

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM UM CURSO A DISTÂNCIA  
A tomada de consciência do tutor de sede**

**DENISE SEVERO**

**PORTO ALEGRE  
2010**

**Denise Severo**

**CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM UM CURSO A DISTÂNCIA**  
**A tomada de consciência do tutor de sede**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof. Dra. Tania Beatriz Iwazsko Marques

**PORTO ALEGRE**  
**2010**

---

S498c Severo, Denise

Construção do conhecimento em um curso a distância: a tomada de consciência do tutor de sede / Denise Severo ; orientadora Tania Beatriz Iwaszko Marques. – Porto Alegre, 2010.

68 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2010.

1. Epistemologia genética. 2. Psicologia do conhecimento. 3. Processo de ensino-aprendizagem. 4. Construção do conhecimento - Curso a distância. I. Marques, Tania Beatriz Iwaszko. II. Título.

CDU 37: 159.922

---

Ficha Catalográfica elaborada por Jaqueline Trombin – Bibliotecária CRB10/979

## **Agradecimentos**

A Orlando Antonio Severo e Maria de Lourdes Severo (*in memoriam*), por terem me dado a vida e ensinado as coisas boas da vida.

Ao grande amor da minha vida e companheiro de todas as horas, Nestor Roberto Vogel, que sempre esteve junto comigo, me apoiando em todas as minhas decisões.

À minha amada filha Giovanna Severo Vogel, que nesses 11 meses de vida me proporcionou muitas aprendizagens.

À equipe da escola Neneca, em especial as professoras Ana Luiza, Débora e Vera, por tão carinhosamente atenderam a Giovanna para que eu pudesse dedicar-me à escrita deste trabalho.

Aos colegas dos seminários, em especial Cristina Bertolucci, Deisi Bohm, João Alberto da Silva e Júnior Saccon Frezza, pelas belíssimas contribuições, amparos emocionais e teóricos sobre a Epistemologia Genética.

Ao CNPQ e CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

A todos os professores do PPGEDU, pelas valiosas aprendizagens que proporcionaram em suas aulas e com carinho especial a dois mestres que tenho como exemplo, Fernando Becker e minha orientadora e amiga, que foi uma guerreira ao meu lado, Tania Beatriz Iwaszko Marques.

A todos o meu muito obrigada.

## RESUMO

Este trabalho investiga o olhar dos tutores de sede sobre o impacto de suas intervenções sobre a construção de conhecimento das alunas-professoras de um curso de pedagogia a distância. A metodologia de pesquisa foi inspirada no método clínico piagetiano e a fundamentação teórica é a Epistemologia Genética. A coleta de dados foi realizada em dois momentos distintos. No primeiro momento foi realizada uma entrevista através do MSN, tendo um roteiro com sete questionamentos e no segundo momento um questionário composto de três perguntas enviado para os sujeitos através do correio eletrônico. A entrevista aborda questões sobre a construção de conhecimento, sobre a avaliação e a sua função de tutor. O questionário trabalha com a ideia das intervenções e suas relações com a construção de conhecimento das alunas-professoras. A contribuição do tutor nas aprendizagens das alunas-professoras do PEAD foi analisada a partir de suas noções sobre a construção de conhecimento, da avaliação como um momento de aprendizagem e do impacto de suas intervenções. Foi possível verificar que os tutores compreendem que a sua atuação tem relação direta com a construção de conhecimento das alunas-professoras.

