

**PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM REDE DE APRENDIZAGEM
COOPERATIVA: A AÇÃO TUTORIAL COMO EXPERIÊNCIA
(AUTO)FORMATIVA**

***PROFESORES UNIVERSITARIOS EN RED DE APRENDIZAJE COLABORATIVO: LA
ACCIÓN TUTORIAL COMO EXPERIENCIA (AUTO)FORMATIVA***

***UNIVERSITY PROFESSORS IN COOPERATIVE LEARNING NETWORK: TUTORIAL
ACTION AS A (SELF) FORMATIVE EXPERIENCE***

Vera Lucia Pontes dos SANTOS¹
Luís Paulo Leopoldo MERCADO²
Elton Malta NASCIMENTO³

RESUMO: Este estudo refere-se a achados teórico-metodológicos sobre a tutoria presencial em um curso de formação continuada de professores da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). O *locus* investigativo incide numa vivência formativa que reuniu professores de diversas áreas acadêmicas num movimento integrado de aprendizagem ativa sobre as diferentes formas de combinar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e metodologias ativas à ação pedagógica. Numa abordagem qualitativa, delineada pela pesquisa-formação (Josso, 2004; Santos; Carvalho; Pimentel, 2016), referencia-se em contribuições teóricas de Ramires (2018), Silva e Cunha (2018), Moran (2017), Masetto (2018), sobre docência universitária, profissionalização continuada e mediação pedagógica na perspectiva das TDIC e metodologias ativas no ensino superior. A partir de narrativas docentes do professor-tutor, analisa-se o processo de tutoria que apoiou localmente os percursos de aprendizagem docente, resultando numa rede de cooperação para a docência universitária. A análise desse processo evidenciou as potencialidades da tutoria local no apoio pedagógico a ações híbridas de formação continuada no contexto da sociedade em rede, pelo foco nos aspectos sociais, na aprendizagem ativa e personalizada e nas interatividades didático-pedagógicas, potencializando a reconstrução do conhecimento sobre as TDIC e metodologias ativas aplicadas à área docente de atuação dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Tutoria. Formação continuada. Docência universitária. Tecnologias digitais. Metodologias ativas.

RESUMEN: *Este estudio se refiere a los hallazgos teóricos y metodológicos sobre la tutoría presencial en un curso de educación continua para docentes de la Universidad Federal de Alagoas (Ufal). El locus de investigación se centra en una experiencia formativa que reunió a*

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió – AL – Brasil. Doutoranda em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4988-5826>. E-mail: veralpontess@gmail.com

² Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió – AL – Brasil. Professor Titular do Centro de Educação. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8491-6152>. E-mail: luispaulomercado@gmail.com

³ Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió – AL – Brasil. Professor Associado I do Instituto de Física. Doutor em Física da Matéria Condensada pela Universidade Federal de Alagoas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2325-2895>. E-mail: emn@fis.ufal.br

docentes de diferentes áreas académicas en un movimiento integrado de aprendizaje activo sobre las diferentes formas de combinar tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) y metodologías activas para la acción pedagógica. En un enfoque cualitativo, delineado por la investigación-capacitación (Josso, 2004; Santos; Carvalho; Pimentel, 2016), se hace referencia en contribuciones teóricas de Ramires (2018), Silva e Cunha (2018), Moran (2017), Masetto (2018), sobre la enseñanza universitaria, la profesionalización continua y la mediación pedagógica en la perspectiva de TDIC y metodologías activas en la educación superior. A partir de las narrativas docentes del profesor-tutor, se analiza el proceso de tutoría que apoyó localmente las vías de aprendizaje de la enseñanza, lo que resulta en una red de cooperación para la enseñanza universitaria. El análisis de este proceso mostró el potencial de la tutoría local en el apoyo pedagógico a acciones híbridas de educación continua en el contexto de la sociedad en red, debido al enfoque en los aspectos sociales, el aprendizaje activo y personalizado y las interactividades didáctico-pedagógicas, mejorando la reconstrucción del conocimiento sobre TDIC y metodologías activas aplicadas al área de enseñanza de los participantes.

PALABRAS CLAVE: Tutoría. Entrenamiento continuo. Docencia universitaria. Tecnologías digitales. Metodologías activas.

ABSTRACT: *This study refers to theoretical and methodological findings about face-to-face tutoring in a continuing education course for professors at the Federal University of Alagoas (Ufal). The investigative locus focuses on a formative experience that brought teachers together from several academic areas in an integrated movement of active learning about different ways of combining digital information and communication technologies (TDIC) and active methodologies to pedagogical action. In a qualitative approach, designed by research-training (Josso, 2004; Santos, Carvalho, Pimentel, 2016), refers to theoretical contributions by Ramires (2018), Silva e Cunha (2018), Moran (2017), Masetto (2018), on university teaching, continued professionalization and pedagogical mediation from the perspective of TDIC and active higher education methodologies. From the teacher-tutor's narratives, we analyze the tutoring process that supported the teaching learning pathways locally, resulting in a network of cooperation for university teaching. The analysis of this process showed the potential of local tutoring in pedagogical support to hybrid actions of continuing education in the context of networked society, by focusing on social aspects, active and personalized learning and interactivities didactic-pedagogical, enhancing the reconstruction of knowledge about TDIC and active methodologies applied to the teaching area of the participants.*

KEYWORDS: Tutoring. Continued training. College teaching. Digital technologies. Active methodologies.

Introdução

A cultura digital está intrinsecamente ligada à Sociedade da Informação em Rede (CASTELLS, 2003). O rápido avanço tecnológico transformou substancialmente a maneira com que as pessoas se comunicam, interagem e aprendem, redimensionando os espaços sociais, profissionais e educacionais. Essas mudanças refletem sobre os processos de

produção e disseminação do conhecimento e acarretam novas demandas para professores e pesquisadores.

Na tela dos computadores e celulares é possível termos acesso fácil a qualquer tipo de informação de uma maneira instantânea, de qualquer lugar, a qualquer hora, expandindo enormemente a espacialidade-temporalidade da sala de aula e, no mesmo ritmo, as possibilidades educativas. Moran (2017, p. 23) corrobora com esse pensamento ao destacar que, “num mundo em profunda transformação a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada”.

