas do Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e egressas do Formep. Elas atuam há mais de vinte anos na rede de ensino municipal de São Paulo. A tutora experiente (T1) formou-se em Letras e depois Pedagogia e é coordenadora pedagógica há mais de vinte anos nessa rede. A tutora iniciante (T2) formou-se em Pedagogia, já atuou na coordenação pedagógica e, atualmente, é professora de Apoio Pedagógico na Rede Municipal de São Paulo.

Os três tutorados são mestrados que iniciaram seu Mestrado Profissional no Formep em 2020. Eles atuam na Educação Básica, fazendo parte da equipe gestora de suas unidades escolares. O primeiro mestrado (M1) iniciou seus estudos no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), graduando-se em Pedagogia posteriormente. Atua no magistério há 31 anos, sendo quinze como professor e dezesseis como coordenador pedagógico de uma rede privada de ensino. A segunda mestranda (M2) também possui 31 anos de experiência no Magistério. É graduada em Pedagogia e especialista em Educação de Surdos. Atuou como professora por quatorze anos e há dezessete está exercendo o cargo de

coordenadora pedagógica na rede pública do município de São Paulo. A terceira mestranda (M3) atua no magistério há 22 anos, sendo seis dedicados à sala de aula, como professora, e dezesseis atuando na gestão escolar, como coordenadora, e, no momento presente, como diretora de uma unidade escolar. Sua primeira graduação foi em Letras, e logo em seguida, cursou Pedagogia.

### **O início de uma caminhada: dificuldades e aprendizagens**

Algumas das dificuldades indicadas pelos mestrandos na escrita do texto “Meu tema e eu” dizem respeito à insegurança diante dessa escrita e ao desafio de escrever de forma acadêmica, como apontam os fragmentos a seguir:

Minha primeira dificuldade está voltada a minha insegurança em escrever. Então, esse, talvez, tenha sido o meu primeiro grande desafio na tutoria. Tanto que eu já fiz o primeiro módulo da tutoria e eu escolhi voltar e fazer novamente quando voltei pro curso, porque pra mim não fazia sentido dar continuidade a um texto que eu tinha parado lá atrás (M1).

Faz 26 anos que eu estava fora da academia. Então, quando eu me formei, não tinha nem TCC<sup>3</sup>. Era o quê? Eu me formei na PUC e tinha que montar uma instituição de Educação Infantil que tinha várias temáticas. Você montava e pronto. Era isso. Aí, no decorrer do tempo, fiz cursos, mas não cursos acadêmicos. São cursos pra instrumentalizar nosso trabalho e não exige a questão da escrita. Então, minha maior dificuldade foi entrar nessa questão acadêmica de como escrever. Eu fiquei muito perdida e ainda continuo (M2).

Então, pra mim eu acho que o que é difícil é a escrita acadêmica. O que é difícil é entender como se escreve as minhas ideias. Quando eu estudei também não tinha TCC (M3).

Essas falas revelam que os mestrandos sentiram-se inseguros ao redigir, num contexto acadêmico, suas experiências profissionais, focando os motivos pelo quais se tornaram docente, narrando sua trajetória acadêmica e profissional e tornando público a razão de estarem no Mestrado Profissional.

Na maioria das vezes, a escola, na educação básica, não trabalha com a escrita dentro de uma perspectiva processual. Muitas vezes, a predisposição dos estudantes para a ato de escrever suas ideias é ignorada e o ensino ancora-se em modelos burocráticos e instrumentais nos quais somente a gramática normativa ganha destaque e é trabalhada apartada dos usos da

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso, exigência para obtenção de diploma de graduação e pós-graduação em determinadas Faculdades/ Universidades.



língua (PASSARELLI, 2012). Esse tipo de ensino da língua, salvo as exceções, faz com que os alunos, frequentemente, tenham medo e se sintam inseguros diante do ato de escrever.