**Palavras-chave:** educação a distância; tutor; Epistemologia Genética; construção de conhecimento; avaliação; tomada de consciência

## ABSTRACT

This thesis examines the perspective of headquarters' tutors on the impact of their interventions on knowledge building of students-teachers in a distance learning course on pedagogy. The research methodology was inspired by Piagetian clinical method and Genetic Epistemology was adopted as theoretical framework. Data collection was developed at two different times. Initially, an interview was conducted through MSN, guided by a script with seven questions. Secondly, a survey containing three questions was sent to participants via e-mail. The interview addresses issues on knowledge building, evaluation and the role of tutor. The survey explores the idea of interventions and the relationship between these and knowledge building of students-teachers. Data collected were analyzed from the following topics: knowledge building, evaluation as a privileged moment of learning and the impact of tutors' interventions. *The tutor contribution in the students-teachers PEAD learning was analyzed based on their construction knowledge notions, the evaluation as a learning moment and the impact of their interventions. It was possible verify that the tutors understand that their performance is directly related to the students-teachers construction knowledge.*

**Keywords:** distance learning education; tutor; Genetic Epistemology; knowledge building; evaluation; attainment of consciousness;

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1. CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO</b> .....	14
<b>1.1. Epistemologia e relações com a educação</b> .....	14
<b>1.2. Construção de conhecimento a partir da Epistemologia Genética</b> .....	18
<b>1.3. Educação para autonomia</b> .....	21
<b>1.4. O diálogo para a construção de conhecimento</b> .....	28
<b>2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA – PEAD</b> .....	31
<b>2.1. Um recorte da história da EAD</b> .....	31
<b>2.2. Apresentando o PEAD</b> .....	33
<b>2.3. Estrutura do PEAD</b> .....	35
<b>2.4. O ambiente de trabalho – ROODA</b> .....	38
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	41
<b>3.1 Sujeitos</b> .....	42
<b>3.2 Procedimentos para coleta de dados</b> .....	43
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	47
<b>4.1 Construção de conhecimento</b> .....	47
<b>4.2 Avaliação como um momento privilegiado de aprendizagem</b> ...	51
<b>4.3 Impacto das intervenções dos tutores</b> .....	56
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	61
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	64
<b>APÊNDICE - Termo de consentimento informado</b> .....	68
<b>ANEXO – Quadro - Tutoria de Apoio Docente – Sede</b> .....	69

## INTRODUÇÃO

Graduei-me em 2003 em Pedagogia Supervisão Escolar pela Universidade Luterana do Brasil, tendo desenvolvido, no meu trabalho de conclusão de curso, o tema *A avaliação nos cursos técnicos de eletrônica, mecatrônica, logística e enfermagem*. Acreditando na formação continuada<sup>1</sup> do profissional da educação e tendo como objetivo compreender como se dão os processos de ensino e de aprendizagem, em março de 2004 ingressei no curso de pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, concluindo este no ano de 2005. Seguindo pelo viés da formação continuada, no ano de 2006, realizei o curso de pós-graduação em Educação Infantil e I Ano do Ensino Fundamental na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O tema abordado na minha monografia foi *Muito tem sido dito, muito ainda deve ser feito – um estudo sobre a prática avaliativa na educação infantil*.

Em setembro de 2006 iniciei como tutora de sede<sup>2</sup> no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/PEAD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Atuei como tutora de sede nas seguintes interdisciplinas: *Escola, Projeto Pedagógico e Currículo, Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia I, Escolarização, Espaço e Tempo na Perspectiva Histórica, Ludicidade e Educação, Representação do Mundo pelas Ciências, Psicologia da Vida Adulta, Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II e Didática, Planejamento e Avaliação*. Na interdisciplina de *Ludicidade e Educação* atuei como tutora no pólo de São Leopoldo e como co-professora no pólo de Sapiranga. Durante a minha atuação como tutora, tive a oportunidade de receber uma formação complementar oferecida pelo PEAD, que se desenvolveu como um curso de Especialização em Tutoria a Distância/ ESPEAD. Como trabalho de conclusão

---

<sup>1</sup> Entende-se por Formação Continuada aquela formação que o professor realiza além da sua formação inicial, como cursos de extensão, pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* e também as reuniões pedagógicas que ocorrem na escola. Nóvoa (2001) salienta “que o aprender contínuo é essencial na profissão de educador. O aprender necessita estar concentrado na própria pessoa do professor como agente, e na escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

<sup>2</sup> O conceito de tutor de sede será abordado no capítulo 2, bem como sua diferenciação do tutor de pólo.

deste curso desenvolvi a seguinte temática: *Estratégias de Cooperação entre Tutores de Sede do PEAD*.