Para Aparici (2010, p. 5), “muitas das competências valorizadas no novo ambiente comunicacional e tecnológico estão ligadas à conectividade”. Sob esse viés, ressaltamos que as práticas docentes no ensino superior precisam estar em sintonia com as transformações socioculturais. Na sala de aula, devemos aproveitar as possibilidades do conhecimento em rede e as potencialidades das inter-relações online para desenvolver e alcançar os objetivos de aprendizagem.

As TDIC incorporadas à educação vislumbram cenários transformadores de ensino e aprendizagem assinalados pela crescente reinvenção e inovação de técnicas, estratégias e métodos didático-pedagógicos. Contudo, a simples incorporação e uso aleatório das TDIC não geram, inexoravelmente, processos de inovação e melhoria do ensino e aprendizagem (COLL; MONEREO, 2010).

O conhecimento evolui tão velozmente que, por vezes, atropela o processo de adaptabilidade docente às mudanças pedagógicas. Por isso, a árdua tarefa de alinhar as práticas docentes aos novos desafios impostos pelos avanços tecnológicos precisa ser estimulada constantemente.

Entra em cena a profissionalização continuada como mecanismo de incentivo à inovação teórico-prática da ação docente. Nesta, é imprescindível a criação de espaços formativos que possibilitem aos professores a vivência de percursos didáticos interativos, personalizados e híbridos, isto é, que caminhe *pari passu* com os atuais cenários da sala de aula universitária.

Este estudo faz imersão à abordagem qualitativa, delineada pela pesquisa-formação (JOSSO, 2004; SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016), e instrumentalizada por narrativas docentes do professor-tutor que mediou o processo tutorial com o objetivo de evidenciar o potencial dessa interface à aprendizagem de professores da Universidade Federal de Alagoas em profissionalização continuada.

Santos, Carvalho e Pimentel (2016, p. 27-28) ressaltam que “não há pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência”, posto que o professor-pesquisador está implicado com a formação dos formandos que estudam, interagem, produzem e criam conhecimentos em rede. Portanto, pesquisar em sintonia com a docência em contextos híbrido-formativos remete a educação online a contexto, campo de pesquisa e dispositivo formativo. Para Josso (2004), as narrativas de formação compõem material baseado em memórias qualificadas pelos narradores como experiências significativas das suas aprendizagens, análises de seu processo evolutivo nos itinerários socioculturais.

Esse contexto investigativo-formativo funda-se em contribuições teóricas de Ramires (2018), Silva e Cunha (2018), Moran (2017), Masetto (2018) sobre docência, profissionalização continuada e mediação pedagógica problematizado no cenário de incorporação de TDIC e metodologias ativas à prática pedagógica.

Nesse escopo, buscamos responder ao seguinte questionamento: quais as potencialidades da tutoria presencial/local nos processos de aprendizagem de professores universitários coparticipantes de uma formação continuada que abordou TDIC e metodologias ativas? Para isso, analisamos reflexivamente as narrativas do professor-tutor acerca dos desdobramentos didáticos da tutoria em prol da aprendizagem do grupo de professores que vivenciou essa experiência investigativo-formativa.

Profissionalização continuada para uma docência universitária inovadora

O professor universitário desempenha um papel social relevante na formação de profissionais em áreas específicas e, do mesmo modo, na criação, produção e disseminação do conhecimento científico. A docência é uma atividade complexa, repleta de desafios, porque se entrelaça nas interfaces do ensino, pesquisa e extensão mas, ao mesmo tempo, é potencial porque vislumbra múltiplas perspectivas de experiências pedagógicas (SILVA; CUNHA, 2018).

Frente aos desafios que emergem da cultura digital e que propõem o redesenho da sala de aula universitária, faz-se necessário a implementação de espaços de profissionalização continuada que fomentem o uso das TDIC e metodologias ativas no contexto das práticas pedagógicas nas diversas áreas acadêmicas da educação superior. Segundo Ramires (2018, p.43), “a opção por uma política de formação continuada para os docentes universitários consolida a qualificação na perspectiva da melhoria expressiva da qualidade do ensino superior”.

Fazemos menção ao pensamento de Anastasiou (2009, p. 182) para explicitar a adoção neste estudo do termo “profissionalização continuada”, com o qual nos identificamos. *Profissionalização* “porque se busca possibilitar a sistematização dos saberes necessários à docência, sejam eles de caráter conceitual, procedimental ou atitudinal”. *Continuada* “porque os profissionais das diferentes áreas [...] já possuem saberes sobre a docência, saberes esses adquiridos na experiência como docentes ou como estudantes” e, nesses termos, o desafio que se lança é o aprendizado continuado da docência.

Segundo Silva e Cunha (2018, p. 45), “o campo da docência está permeado de impasse, mas também de possibilidades”, e estas podem ser potencialmente exploradas e experimentadas nos espaços de profissionalização continuada, por meio do mecanismo do diálogo crítico-reflexivo pedagógico. Nesses espaços formativos, os professores têm a oportunidade de fomentar o diálogo aberto sobre concepções e práticas pedagógicas, sobretudo buscando sistematizá-las e alinhá-las às novas demandas da docência em cenários digitais de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o direcionamento de formações personalizadas, inovadoras, em harmonia com os reais interesses dos professores, pode impulsionar o protagonismo docente, a investigação pedagógica, a aprendizagem ativa e autônoma e, ainda, o compartilhamento de experiências e vivências didáticas aplicadas a diversos contextos acadêmicos.

Nesse cenário que prima pela autonomia docente, Ramires (2018, p. 42) enfatiza que na constituição da profissionalidade docente, “o protagonismo é fundamental, pois o docente necessita estar engajado e assumir o compromisso com a sua própria formação”. No que lhe concerne, Anastasiou (2009, 180) destaca que “um aspecto a se considerar é a importância de tomarmos, como ponto de partida e de chegada, os problemas explicitados pelos docentes no exercício do ensinar”, defendendo a importância da contextualização dos ambientes de profissionalização continuada para que os coparticipantes encontrem sentido neles.