Talvez, o ensino da escrita, na educação básica, ancorado nos modelos burocráticos e instrumentais possa ser a causa da insegurança desses três mestrandos. Além da insegurança, esses mestrandos indicam que a escrita acadêmica, para eles, é algo novo e difícil. Sabemos que essa forma de escrita nunca esteve presente na trajetória acadêmica e nem no contexto profissional deles. Por isso, um dos objetivos da tutoria é auxiliar o mestrando iniciante a melhorar sua “capacidade de se comunicar de forma escrita, considerando as características estruturais, discursivas, pragmáticas e retóricas dos gêneros acadêmicos” (KULNIG; REIS; SANTOS, 2015, p. 40.915).

Para compreender como a escrita acadêmica funciona e para poder fazer uso dela, é preciso interagir prolongadamente com ela. É recomendável que essa interação ocorra com a mediação de um informante mais experiente - o tutor – que, por sua vez, deve mostrar ao tutorado as diferentes etapas e procedimentos da escrita acadêmica, que segundo Passarelli (2004, p. 79), são próprios da escrita. Ao trabalhar as diferentes etapas e procedimentos próprios da escrita, segundo a autora, é possível aprender que “o ato de escrever não consiste em simplesmente criar um texto do começo ao fim, com um fluxo linear”, visto que a escrita trata-se de um processo tanto cognitivo como social, por ser “uma resposta às convenções discursivas decorrentes dos procedimentos preferidos de criar e comunicar conhecimentos em determinadas comunidades”. Esse processo, para Passarelli (2004), envolve o desenvolvimento progressivo de habilidades que abarcam: planejar, escrever textos provisórios, revisar várias vezes e editar.

O segundo objetivo da tutoria é fazer com que os mestrandos iniciantes reflitam sobre sua trajetória de vida, selecionando um foco específico em suas experiências profissionais, para que possam definir seus projetos de pesquisa (REIS; ARANHA; ANDRÉ, 2019). Isso não é algo fácil e é apontado por este mestrando iniciante como outra dificuldade enfrentada na tutoria: “chegar no foco do que se vai pesquisar, então, é outra dificuldade. Parece que você dispersa um pouco [ao escrever suas experiências profissionais], até chegar no ponto” (M3).

Na tutoria, os tutorados devem relatar momentos de sua trajetória profissional para, progressivamente, identificar aspectos, temáticas e questões relevantes para si, que os mobilizem para a investigação científica. Desse modo, ao escrever do texto “Meu tema e eu”, os mestrandos não devem narrar toda sua história de vida, mas eleger recortes de suas

experiências que, após processo reflexivo, na maioria das vezes, são ressignificados e transformados em projetos de pesquisa (REIS; ARANHA; ANDRÉ, 2019).

Ao passar por esse processo de selecionar recortes de suas experiências profissionais para transformar em projeto de pesquisa na tutoria, o tutorado distancia-se de sua história, identifica os principais desafios pelos quais passou e interage consigo mesmo, reconstruindo a si próprio, conforme indica o trecho a seguir:

eu nem tinha noção de que no meu percurso [profissional] tinha essa inquietação. Isso foi um grande aprendizado. As questões norteadoras também, as questões que eu coloco no texto. Eu também aprendi com isso. Eu não imaginava que essas questões estariam inseridas na minha história (M1).

O relato desse tutorado indica tomada de consciência acerca de inquietações e questões profissionais inseridas em sua história de vida. Isso ocorreu porque “nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELLORY-MOMBERGER, 2014, p. 94).

Quando narramos episódios da nossa vida para outras pessoas e escrevemos essa narrativa, há distanciamento na relação consigo e com o outro, e esse distanciamento nos ajuda a compreender nossas experiências e, assim, podemos ressignificá-las e também construir outra representação de nós mesmos (PASSEGGI, 2011a). A autora explica que ao tomarmos a nós mesmos como objeto de reflexão e também ao ouvir e interagir com a história do outro, estamos nos formando.

Percebemos indícios de que é nesse processo desenvolvido na tutoria, baseado no procedimento teórico-metodológico denominado ateliê biográfico de projeto (DELLORY-MOMBERGER, 2006), que acontece, em meio as perguntas e aos comentários dos demais tutorados e dos tutores, que também se engajam na história do outro, a tomada de consciência sobre questões presentes na trajetória profissional que incomodam os mestrandos.