Na Faculdade de Educação\FACED da UFRGS estão sendo desenvolvidas diversas pesquisas na área da educação à distância, envolvendo essa temática, entre os quais os trabalhos de Ziede (2008), Charczuk (2010) e Peixoto (2010).

Considerando minha trajetória acadêmica, ousou afirmar que sempre busquei compreender como se dá o processo de construção de conhecimento nos diferentes níveis de ensino.

Ao iniciar a atividade como tutora no PEAD, pouco sabia sobre EAD e as ferramentas que eram utilizadas, e confesso que, de certa maneira, tinha preconceito em relação aos cursos que eram realizados nessa modalidade de ensino.

No primeiro semestre do curso no de ano de 2006 atuei no pólo de Alvorada com uma colega tutora que tinha muita experiência em EAD. Ela me apresentava diferentes ferramentas de trabalho, tais como: planilhas de acompanhamento no Google, pbwiki<sup>3</sup>, blog<sup>4</sup>, skype<sup>5</sup>, breeze<sup>6</sup>. Isso tudo era um mundo novo para mim e também para as alunas-professoras que estavam iniciando no curso, mas, com o passar do semestre, fui me apropriando de cada uma dessas ferramentas. É importante registrar que, no início da minha

---

<sup>3</sup> O *Wiki* é um editor de texto on-line. A edição coletiva é facilitada. Possibilita a criação de textos de forma coletiva e livre. <http://www.pbwiki.com>

<sup>4</sup> Um *weblog*, *blog*, blogue ou diário digital é uma página da Web, cuja estrutura permite a atualização rápida. As mensagens ou posts são organizados cronologicamente de forma inversa (decrecente). Podem ser escritos por um número variável de pessoas ou por um indivíduo, de acordo com os propósitos.

<sup>5</sup> Skype é mais um fenômeno do mesmo pessoal que desenvolveu o KaZaA. Da mesma forma que o KaZaA, o Skype usa a tecnologia Ponto-a-Ponto (P2P - peer-to-peer) para conectá-lo a outros usuários - ainda não para compartilhar arquivos, mas para conversar com seus amigos em qualquer parte do mundo.

<sup>6</sup> É um software usado para vídeo conferência, no qual o PEAD criou salas por pólos que todos possam usar, a partir de horário agendado.

atividade como tutora, por não dominar de maneira plena as ferramentas, mantinha um caderno onde fazia todas as anotações referentes às produções das alunas-professoras e não conseguia me descolar do papel.

No segundo semestre do curso fui transferida para o pólo de São Leopoldo, e aí vieram novas aprendizagens, pois havia outro grupo de alunas-professoras, colegas novas, coordenação de pólo diferente, enfim toda uma nova maneira de trabalhar diferente do que estava acostumada. Foi neste momento com tantas mudanças que pensei que deveria encontrar uma maneira de escrever as mensagens para o grupo de alunas-professoras que pudesse, de alguma forma, diminuir a distância geográfica entre nós. Então, a cada vez que escrevia uma mensagem para as alunas-professoras olhava para fora e observava como estava o tempo: chuvoso, frio, quente, ensolarado, etc. Abaixo segue um comentário realizado no webfólio de uma aluna-professora.