Ao compartilharem num mesmo espaço os dilemas vivenciados na gestão da sala de aula, os professores das diferentes áreas acadêmicas reconhecem-se em seus pares e com isso se engajam proativamente na superação dos desafios didático-pedagógicos. Nesse sentido, Ramires (2018, p. 46) argumenta que “as relações interpessoais que os docentes estabelecem com seus pares podem ser elementos facilitadores ou inibidores de seu desenvolvimento pessoal-profissional”, e endossa:

um ambiente de trabalho em que os docentes são respeitados em seu saber e continuamente desafiados contribuirá, provavelmente, para que tais profissionais possuam uma atitude proativa nas questões relativas à sua

atuação pedagógica. A abordagem metodológica adotada na educação superior precisa ter como eixo condutor a problematização, a reflexão, o desenvolvimento do espírito crítico e investigativo.

Portanto, se a abordagem metodológica na sala de aula universitária pressupõe a problematização, a reflexão e o desenvolvimento do espírito crítico e investigativo, do mesmo modo, uma profissionalização docente inovadora deve ter como eixo condutor essas mesmas premissas, pois, “no exercício de uma profissão, o vivido e o experimentado podem ser instrumentos balizadores de reprodução/repetição, produção/criação, invenção/inação” (SILVA; CUNHA, 2018, p. 44).

Mediação pedagógica no contexto das TDIC e metodologias ativas: reflexão sobre a ação tutorial

Do ponto de vista da inovação pedagógica, a contextualização da profissionalização docente pode incidir em mudanças significativas na sala de aula universitária. Uma delas é a superação da hierarquização do poder e do conhecimento na relação docência/discência, visto que “o professor que busca interatividade com seus alunos propõe o conhecimento, não o transmite” e, por sua vez, o aluno deixa o lugar de recepção passiva de onde ouve, olha, copia, memoriza e presta contas para se envolver ativamente com a proposição do professor (SILVA, 2003, p. 269).

Nessas condições, uma aprendizagem transformadora (MORAN, 2017) deve resultar de um esforço conjunto entre aluno e professor, cabendo a este criar as condições didáticas para que o aprendiz internalize ou se aproprie do conhecimento proposto. A aprendizagem é então concebida como um processo de construção social, intersubjetividade, confronto e reflexão colaborativa sobre a prática, orientada por mecanismos de mediação e ajuda, ajustada às necessidades contextuais (ESPEJO; SARMIENTO, 2017).

À luz desses princípios, a mediação pedagógica no contexto das TDIC e metodologias ativas sugere um professor facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem que, “sem deixar de lado seus conhecimentos, suas pesquisas, sua experiência descobre seu novo papel de mediador pedagógico e de parceiro do aluno na construção da aprendizagem e da formação profissional” (MASETTO, 2018, p. 662).

Nessas circunstâncias, parafraseando Palloff e Pratt (2013), endossamos que uma boa mediação pedagógica é a chave para a persistência discente em cursos que utilizam ambiência online. É comum os alunos se sentirem só nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), sobretudo pela condição de ser social que necessita interagir não só com interfaces digitais,

mas também com interfaces interpessoais, para, enfim, encontrar sentido em sua aprendizagem. Por isso, “quanto mais tecnologias, maior a importância de profissionais competentes, confiáveis, humanos e criativos” (MORAN, 2013, p. 35).

Nessa perspectiva, as inter-relações precisam ser cultivadas e mobilizadas nos processos educativos, por meio de mecanismos didáticos fundados nas interações sociais, no estar-junto e nas experiências e vivências contextualizadas. Esse cenário de aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982) ressalta a importância da educação híbrida, caracterizada por percursos online (síncronos e assíncronos) intercalados e integrados com encontros diretos (face a face).

Assim, a educação a distância (EaD) está em processo de transformação, passando da fase online para a fase híbrida, valorizando os encontros de tutoria ao vivo e intensificando a tutoria em laboratórios, com vistas a assistir melhor os alunos. Segundo Moran (2017, p. 28), “a mentoria é uma dimensão que cobra mais importância para que o aluno se sinta mais acompanhado como pessoa, principalmente em cursos de formação mais longos”.

Na proposição do conhecimento em percursos híbrido-formativos, cabe assinalar dois aspectos emergentes: a reconstrução da docência online, que ganha amplitude passando a ser *status quo* de todo professor da cultura digital; a relevância da ação tutorial personalizada, em decorrência das comunidades de aprendizagem e da necessidade de ajudar o aluno a superar questões mais complexas que o impedem de avançar em seus percursos individuais.

Conforme concepção de Palloff e Pratt (2005), em uma comunidade de aprendizagem em rede, os alunos aprendem em conjunto e têm a oportunidade de ampliar e aprofundar sua experiência formativa, testando e compartilhando novas ideias num contexto de cooperação e colaboração, recebendo da tutoria e dos pares *feedback* crítico e construtivo.

Considerando esse cenário de aprendizagem cooperativa, Palloff e Pratt (2013, p. 33) argumentam que o professor pode não ser o único facilitador para o percurso formativo, uma vez que “essa responsabilidade pode ser compartilhada com os alunos; contudo, é ele que modela a boa facilitação para promover essas habilidades nos alunos”, o que, no sentido da mediação, tem sido cada vez mais comum: a alternância de papéis. Sob esses aspectos, Moran (2017, p. 26) destaca que as TDIC

ajudam na tutoria digital de primeiro nível, monitorando as dificuldades mais previsíveis. Cabe aos especialistas a tutoria mais avançada, a de problematizar, ampliar significados, ajudar na construção de sínteses. Aumenta a importância da mentoria, orientação mais personalizada dos projetos pessoais/profissionais/de vida, como um novo componente curricular importante hoje.

A partir desse sentido pedagógico dado aos contextos híbridos de aprendizagem, reiteramos a importância do professor da cadeira como propositor do conhecimento e arquiteto de percursos didáticos e, do mesmo modo, enfatizamos a relevância da tutoria no acompanhamento personalizado das comunidades de aprendizagem e na construção do conhecimento em rede.

Para Moran (2017, p. 23), algumas dimensões pedagógicas estão ficando claras na educação formal. Uma delas é o *blended*, semipresencial, misturado, “em que nos reunimos de várias formas – física e digital – em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e planejamento engessado”. Outra dimensão seria a incorporação de metodologias ativas à prática docente, haja vista que “aprendemos melhor através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais)”.