Isso ocorre porque todos os envolvidos na tutoria compreendem que a narrativa escrita, que carrega a história pessoal e profissional de cada um, é aberta às contribuições dos colegas e, desse modo, é debatida e refletida coletivamente, com o intuito de aprimorar a escrita do outro tanto no âmbito da compreensão da experiência narrada como na instância da escrita acadêmica. Nessa direção, a condição reflexiva e o clima afetivo de confiança mútua permitem a abertura dos sujeitos tanto para as convergências como para as divergências de opiniões e caracterizam a cultura da colaboração (PERÉZ-GOMÉZ, 2001) presente na tutoria.

No caso desse tutorado (M1), há indícios de que houve aprendizagem colaborativa e crítica, visto que ele construiu coletivamente “seu conhecimento por meio de uma troca constante de informações, de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões, de avaliações” (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004, p. 12) com os envolvidos na tutoria.

Essa aprendizagem materializada na tomada de consciência sobre questões presentes na trajetória profissional dos mestrandos contribui para descoberta da problemática de pesquisa e a edificação de estratégias pessoais de superação das dificuldades enfrentadas na tutoria, conforme fragmentos a seguir:

Aí eu parei o texto [feito na primeira tutoria], ignorei o que eu fiz lá atrás, não que isso seja possível porque ali tinha já um aprendizado, e eu não trouxe o texto, eu trouxe a ideia (M1).

A leitura do trabalho da J. [pesquisadora] ajudou, me deu um parâmetro de como é essa escrita [acadêmica] hoje (M2).

Esses depoimentos nos permitem refletir um pouco sobre o modo como cada pessoa aprende e as estratégias que dispõe para isso, em meio a uma ação que é coletiva, colaborativa e provoca aprendizagem: a tutoria.

### **O contexto da pandemia: acolhimento e as relações interpessoais**

A pandemia modificou nossa condição de existência. Diante da necessidade de isolamento social, os encontros de tutoria que, inicialmente, foram pensados para acontecer quinzenalmente nas dependências da PUC-SP, tiveram que se moldar às condições exigidas pelo momento. Incertezas e preocupações surgiram e foram apontadas pelos tutorandos, conforme a fala do mestrando um: “Eu confesso que fiquei preocupado quando eu soube que ia ser remoto e funcionou. Até hoje eu fico pensando porque que toda tutoria não é remota. Funcionou”. Grata surpresa para as tutoras foi a avaliação positiva dos encontros entre telas. As falas abaixo comprovam a aprovação dos tutorados quanto a esse novo formato da tutoria:

Minha sugestão é que continue assim [virtual]. Eu acho que não perdeu nada. Não sei como seria no presencial, mas a gente conseguiu conversar, trocar saberes. Podemos ver as gravações. Se a intenção é dar suporte, *online* a gente conseguiu suporte. (M2)

Pra mim foi bom, atendeu as necessidades. Acho até que foi melhor do que quando fiz presencial. Eu consegui participar mais aqui. (M1)

Podemos destacar nas falas dos mestrandos aspectos positivos dos encontros virtuais: a possibilidade de conversar, de trocar saberes e de gravar a vídeo-chamada - o que possibilitou a retomada daquilo que foi discutido em outro momento. A gravação permitiu também àqueles que por algum motivo não conseguiram estar presente no momento do encontro o acesso aos conteúdos discutidos.