*Olá Aline, ao fazer a leitura da tua atividade, observei que conseguiste fazer uma boa reflexão da tua prática como docente e do teu próprio processo de aprendizagem.*

*Gostaria de te parabenizar pelas citações que colocaste na tua reflexão, pois as mesmas enriqueceram a tua atividade. Somente gostaria de fazer uma ressalva, quanto à última citação, pois ficou faltando o ano da publicação.*

*Abrços ensolarados, Denise.*

A partir dessa minha prática, fui sendo reconhecida pelas alunas-professoras e pelo grupo de tutores por ser a “tutora climática”, e, assim, fui deixando as minhas marcas. Em um encontro de formação de tutores, a Prof<sup>a</sup> Mariangela Ziede, coordenadora da equipe de tutores, me questionou o porquê de sempre terminar as minhas mensagens fazendo referência ao tempo. Foi neste momento que tive uma bela tomada de consciência sobre o meu fazer enquanto tutora e respondi a ela que escrevia assim porque queria passar um pouco de afetividade para as alunas-professoras através dos comentários no webfólio e nas mensagens enviadas pelo correio eletrônico.

Foi a partir do questionamento da Prof<sup>a</sup> Ms. Mariangela Ziede que passei de um nível inconsciente para, um segundo nível agora chamado de consciência. Referente a isso, Piaget (1977a, p. 197) diz que “a tomada de consciência de um esquema de ação transforma num conceito, essa [e somente essa] tomada de consciência consistindo, portanto, essencialmente, numa conceituação.”

Com o passar dos semestres, as alunas-professoras também começaram a responder as minhas mensagens, finalizando de acordo com o tempo. Abaixo segue um e-mail recebido de uma aluna-professora.

*Oi Denise!*

*Eu postarei a atividade entre hoje e amanhã. Os últimos dias têm sido muito tumultuados aqui em casa. Estou realizando algumas reformas e aí já imaginou a confusão. Saio da escola, tenho que ir atrás de material, falar com pedreiro, essas coisas. Sem falar nas incomodações. Hoje tive que ir à loja porque me entregaram material errado. Além de outras coisas pra fazer. Não estou conseguindo me dedicar só aos trabalhos. Mas, se Deus quiser, até o fim da semana isso termina e tudo volta ao normal. Obrigada pela preocupação.*

*Beijos ensolarados para ti e para a Giovanna.*

Através dos exemplos citados acima, olho para trás e vejo o quanto cresci enquanto tutora. Faço tal afirmação diante das minhas lembranças e a partir de um resgate nas intervenções que realizava nos webfólios das alunas-professoras. Eu tinha um fazer sem compreender, mas, atualmente, depois de ter atuado em oito interdisciplinas e da formação oferecida pelo ESPEAD, posso afirmar com toda convicção que faço o meu trabalho com maior propriedade, tendo consciência da importância da minha função como tutora para a construção de conhecimento por parte das alunas-professoras.

Para fundamentar essa minha ação como tutora, busquei fundamentação em Piaget (1977b, p. 176) que nos diz que o fazer é “compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os

fins propostos”. E o compreender “é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação”.

No processo de tomada de consciência, primeiro vem a ação e segundo a conceituação, mas, no processo de fazer e compreender, essa situação se inverte, é a conceituação sobre a ação. Sendo assim, para compreender é preciso que o sujeito refaça o fazer no pensamento e reflita sobre ele. Nesse processo, fui tomando consciência da minha função como tutora e, assim, melhorando a minha prática.

A partir da minha experiência em educação a distância, surgiram-me algumas inquietações, sendo que uma delas é compreender como os tutores de sede entendem o impacto da sua ação no processo de construção de conhecimento das alunas-professoras do curso de Pedagogia a distância/PEAD da UFRGS.

A partir do exposto, meu problema de pesquisa pode ser assim formulado: Qual a compreensão do tutor de sede sobre o impacto de sua atuação sobre a construção de conhecimento das alunas-professoras do PEAD?

Tenho como objetivo verificar a compreensão do tutor de sede sobre o impacto de sua atuação sobre a construção de conhecimento das alunas-professoras do PEAD.