Esse contexto educacional inovador, de múltiplas dimensões, de múltiplos cenários, requer novos contornos didáticos, demandando do professor universitário transformações profundas na concepção da docência, que de acordo com Masetto (2018, p. 666), supõe:

substituir a característica de *expert* em determinado ramo da ciência e de transmissor dessas informações aos alunos por um papel de mediador pedagógico, parceiro do aluno na construção de seus conhecimentos e práticas profissionais, planejador de situações de aprendizagem em suas aulas, que poderão acontecer em diferentes ambientes: (presencial, virtual e profissional). [...] compreender que o aluno chega à universidade para aprender com ele, professor, e com os colegas e não para ser ensinado, tem exigidos programas específicos de formação dos professores que possam ajudá-los nesta inovação da profissão de docentes.

No atual cenário de mudanças que impactam as formas de ensinar e aprender, a formação ou profissionalização continuada pode ser um potencial mecanismo de inovação pedagógica, sobretudo se os facilitadores compreenderem a importância de compartilhar o ensino, tornando a aprendizagem mais aberta, plural e colaborativa, sem prejuízo das propriedades teórico-metodológicas.

O diferencial da tutoria em um curso de formação continuada de professores universitários: narrativas do professor-tutor

Levando em consideração o diálogo em torno das contribuições teóricas, abordamos a experiência de tutoria que envolveu professores da Universidade Federal de Alagoas em um curso híbrido de profissionalização continuada intitulado Tecnologias Digitais e Metodologias

Ativas (TDMA) promovido em 2018 no âmbito do Programa de formação continuada em docência do ensino superior (Proford).

O curso teve como eixo pedagógico as TDIC e as metodologias ativas aplicadas à prática docente e resultou da parceria entre empreendedores, professores e analistas da educação, no sentido de incentivar e promover práticas pedagógicas inovadoras na sala de aula universitária ligadas à interconectividade (APARICI, 2010; MORAN, 2013; 2017). Na prática, o TDMA possibilitou o encontro de professores de diferentes áreas acadêmicas num mesmo espaço formativo, favorecendo a diversidade e a pluralidade do conhecimento constituído no cenário híbrido da formação. A ação tutorial foi desempenhada por um dos professores cursistas e incidiu numa experiência relevante de (auto)formação.

Para atender à demanda inicial de professores interessados em se integrar à experiência investigativo-formativa, foi necessário constituir duas turmas, em turnos distintos, e ofertar vagas para 30 (trinta) cursistas, cada turma, com duração total de 40 horas de atividades híbridas (24 horas presenciais e 16 horas online), correspondendo a oito semanas de formação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2018). Essa sistemática foi importante porque ampliou as possibilidades de permanência dos professores no curso, flexibilizando a participação em turmas no período da manhã ou da tarde, facilitando a agenda desses profissionais que, paralelamente à formação, mantiveram a normalidade de suas atividades acadêmicas.

A necessidade da ação tutorial como ponto de apoio local

Dada à complexidade do trabalho docente que se desdobra em ensino, pesquisa, extensão, gestão, orientação (SILVA; CUNHA, 2018) e, do mesmo modo, a natureza avançada do curso de profissionalização, percebemos de imediato os diferentes ritmos de aprendizagem dos professores-cursistas nesse processo. Enquanto uns avançavam autonomamente na apropriação das TDIC e metodologias ativas, outros o faziam com muita dificuldade, e tinha aquele grupo que sequer conseguia iniciar os estudos no AVA.

Observamos que as situações didáticas com TDIC propostas aos professores-cursistas tratavam-se de experiências novas, inéditas para muitos e, por isso, requisitavam maior esforço, uma maior dedicação. Conciliar esse novo e desafiador compromisso às múltiplas tarefas acadêmicas vigentes no cotidiano docente era um grande desafio a ser superado (SILVA; CUNHA, 2018). Logo vimos que essa problemática estava diminuindo o entusiasmo

dos cursistas e passamos a buscar uma forma potencial de intervir pedagogicamente, de modo a atender as necessidades individuais.

Mantivemos o diálogo aberto com as turmas por meio do grupo de mensagens instantâneas no TDMA *Whatsapp* e a solução veio dos próprios cursistas: os professores que estivessem mais avançados no curso e tivessem disponibilidade atuariam como suporte local para auxiliar os cursistas que não estavam conseguindo avançar nas atividades. Por fim, um dos cursistas da área de Física voluntariou-se para implementar a tutoria e os cursistas começaram a trilhar os percursos alinhados com as necessidades individuais de aprendizagem. Assim, a tutoria foi instituída e implementada no laboratório de informática do Instituto de Matemática, ambiência cedida por professores-cursistas dessa unidade acadêmica.

Constatamos que, embora não se tivesse previsto a necessidade de tutoria em local fixo, o currículo aberto do curso de profissionalização continuada permitiu o encaixe de um novo espaço de aprendizagem para dar suporte pedagógico aos cursistas que apresentavam algum tipo de dificuldade (PALLOFF; PRATT, 2013), conforme se observa na narrativa do professor-tutor:

Ao fazer a minha inscrição, pelo menos não notei haver um planejamento neste sentido, tive a impressão que a tutoria foi criada por uma demanda que surgiu já no primeiro encontro presencial [...], uma vez que muitos professores-cursistas não tinham muito domínio com a linguagem da hipermídia e não estavam conseguindo acompanhar o ritmo das atividades propostas, inclusive com muitos deles já pensando em desistir. A tutoria passou a funcionar paralelamente ao curso em três horários distintos da semana, atendendo, de forma personalizada, a dois perfis de aprendizagem: os que tinham dúvidas pontuais sobre determinadas atividades ou interfaces tecnológicas que os impediam de avançar e àqueles cursistas que estavam com muitas atividades pendentes e que, portanto, pensavam em deixar o curso.

A efetividade da mediação pedagógica no laboratório de informática evidencia a importância da integração da tutoria ao processo de apropriação de concepções e práticas didático-pedagógicas (PALLOFF; PRATT, 2013). A narrativa do professor-tutor confere a indispensabilidade da tutoria na personalização de aprendizagens para que, desalinhadas do contexto didático, não incorressem em desmotivação docente e conseqüente abandono da formação. As dificuldades em realizar as tarefas do AVA acabam incidindo em acúmulo e por isso precisam ser identificadas e resolvidas o quanto antes para que o professor-cursista recupere a motivação e siga avançando.