Mesmo distantes fisicamente, as devolutivas foram dadas e o acolhimento das tutoras para com os tutorados esteve presente durante todo processo, possibilitando a criação de um ambiente acolhedor para que o mestrando pudesse se sentir à vontade para se expressar, conforme exposto nestas falas:

Sobre as devolutivas, é doloroso. Porém, o acolhimento e a maneira como os encontros foram conduzidos, foi bom. [...] Foi diferente. Agradecimento, gratidão a tudo que vocês nos proporcionaram. (M1)

a maneira como vocês nos abordaram [os mestrandos iniciantes]. Isso é fundamental. O cuidado de vocês [tutoras] de não nos estressar, mas de sempre se mostrarem parceiras. O acolhimento de vocês, para mim, é o primeiro ponto. [...] . Eu me senti seguro com as meninas [tutoras]. (M1)

Um dos pontos fundamentais da metodologia adotada pela tutoria é a perspectiva de dialogicidade - que se materializa por meio das devolutivas. Para realizar essas devolutivas, é necessário acolher as impressões, as dúvidas e as inseguranças dos tutorados, por meio da escuta ativa (ALMEIDA, 2012).

Sobre a escuta ativa, a autora faz algumas considerações. Afirma que é preciso dialogar com os alunos, fazendo-os participar das discussões, resolvendo os problemas levantados, bem como estabelecer com eles os objetivos que são de todos e pensar nos caminhos para se alcançar esses objetivos, fazendo acordos e, principalmente, deixando claro a confiança na capacidade dos alunos. Essas considerações estão alinhadas aos pressupostos da aprendizagem colaborativa, segundo Torres, Alcântara e Irala (2004).

Ao falar do acolhimento e da parceria estabelecidos na tutoria, M1 evidencia que a colaboração entre os envolvidos permitiu que o grupo se constituísse “uma ferramenta, um instrumento a serviço da construção coletiva do saber” (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004, p. 12). Podemos perceber, nessas falas de M1, a importância das devolutivas dadas – o que colabora com a aprendizagem colaborativa e crítica.

É importante destacar que, a constituição de um grupo de trabalho aconteceu porque, ao longo do semestre, nos encontros, os mestrandos foram convidados pelas tutoras a dar sua

opinião, a fazer questionamentos sobre a escrita do outro, a elogiar e, principalmente, contribuir, dando sugestões. No início, os tutorados ficavam tímidos e hesitavam um pouco para falar do trabalho dos colegas. Felizmente, essa barreira logo se dissipou, pois, a aceitação foi externada pelos mestrandos, como podemos observar nos trechos a seguir:

Eu me senti mais à vontade de fazer colocações, de contribuir com as colegas e de ouvir as contribuições delas, mais que no presencial. (M1)

Quero agradecer o apoio das meninas [tutoras] por serem cuidadosas, respeitadas com os nossos trabalhos, nossas escritas. Estou feliz por ter feito a tutoria nesse semestre<sup>4</sup> [...] Me senti aberto. Qualquer crítica que viesse aqui, eu estava seguro com as meninas. (M1)

Para além da aceitação das sugestões dos colegas, parece que houve a concordância desse tutorado com relação à formação de um grupo concebido como uma comunidade de conhecimento cuja essência possui outras normas e outros valores diferentes de outras comunidades. Houve um processo de “reaculturação” (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004, p. 7) que propiciou ao M1 um sentimento de pertença e o aproximou, criando vínculos de respeito e amizade, importantes para o desenvolvimento de aprendizagens mútuas. Isso ocorreu porque esse tutorado compreendeu que a colaboração que promove a aprendizagem é aquela ancorada na participação crítica, segundo Magalhães (2009).

A qualidade dessas relações, como propiciadoras de desenvolvimento, é nomeada por Almeida (2016, p. 8), como “relações interpessoais” que se assentam no campo das “questões afetivas, no campo dos desejos, das expectativas, dos motivos, das intenções, das crenças, dos valores, das parcerias, da cooperação, da socialização”. Ao longo dos encontros, essas relações foram se estabelecendo, e se tornou fundamental para que os objetivos propostos ao trabalho da tutoria, durante o semestre, fossem alcançados.