No capítulo um abordo os pressupostos teóricos que embasam este trabalho, sendo que o mesmo está subdividido em quatro partes: epistemologia e relações com a educação; construção de conhecimento a partir da Epistemologia Genética; educação para autonomia; e o diálogo para a construção de conhecimento.

O capítulo dois, intitulado como educação a distância e o curso de pedagogia a distância/ PEAD, está subdividido em quatro subitens referentes à educação a distância como um todo. Trago um pequeno recorte da história da educação à distância, em seguida faço o mapeamento do PEAD - Licenciatura em Pedagogia a distância, trazendo a estrutura do curso e o ambiente oficial utilizado pelo curso, o ROODA (Rede Cooperativa de Aprendizagem).

No capítulo sobre a metodologia apresento o percurso que realizei do projeto de dissertação até chegar ao trabalho final, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o problema de pesquisa, o objetivo, a hipótese e os caminhos para a análise dos dados.

No quarto capítulo trago como foi a minha constituição como tutora ao longo desses oito semestres do curso, e também apresento os dados e faço a sua análise.

Nas considerações finais trago as minhas aprendizagens enquanto aluna e tutora. Abordo como essas aprendizagens foram sendo construídas, ao longo desses dois anos como aluna do mestrado, entrelaçadas com a função da tutoria.

Um ponto que gostaria de ressaltar é o como foi desafiador e gratificante a coleta e a análise dos dados. Os dados obtidos foram analisados a partir da Epistemologia Genética e das contribuições do pensamento Freireano. Ao analisar os dados cheguei a três itens de análise, sendo eles: construção de conhecimento; avaliação como um momento privilegiado de aprendizagem; e impacto das intervenções dos tutores.

## 1. CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2002, p. 21).

### 1.1. Epistemologia e relações com a educação

Muitas teorias abordam o conceito de aprendizagem, sendo um tema importante e muito discutido no meio acadêmico. De acordo com Marques (2005), as teorias explicativas dos processos de ensino e de aprendizagem podem ser comparadas a tipos de lentes, são formas de olhar para o cotidiano escolar. Para complementar a afirmação de Marques, trago a contribuição de Pillar (2001, p.73): “A palavra ‘teoria’ [...] contém na sua raiz uma imagem, pois ‘teoria’, na sua etimologia, significa vista”.

Pensando nas teorias de aprendizagens e suas relações com a educação, descrevo os modelos pedagógicos e epistemológicos propostos por Becker. Becker (2001) propõe a existência de três diferentes modelos pedagógicos e epistemológicos para explicar os processos de ensino e de aprendizagem, sendo eles: a pedagogia diretiva, com base no empirismo, a pedagogia não-diretiva, embasada no apriorismo, e a pedagogia relacional, que tem a sua base epistemológica no construtivismo.

Na pedagogia diretiva, que tem como base o modelo epistemológico empirista, o professor, e conseqüentemente o tutor, são compreendidos como os detentores do saber. Segundo esse modelo, o conhecimento pode ser transmitido, de forma vertical, de cima para baixo, como saindo da cabeça do professor e entrando na cabeça do aluno. Para a pedagogia empirista, o aluno tem papel passivo e é visto pelo professor como uma tábula rasa, uma folha de papel em branco que deve ser preenchida ao longo da vida. Para tal pedagogia, “o conhecimento pode ser *transmitido* para o aluno. [...] acredita no *mito da transmissão* do conhecimento – do conhecimento enquanto forma ou estrutura; não só enquanto conteúdo” (BECKER, 2001, p. 16).

Também podemos encontrar em Freire (1983, p.67) uma crítica a esse modelo epistemológico, na medida em que classificou o modelo educacional nele baseado como sendo uma educação domesticadora e alienante, denominando-a de bancária. Freire critica essa forma de educação em que o professor, e podemos incluir aí o tutor, deposita conhecimentos nos alunos que devem devolvê-los sem transformá-los. Em suas palavras:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

Esse modelo epistemológico nega qualquer ação do sujeito sobre o objeto, e a ação docente nela baseada nega todo o trabalho e o envolvimento do aluno. Podemos encontrar uma forte crítica a esse modelo em Piaget (1987, p.339), que afirma que ele se constitui em “certa concepção da experiência como algo que se impõe por si mesmo, sem que o sujeito tenha de organizá-la,

isto é, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito seja necessária à sua constituição”.