Considerando a voz do professor-tutor, verificamos a relevância da aprendizagem cooperativa e, do mesmo modo, o diferencial da tutoria personalizada na profissionalização

continuada do professor universitário (ANASTASIOU, 2009; MORAN, 2017; MASETTO, 2018). A partir das categorias de análise, discutimos os aspectos pedagógicos que estão por trás da ação tutorial que reforçam as potencialidades dessa mediação à ação pedagógica. Categorizamos a discussão em: o perfil pedagógico dos coparticipantes; natureza e especificidade da tutoria; planejamento, organização e personalização da tutoria; avaliação dos resultados da tutoria; e tutoria numa visão prospectiva: desafios e perspectivas.

a) O perfil pedagógico dos coparticipantes

Traçamos o perfil dos professores-cursistas que coparticiparam desse itinerário formativo para dar suporte à análise das narrativas de formação. Tomamos como referência as áreas de conhecimento definidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para evidenciar as áreas acadêmicas de origem dos professores envolvidos na formação. O Quadro 1 especifica o quantitativo de inscritos por área de conhecimento.

Quadro 1 – Perfil acadêmico dos professores-cursistas

Área de conhecimento	Professores-cursistas
Ciências Exatas e da Terra	6
Ciências Biológicas	5
Engenharias	10
Ciências da Saúde	15
Ciências Agrárias	7
Ciências Sociais Aplicadas	6
Ciências Humanas	8
Letras, Linguística e Artes	3
Total	60

Fonte: Autores (2019) – Dados da Pesquisa

Verificamos que os coparticipantes matriculados são originários de múltiplas áreas acadêmicas da Universidade Federal de Alagoas, sendo que a maior participação docente concentra-se nas áreas das Ciências da Saúde (Enfermagem, Medicina, Odontologia, Nutrição) e Engenharias, correspondendo a 41,6% do total. Os demais participantes concentram-se nas áreas de Letras, Linguística e Artes, Ciências Agrárias, Humanas, Sociais e Aplicadas, Exatas e da Terra e Biológicas. Essa diversidade traz subjacente uma pluralidade de ideias, saberes e experiências educativas que contribuiu para enriquecer a profissionalização continuada (ANASTASIOU, 2009).

No que concerne ao saber mais específico da docência – o pedagógico – observado o parâmetro da utilização didática das TDIC e metodologias ativas na sala de aula universitária

(MORAN, 2013; 2017; MASETTO, 2018), que era o objeto da formação, o professor-tutor reflete:

Tive a impressão que os professores-cursistas apresentavam uma enorme vontade de querer mudar suas práticas pedagógicas no sentido de acompanhar e incorporar as novas tecnologias digitais de comunicação. Já iniciaram o curso sabendo desta necessidade e reforçaram esta ideia ao longo das discussões. Alguns já tinham conhecimento de metodologias ativas, porém de muito poucas ferramentas digitais. Em geral se conhecia as ferramentas digitais já utilizadas no cotidiano, como e-mail e disco virtual, mas passaram a pensar em como aplicar isso em suas práticas docentes.

Como aspecto relevante, a tutoria evidencia a expectativa de inovação pedagógica dos professores-cursistas, a partir da incorporação progressiva das TDIC à ação docente (APARICI, 2010; COLL; MONEREO, 2010; MORAN, 2013). Com tal característica, é possível perceber que havia uma maior interação com as metodologias ativas em detrimento das TDIC, as quais em geral eram restritas ao uso do *e-mail* e do *Google Drive*. Portanto, o desafio que se despontava para esses professores em processo formativo era a aplicação das TDIC à prática docente universitária, e isto estava sendo buscado no curso TDMA.

b) Natureza e especificidade da tutoria

Os professores buscavam inovação pedagógica, mas antes se depararam com diversos desafios em sua imersão à profissionalização docente, sobretudo porque se tratava de um curso em moldes híbridos, que implicava uma aprendizagem interativa em múltiplos cenários a partir de experiências individuais e colaborativas (SILVA, 2003; MORAN, 2013; 2017). Quando não se conseguia realizar sozinho uma atividade ou procedimento envolvendo o uso das TDIC, os professores-cursistas deslocavam-se à tutoria local, porque importava que todos avançassem em seus percursos individuais de aprendizagem (MORAN, 2017). Na concepção do professor-tutor, a tutoria consistia:

momentos presenciais previamente agendados no laboratório de informática [...], onde os professores-cursistas poderiam experimentar e explorar, no ritmo deles, as ferramentas digitais apresentadas no curso, caso sentissem dificuldades em fazer isso sozinhos. Além da orientação do tutor, os momentos de tutoria também eram espaços de troca de experiência entre professores e que de certa forma serviam de incentivo para a não evasão.

A partir dessa narrativa, verificamos a diversidade de experiências de aprendizagem vivenciadas e compartilhadas no laboratório sob a mediação pedagógica do professor-tutor (PALLOFF; PRATT, 2013). É visível o respeito ao saber e ritmo dos cursistas, assim como o

alinhamento da intervenção com os desafios digitais propostos no curso TDMA (MORAN, 2017). O aspecto relevante que se apresenta nesse cenário é que a tutoria também se constituía como espaço de troca de experiências interdocentes que, inclusive, mobilizava e aproximava socioafetivamente os professores-cursistas, incentivando a permanência no curso (RAMIRES, 2018).

c) Planejamento, organização e personalização da tutoria

A tutoria previu uma configuração organizacional de modo a atender às necessidades individuais e coletivas dos professores-cursistas e personalizar os percursos de aprendizagem. Nesses termos, a narrativa do professor-tutor evidencia que:

Foi preciso primeiro fazer um levantamento de horários comuns aos professores-cursistas. Isso foi feito utilizando o próprio grupo de mensagem instantânea e um formulário online, onde todos inseriram os horários disponíveis. Após a análise destes horários foi então determinado alguns horários na semana que atenderam à grande maioria dos solicitantes. O local foi gentilmente cedido pelo Instituto de Matemática por intermédio dos professores-cursistas lotados naquela unidade. Era um laboratório para alunos mas sempre podíamos contar com disponibilidade de máquinas para a tutoria, de forma que cada cursista podia praticar o uso das ferramentas digitais em um computador individual. A disposição física dos computadores facilitou o trânsito do tutor entre as estações de trabalho, podendo tirar dúvidas de vários professores ao mesmo tempo.