Para Almeida (2016, p. 9), “o conceito de “relações interpessoais” se aproxima aos conceitos de “afeto, aceitação, cumplicidade, solidariedade, necessidades e satisfações pessoais, motivos, com ênfase em pessoas”. Numa relação que se estabelece no processo de ensino e aprendizagem, explica a autora, há o movimento de sujeitos em interação, no qual ambos, aprendente e ensinante, desenvolvem-se como pessoas e interferem no desenvolvimento do outro. A qualidade dessa interação, ainda de acordo com a autora, é

---

<sup>4</sup> O mestrando já havia iniciado o curso em 2019, desistindo de continuar. Voltou em 2020, por isso a referência de estar feliz em refazer a tutoria.

fundamental para que a construção e transformação cognitivo-afetivo-social de cada um dos parceiros ocorram na direção do pleno desenvolvimento dos envolvidos nessa ação educativa.

Nas narrativas dos mestrandos, percebemos a vontade de permanecerem no mesmo grupo no segundo semestre, último estágio do programa de tutoria, pois, a partir do segundo ano do Mestrado Profissional, os mestrandos passam a ser conduzidos pelos seus orientadores, conforme os temas dos projetos de pesquisa deles redigidos durante o processo da tutoria. Tanto a fala do mestrando um: “Então, vamos ficar juntos, no próximo semestre?” como o depoimento da mestranda três: “[espero] Que a gente continue juntos no 2º semestre”, confirmam esse desejo. Pressupomos que isso ocorreu porque a condução dos encontros pelas tutoras, com zelo, atenção e respeito à escrita dos tutorados contribuiu para que se estabelecesse um clima favorável ao desenvolvimento de todos os participantes.

As falas a seguir das duas tutoras comprovam que a interação entre elas no processo de tutoria *on line* gerou aprendizagem para ambas:

Estou aprendendo a conduzi-los [os mestrandos] e quais questionamentos posso fazer para ajudá-los na tutoria. Com você [tutora experiente], aprendo a forma de conduzir [os encontros]. (T2)

Eu aprendi também com a T2. Ao planejar os encontros com ela, pude melhorar meu trabalho de tutora. (T1)

Quando docentes veteranos e novatos interagem ao trabalhar, tentando um ajudar o outro com base em seus saberes e em seus conhecimentos, as chances de o iniciante obter sucesso no trabalho que irá desenvolver aumentam (BECA; BOERR, 2020). A tutora iniciante (T2) indica que aprendeu a questionar os mestrando iniciantes para ajudá-los e, ainda, a conduzir os encontros da tutoria com a tutora experiente. Esse depoimento da tutora iniciante sugere que a interação entre as duas tutoras propiciou aprendizagem para a novata.

Por outro lado, o depoimento da T1, tutora experiente, traz indícios de que o trabalho conjunto entre um tutor experiente e um iniciante pode trazer benefícios para o experiente também. Esse trabalho conjunto pode oportunizar ao experiente momentos de reflexão sobre seu trabalho, provocando aprimoramento na sua atuação profissional.

## **Considerações finais**

Os resultados indicam que a qualidade da formação desenvolvida nos encontros virtuais de tutoria durante o primeiro semestre de 2020, mostra que ela está diretamente ligada

à qualidade das relações estabelecidas no grupo ao longo do semestre. As aprendizagens mútuas que aconteceram, observadas nas falas dos participantes, foram significativas para todos os integrantes, inclusive as tutoras, pois, cada um à sua maneira, aprendeu e ensinou, e, nessa relação colaborativa, a valorização dos integrantes foi observada.

A tutoria acadêmica, mesmo na versão remota, gerou aprendizagem colaborativa e crítica para os envolvidos. Apesar das dificuldades levantadas de escrever academicamente e de delimitar, na narrativa das trajetórias acadêmica e profissional, o tema e o problema de pesquisa, os tutorados tomaram consciência acerca das inquietações e das questões profissionais inseridas em suas histórias de vida. Nesse processo, a condição reflexiva, as relações afetivas e a construção de vínculos criados nas relações interpessoais produziram confiança e ajuda mútua que permitiram a abertura dos envolvidos tanto para as convergências como para as divergências de opiniões, desembocando na constituição de um grupo ancorado na cultura da colaboração e no posicionamento crítico que geraram aprendizagem mútua para todos.

## Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diários de itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/1961> Acesso em: 26 jun. 2022.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Relações Interpessoais potencializadoras do trabalho colaborativo na formação de professores**. In. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 25-40.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v.45, p.66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; *et al.* Tutoria acadêmica no Mestrado Profissional: um aprendizado compartilhado. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 37-50, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/3207/2076> Acesso em: 11 out. 2021.

BECA, C. E.; BOERR, I. Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y

desafios para América Latina. Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v.14, p. 1-22, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4683> Acesso em: 11 jul. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkPM/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 jun. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. RN: EDUERN, 2014.

FERREIRA, Fernando Ilídio; FLORES, Maria Assunção. Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória. In: FLORES, Maria Assunção; FERREIRA, Fernando Ilídio. **Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012, p. 202-248.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23 jul./dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FPRNJxFHvDf8jX5Yx55ThhH/abstract/?lang=pt> Acesso em: 3 jun. 2021.

KULNIG, Rita de Cássia Mitleg; REIS, A. T.; SANTOS, Luane Neves. Da experiência de tutoria à aprendizagem de orientação. In: **EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 12., 2015, Curitiba. ANAIS... Curitiba: PUCPR, 2015, p. 40913-40920. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17964\\_10756.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17964_10756.pdf) Acesso em: 27 set. 2021.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger, *et al.* (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. – (Linguagem em movimento), p. 53-78.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCÂNTARA, Paulo.; IRALA., Esrom Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, 4(13), 2004, 129-145. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v4i13.7052> Acesso em: 20 jun. 2022.

PASSARELLI, Lilian MARIA GHIURO. Conexão entre pesquisa e prática na sala de aula: do produto para o processo. In: PASSARELLI, Lilian MARIA GHIURO. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 79-101.

PASSARELLI, Lilian MARIA GHIURO. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.



PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação. **Rizoma Freireano**, n. 11, 2011a. Disponível em <http://www.rizoma-freireano.org/narrativas-autobiograficas-solidariedade-e-etica-em-educacao-maria-da-conceicao-passeggi>. Acesso em 08 set. 2020.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Uma janela de possibilidades na educação da infância em tempos de pandemia. *In*: SANCHES, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro (Org.) *et al.* Uma janela de possibilidades na educação da infância em tempos de pandemia. **Manifesto do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas da Infância- Criando PUC-SP/** Organizadoras: Emilia Cipriano Sanches, Sandra Cavaletti Toquetão e Shirlei Nadaluti Monteiro – 1, ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

PERÉZ-GOMÉZ, Angel. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

REIS, Adriana Teixeira; ARANHA, Elvira Maria Godinho.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Uso de narrativas na construção de projeto de pesquisa dos mestrandos do FORMEP/PUC-SP. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano (UNITAU)** Taubaté/SP. Brasil, v. 12, n 2, edição 24, p. 244 - 251, Maio/Agosto 2019. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/537> Acesso em: 7 maio 2022.

REBALLICK, Jamie. Teacher's Workplace Learning: towards legitimation and accreditation. **Teachers and teaching: theory and practice**, 5 (1), 33-50, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1354060990050103> Acesso em: 4 maio 2022.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso. Tutoria acadêmica entre pares na Pós-Graduação stricto sensu: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep na PUCSP. 251f. 2018. TESE. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21050> Acesso em: 3 maio 2022.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Aprendizagens de mestrandas do curso de Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores (FORMEP), da PUC-SP, no contexto da tutoria acadêmica entre pares. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano (UNITAU)** Taubaté/SP. Brasil, v. 12, n 2, edição 24, p. 144 - 153, Maio/Agosto 2019. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/533> Acesso em: 6 maio de 2022.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso, PENTEADO, Maria Emiliana Lima; PEREIRA, Rodnei. A tutoria acadêmica do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores, da PUC-SP: um espaço de aprendizagem colaborativa e crítica. **Revista Ciências Humanas**, 11(2), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.32813/rchv11n22018artigo9> Acesso em: 5 maio 2022.

*Recebido em: agosto/2022.*  
*Aprovado em: novembro/2022.*