O empirismo não leva em consideração a atividade do sujeito, acreditando que o conhecimento pode ser impresso no mesmo a partir da ação do meio. Logo, o modelo pedagógico baseado no empirismo também desconsidera a ação do aluno, valorizando muito mais os métodos e os conteúdos.

A pedagogia não-diretiva, que está fundamentada no modelo epistemológico apriorista, acredita que o professor, e possivelmente o tutor, deve ficar como espectador diante do processo de aprendizagem do seu aluno, interferindo o menos possível. O que é permitido para o professor é que ele desperte, no aluno, algo que ele já possui. Para este modelo pedagógico, o sujeito traz consigo o conhecimento e basta apertar o botão *power* e o sujeito já irá saber o que fazer.

De acordo com Becker (2001, p. 20), “esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. [...] Tudo está previsto. É suficiente proceder a ações quaisquer para que tudo aconteça em termos de conhecimento”.

Enquanto no empirismo as condições internas do sujeito não são levadas em consideração, para o apriorismo o meio externo pode ser entendido com um entrave para o pleno desenvolvimento do sujeito. Os dois modelos epistemológicos e pedagógicos descritos acima enfatizam, na explicação do processo de aprendizagem, ou o meio ou as condições internas do sujeito, considerando, cada um desses fatores, de maneira praticamente exclusiva.

Porém, como afirma Becker (2001, p.10) “Alguns autores superam essa dicotomia estabelecendo uma interação entre estes dois fatores, isto é, entre a maturação e a experiência adquirida”. E, a partir disso, temos a pedagogia relacional, onde aluno e professor, incluindo aí a figura do tutor, são entendidos como protagonistas da sua aprendizagem, pois se acredita que é a partir da

interação, da troca e da problematização, que ocorrerá a aprendizagem. Neste modelo pedagógico a relação entre professor e aluno ocorre de maneira horizontal, e se acredita que professor e aluno constroem o seu conhecimento através da troca e da interação. O conhecimento não está em nenhum pólo, ou seja, sujeito ou meio, mas, sim, na relação de troca entre eles.

É possível relacionar a epistemologia construtivista de Piaget (1987), que afirma que o conhecimento se constrói a partir da ação do sujeito sobre o objeto, com a proposta de educação libertadora de Freire (1986, p.27):

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.

Para ambos os autores a construção do conhecimento só ocorre na interação e na troca entre professor e aluno.

A Epistemologia Genética pode ser considerada uma teoria que acredita que o conhecimento se dá através desse modelo relacional, modelo no qual me baseio, motivo pelo qual me deterei mais adiante na análise de sua explicação para o processo de construção de conhecimento.

**Quadro 1 – Comparação dos modelos pedagógicos e epistemológicos**

Epistemologia		Pedagogia	
Teoria	Modelo	Modelo	Teoria
Empirismo	$S \leftarrow O$	$A \leftarrow P$	Diretiva
Apriorismo	$S \Rightarrow O$	$A \Rightarrow P$	Não- Diretiva
Construtivismo	$S \leftrightarrow O$	$A \leftrightarrow P$	Relacional

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In: *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Conforme o quadro proposto por Becker (2001), que compara os modelos pedagógicos e os modelos epistemológicos, pode-se verificar que, para cada modelo, o aluno e o processo de aprendizagem são vistos de maneira diferente.