Elencamos alguns elementos que perpassaram o planejamento, a organização e a personalização do acolhimento aos professores-cursistas. Primeiro, observa-se que houve um rigor metodológico no planejamento da ação de intervenção, com vistas a contemplar as necessidades do público-alvo. Segundo, a elaboração compartilhada da agenda da tutoria demonstrou sua funcionalidade, ou seja, que foi esboçada para atingir os fins pedagógicos para os quais foi constituída: atender à grande maioria dos cursistas. Por fim, o fato de o local físico ter uma estrutura de laboratório rotacional, com a presença fixa de um cursista no papel de professor-tutor, evidencia flexibilidade, cooperação e aprendizagem ativa (MORAN, 2017). Nesse ponto que converge para uma formação híbrida, a avaliação continuada, a reorganização dos espaços de aprendizagem e a personalização da tutoria foram aspectos fundamentais nesse processo de intervenção para a aprendizagem da docência (PALLOFF; PRATT, 2013).

A personalização da tutoria é facilmente identificada na forma de mediação do professor-tutor, que buscou auxiliar os seus pares de maneira particular, para que estes se sentissem motivados a superar as dificuldades e seguissem avançando em seus processos de

apropriação das TDIC e metodologias ativas (MORAN, 2013; 2017; ESPEJO; SARMIENTO, 2017; RAMIRES, 2018). Notadamente, o professor-tutor explicita a sistemática de sua metodologia e prática:

A tutoria procurou tratar as dificuldades de cada professor de maneira individual, respeitando o ritmo de cada um e tentando incentivá-los a perder o medo de explorar as ferramentas, portanto nada era realizado pelo tutor, os professores-cursistas realizavam todos os procedimentos, evidenciando que dúvidas e erros fazem parte do processo de exploração e aprendizado do mundo digital.

Nessa perspectiva, as dúvidas e os desafios mais recorrentes estavam relacionados à vivência dos professores-cursistas com as TDIC e suas interfaces, conforme narrativa do professor-tutor:

A maior dificuldade era a falta de "intimidade" com a linguagem da hipermídia. Digo isso porque não se tratava de não saber usar um computador, isso todo sabiam, mas eles tiveram contato com coisas que nunca tinham ouvido falar ou coisas que não sabiam que era possível de fazer, como criar um *Blog*, incorporar um vídeo, compartilhar arquivos de texto, e esse distanciamento de linguagem dificultou bastante no entendimento do objetivo do curso. Atrelado a isso, muitos apresentavam "medo" de explorar essas ferramentas, como se pudessem danificar o computador ou algo do tipo.

De igual modo, o contato e a interatividade com interfaces digitais até então desconhecidas para os professores-cursistas, a exemplo do *e-Portfólio* e do *Padlet*, de certa forma consistiu numa atividade complexa para quem de modo geral só utilizava o *e-mail* e o respectivo *drive*. Nesse sentido, a narrativa do professor-tutor esclarece que:

umas das coisas que mais foi perguntadas foi justamente o que era um *Padlet* e o que era um *e-Portfólio*, que foi uma das primeiras atividades passadas no curso. Esta questão tem relação direta com o distanciamento dos professores-cursistas com a linguagem da hipermídia, tanto que uma vez explicado esta questão, todos já eram capazes de criar seus *e-Portfólios* e usar o *Padlet* da maneira que desejavam. Também procuraram a tutoria para aprender a usar o *Moodle* da universidade, ferramenta essa que foi muito citada durante o curso. Apesar de [o *Moodle*] existir na instituição há um certo tempo, acredito que muitos não se interessaram antes por conta de uma "acomodação pedagógica" e que o curso os tirou deste estado.

Verificamos que a ação tutorial foi otimizada pelo uso de TDIC na/para a formação docente e qualificada pela personalíssima mediação do professor-tutor (MORAN, 2017; ESPEJO; SARMIENTO, 2017). Nesse contexto, identificamos valores socioafetivos que transpuseram essas inter-relações didático-pedagógicas, quais sejam: o respeito mútuo, a valorização do outro, o incentivo à superação, a autonomia, o protagonismo, a

experimentação, o estar-junto (RAMIRES, 2018). Tudo isso, somado ao fato de que se tratava de um esforço coletivo em busca de inovação pedagógica, por meio da possibilidade de incorporação das interfaces digitais ao plano de aula (APARICI, 2010; COLL; MONEREO, 2010), foi uma experiência significativa para os professores-cursistas, fortalecendo a cooperação docente e o aprendizado ativo e em rede.

d) Avaliação dos resultados da tutoria

Sob a ótica do professor-tutor, analisamos o resultado da tutoria, no sentido de evidenciar os ganhos e avanços possibilitados pelo suporte pedagógico na forma como foi constituído. Nesse sentido, o professor-tutor narra reflexivamente:

Apesar de não ter havido nenhum instrumento escrito de avaliação do trabalho da tutoria, pude perceber por observação que a tutoria foi muito importante porque deu um pontapé inicial no processo de exploração e conhecimento das ferramentas digitais de comunicação para os professores que tinham receio em adentrar neste universo ou aqueles que não estavam conseguindo acompanhar o ritmo das atividades. Esta percepção foi verificada através das conversas informais que tínhamos durante os encontros, nas quais se ouvia coisas como "eu estava quase desistindo, se não fosse essa tutoria..."

Essa narrativa deixa claro o diferencial da tutoria personalizada na formação pedagógica do professor universitário, constatado em primeiro plano pelos professores que vivenciaram esse processo na Universidade Federal de Alagoas, e ratificado pela observação de um deles: o cursista que atuou como professor-tutor nessa rede de aprendizagem cooperativa. Verificamos que a ação tutorial foi indispensável, principalmente para os professores-cursistas que estavam a ponto de desistirem do curso TDMA e que só não o fizeram devido aos impulsos pedagógicos que receberam na tutoria, tanto para dar os primeiros passos na exploração do AVA quanto para recuperarem a confiança em si mesmos de que era possível superar os desafios.

Dados os múltiplos desafios que perpassam o exercício da docência universitária e que, de certo modo, comprometeram o tempo de dedicação de muitos professores ao curso TDMA e à tutoria, assinalamos que nem todos os professores-cursistas foram exitosos em seus percursos. Contudo, as discussões sintetizadas nesta seção ratificam as potencialidades da tutoria no acolhimento dos diferentes perfis de professores-cursistas, pois serviu de sustentáculo e incentivo para que estes se sentissem seguros e confiantes para fazer a imersão pedagógica nas interfaces digitais (APARICI, 2010; COLL; MONEREO, 2010), avançando no curso, cada um no seu ritmo, no seu tempo.

Numa análise geral dos resultados da formação considerando o relatório final dessa formação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2018), constatamos que dos 60 (sessenta) professores inicialmente matriculados no curso TDMA, a ação tutorial contribuiu para que tivéssemos um alcance de 41 (quarenta e um) concluintes, ou seja, 68,3% de aproveitamento e certificação. A certificação era garantida somente aos participantes que frequentaram o mínimo de 75% das aulas presenciais e, de igual modo, que tivessem realizado o mínimo de 80% das atividades online. Ressaltamos, porém, que dentre os professores-cursistas que não alcançaram os pré-requisitos para certificação, identificamos aqueles que, por outro lado, foram exitosos em se introduzir na profissionalização continuada em rede através da reconstrução cooperativa de saberes didático-pedagógicos na perspectiva das TDIC e das metodologias ativas (ANASTASIOU, 2009; MORAN, 2013).

e) Tutoria numa visão prospectiva: desafios e perspectivas

A ação tutorial desenvolvida no curso TDMA envolvendo TDIC e metodologias ativas caracterizou-se como uma prática particular, personalizada, que resultou da avaliação diagnóstica e do esforço docente coletivo guiado pela vontade de superar desafios, de aprender, de inovar, de se reinventar (MORAN, 2013; 2017; MASETTO, 2018). Constatamos, entretanto, que, a tutoria ganhou *status* de comunidade cooperativa de aprendizagem, conforme se evidencia na narrativa do professor-tutor:

A tutoria ajudou também a manter a coesão do grupo, já que os momentos de encontros presenciais foram poucos. É fundamental que este grupo se mantenha coeso e ativo para que as mudanças propostas pelos formadores sejam efetivamente realizadas em nossa prática. Não se aprende a usar tecnologias digitais e metodologias ativas de um dia para o outro, é preciso tentar, nem que seja uma pequena ação, e um grupo ativo pode ser extremamente motivador neste processo.

A partir desses aspectos prospectivos, evidenciamos indícios de que o aprendizado ativo em rede segue corrente. Após alguns meses de encerramento do curso, o grupo criado no *Whatsapp* para dar suporte à comunicação e formação segue ativo, alimentado pelo compartilhamento contínuo de experiências e práticas inovadoras socializadas pelos professores egressos do curso TDMA.

Outro aspecto que reforça o fortalecimento dessa comunidade cooperativa de aprendizagem docente refere-se à organização da *I Reunião anual de tecnologias digitais e metodologias ativas* (<https://www.reuniaotdmaufal.com/>), coordenada pelo professor-tutor que desempenhou a tutoria no curso TDMA. O foco inicial da reunião foram as práticas

inovadoras dos professores egressos do curso TDMA, mas, nesse enfoque, o evento esteve aberto à integração de outros professores e experiências. Eis os objetivos centrais desse evento:

- promover um espaço de reflexão sobre a importância de repensar a prática docente diante dos avanços tecnológicos vividos por nossa sociedade;
- manter coeso o grupo de professores egressos do curso TDMA oferecido pelo Proford;
- estimular a adesão de novos professores à necessidade de repensar suas práticas;
- refletir sobre a própria prática docente e a possibilidade da adoção de uma metodologia para a aprendizagem ativa;
- reconhecer o potencial das TDIC para a educação e das metodologias ativas para uma aprendizagem ativa;
- identificar o próprio papel e as formas de usar TDIC na área de atuação de forma a aumentar a confiança e facilitar o seu uso na prática docente;
- multiplicar o conhecimento sobre novas ferramentas digitais e metodologias ativas;
- compartilhar ideias e experiências entre os professores no uso de metodologias ativas e TDIC (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2019).

A configuração de objetivos tão específicos estabelece relação direta com a profissionalização continuada dos professores por meio do TDMA e, sobretudo, reforça a cultura de formação que foi plantada no *locus* universitário e que está sendo continuamente cultivada sob a égide da inovação e cooperação docente.

Diante deste cenário de experiências múltiplas, o processo de ensino-aprendizagem também acontece em sentido inverso. A vivência cotidiana com a diversidade de dúvidas, inquietações e questões trazidas pelos professores-cursistas refletiu em um grande aprendizado também para o professor-tutor. Essa singularidade-pluralidade é fundamental na construção da consciência crítica de qualquer professor, principalmente o universitário (COLL; MONEREO, 2010).

No contexto dessa multiplicidade de saberes e experiências, o professor-cursista, no exercício da tutoria, teve a oportunidade de fortalecer sua aprendizagem em interlocução com a docência de cada professor-cursista, de cada área, algo que dificilmente acontece no cotidiano acadêmico. No convívio universitário, os professores identificam-se mais com grupos da mesma área de conhecimento e, assim sendo, raras são as vezes que diferentes pontos de vista se encontram para discutir um assunto comum a todas as áreas: a prática

docente. Nesse sentido, a tutoria constituiu um elemento motivador de encontros pedagógicos e interações socioafetivas, diminuindo a distância entre os professores, constituindo comunidade (RAMIRES, 2018).

Ser cursista e tutor ao mesmo tempo foi um fator relevante na definição da metodologia da ação tutorial. Isto porque o duplo papel favoreceu a compreensão da necessidade de incluir, na mediação pedagógica, um caráter personalizado e humanístico (ESPEJO; SARMIENTO, 2017; MASETTO, 2018). Pela própria necessidade enquanto cursista, reconheceu que era oportuno, na condição de professor-tutor, fazer essa adequação didático-pedagógica, de modo a atender as necessidades individuais e coletivas de aprendizagem (PALLOFF; PRATT, 2013; MORAN, 2017).

No desempenho de papéis concomitantes, o professor-tutor ensinava e aprendia simultaneamente numa experiência (auto)formativa. Apesar de estar mais à frente na linguagem hipermediática, comparado a seus pares, o professor-tutor também estava na experiência de aprendiz e tinha como expectativa o aprofundamento das interfaces digitais e metodologias ativas para ampliar o uso didático na sua sala de aula e, por conseguinte, melhorar sua prática docente (MORAN, 2013). Nesse sentido, a atividade de tutoria é interpretada como uma via de mão-dupla, beneficiando tanto quem aprende quanto quem ensina.

Considerações finais

Os diálogos teórico-metodológicos alcançados neste estudo trouxeram indícios relevantes sobre o potencial da ação tutorial nos processos formativos de professores universitários, os quais tiveram como fios condutores possibilidades e potencialidades das TDIC e metodologias ativas na prática docente (MORAN, 2013).

A partir desse cenário investigativo-formativo é possível vislumbrar algumas considerações conclusivas que corroboram para caracterizar a tutoria como ação potencial na profissionalização continuada em docência universitária (ANASTASIOU, 2009). A natureza aberta e híbrida da formação permitiu a implementação de um novo espaço rotacional (tutoria em local fixo) para dar suporte pedagógico aos professores-cursistas. O desempenho da ação tutorial por um dos professores-cursistas incidiu numa experiência significativa de (auto)formação.

A intervenção alinhada com os desafios digitais propostos no curso TDMA, bem como o respeito aos saberes e ritmo dos coparticipantes, foi determinante para a concepção de uma

aprendizagem ativa, cooperativa e híbrida. A tutoria também se constituiu como espaço singular-plural de ideias, subjetividades e práticas interdocentes no contexto das diversas áreas acadêmicas, estreitando as relações socioafetivas do corpo docente que coparticipava da formação (RAMIRES, 2018).

Nesta acepção, a descentralização da docência, as múltiplas possibilidades de abordagens didático-pedagógicas (SILVA; CUNHA, 2018), a flexibilização dos espaços de aprendizagem e, sobretudo, a tutoria personalizada, constituíram-se interfaces basilares nesse processo de formação para a aprendizagem em docência, sendo a ação tutorial um diferencial no fortalecimento das inter-relações educacionais pelo seu caráter mediador (PALLOFF; PRATT, 2013).

Notamos que o anseio comum de apreender as TDIC e aplicá-las didaticamente na sala de aula uniu os aprendizes digitais, que se conectaram uns com os outros em atitudes de respeito mútuo, acolhimento, cooperação, autonomia, confiança, reconhecimento, incentivo, superação, experimentação, numa perspectiva de aprendizado ativo, híbrido e em rede. O resultado disso foi um só: professores mais seguros e engajados para fazer a imersão pedagógica nas interfaces digitais, avançando no curso, cada um no seu ritmo (MORAN, 2017).

Por sua vez, a vivência com a diversidade de dúvidas, inquietações e expectativas trazidas pelos diferentes perfis de professores universitários potencializou o aprendizado do professor-tutor, que também coparticipava como cursista. Assim, verificamos que a ação tutorial pode ser uma via de mão-dupla, beneficiando tanto quem aprende quanto quem ensina. Isto porque, nessa experiência de (auto)formação, o professor-tutor ensinava e aprendia concomitantemente.

A análise de todos esses desdobramentos didático-pedagógicos – inovadores e humanizados – mobilizados pelo tutor na/para a formação docente de professores universitários, contribuiu para ratificar a relevância e o potencial da tutoria em cenários contextualizados de profissionalização continuada em docência (ANASTASIOU, 2009).

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. Desafios atuais da teoria e prática na docência universitária. *In*: ISAIA, S.; BOLZAN, D.; MACIEL, A. **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: EduFSM, 2009, p. 179-192.

APARICI, R. Conectividade no ciberespaço. *In*: APARICI, R. (Org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 5-22.

AUSUBEL, D. **A aprendizagem significativa**: a Teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

COLL, C.; MONEREO, C. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. *In*: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.) **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e educação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66-92.

ESPEJO, R.; SARMIENTO, R. **Manual de apoio docente**: metodologías activas para el aprendizaje. Santiago: Universidad Central de Chile, 2017.

JOSSO, M. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MASETTO, M. Metodologias ativas no ensino superior: para além de sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n.3, 2018, p. 650-667. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37099>. Acesso em 27 fev 2020.
DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p650-667>

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, S. *et al* (Org.). **Novas tecnologias digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MORAN, J. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013, p. 11-72.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **O instrutor online**: estratégias para a excelência profissional. Porto Alegre: Penso, 2013.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Collaborating online**: learning together in community. San Francisco: Jossey Bass, 2005.

RAMIRES, V. A docência na educação superior e a constituição da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-48, 2018. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29600> Acesso em: 27 fev. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29600>

SANTOS, E.; CARVALHO, F. S. P.; PIMENTEL, M. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 23-42, jan./abr.2016. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749>. Acesso em: fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8640749>

SILVA, V.; CUNHA, I. Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios para o contexto inicial da docência universitária. *In*: WIENBUSCH, E.; VITORIA, M. (org.).

Estreantes no ofício de ensinar na educação superior. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2018, p. 43-62.

SILVA, M. Criar e professorar um curso online. *In:* SILVA, Marco (org.). **Educação online.** São Paulo: Loyola, 2003, p 51-73.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior. **Curso Tecnologias digitais e metodologias ativas** (Projeto). Maceió – AL, UFAL, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior. **I Reunião anual de tecnologias digitais e metodologias ativas** (projeto). Maceió – AL, UFAL, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior. **Curso Tecnologias digitais e Metodologias ativas** (Relatório final). Maceió – AL, UFAL, 2018b.

Como referenciar este artigo

SANTOS, Vera Lucia Pontes dos; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; NASCIMENTO, Elton Malta. Professores universitários em rede de aprendizagem cooperativa: a ação tutorial como experiência (auto)formativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 385-405, abr./jun. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12716>

Submetido em: 27/06/2019

Revisões requeridas: 28/10/2019

Aprovado em: 16/12/2012

Publicado em: 20/02/2020