Para que possamos compreender o quadro de Becker, esclareço que P é professor, A é aluno, S é sujeito e O é objeto. A partir da representação de Becker, na pedagogia diretiva o conhecimento parte do professor para o aluno, na pedagogia não-diretiva a relação de conhecimento se estabelece a partir do aluno para o professor e na pedagogia relacional tanto professor quanto aluno são agentes da construção de conhecimento.

## **1.2. Construção de conhecimento a partir da Epistemologia Genética**

A inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si própria (PIAGET, 1937, p.330).

A Epistemologia Genética é uma teoria que estuda a origem do conhecimento pela interação entre sujeito e objeto, modelo com o qual concordo e, portanto, no qual me baseio para análise de meus dados. Desse modo, neste tópico abordo as idéias desta teoria para explicar como se dá a construção de conhecimento.

A construção de conhecimento se dá a partir da interação entre sujeito e objeto, sendo que aqui trabalho com a ideia de que a interação não se limita a

uma relação interpessoal, mas envolve tudo o que o meio apresenta e tudo o que o sujeito já construiu previamente.

Para conceituar o que é objeto, baseio-me em Becker (1999, p.74) que afirma: “*Objectum*: o que está aí em oposição ao sujeito, como diferente, como outro. Objeto é, pois, apenas isso: o não-sujeito”. A esse respeito Becker (1985, p.116) afirma que:

Na psicologia duas grandes correntes apresentam explicações opostas para o desenvolvimento: a corrente maturacionista que explica o desenvolvimento de mecanismos considerados inatos por regulação endógena; a corrente empirista que atribui todo o desenvolvimento à experiência adquirida em função do meio (físico ou social), isto é, exclusivamente em função de aprendizagem.

Acredito que, quando pensamos a educação, a origem do conhecimento não esteja centrada nem no professor, nem no tutor e nem no aluno, mas sim nas ações que esses sujeitos desenvolvem. Concordo com Cunha (1999, p.59) quando afirma que:

[...] não é possível buscar a causa do comportamento humano num dos pólos da interação, pois a causa não está nem no indivíduo, nem no meio, mas nas ações do sujeito que responde às resistências do meio, modificando ativamente suas estruturas.

Para Inhelder, Bovet e Sinclair (1977, p. 17), “o conhecimento deve ser considerado como uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, e não como a justaposição de duas entidades dissociáveis”. Ainda segundo as mesmas autoras, é importante verificar se “a influência do meio social pode figurar como fator explicativo de certas aprendizagens ou se a influência do meio está, ela própria, subordinada aos mecanismos reguladores de equilíbrio” (idem, p.27). E continuam:

[...] enquanto o modelo  $S - R^7$  [...] coloca toda a ênfase sobre aquisições e que o inatismo puro o coloca exclusivamente sobre a conservação, o sistema epigenético assegura a síntese dos dois processos pelo fato mesmo de que combina conservação e transformações (INHELDER, BOVET e SINCLAIR, 1977, p. 263).

Para elas, as condições do meio realmente desempenham um papel significativo na construção das estruturas cognitivas. Porém, não há aprendizagem se o indivíduo não tiver estruturas, construídas por ele, às quais assimilar os novos elementos. Reside, aí, a hipótese construtivista de Piaget sobre o desenvolvimento das estruturas cognitivas, segundo a qual “cada nova etapa integra as precedentes, ao mesmo tempo em que atribui uma parte cada vez maior às influências do meio” (idem, p. 262). Segundo Piaget (1968, *apud* MONTANGERO E MAURICE-NAVILLE, 1998, p.178):

As estruturas humanas não partem do nada e, se toda estrutura é o resultado de uma gênese, é necessário, decididamente, admitir, à vista dos fatos, que uma gênese constitui, sempre, a passagem de uma estrutura mais simples a uma estrutura mais complexa, e isto segundo uma regressão sem fim.

É a partir do movimento de ação-reflexão e ação que o sujeito cria as suas estruturas cognitivas, sempre em um movimento de crescimento como uma espiral, partindo de uma estrutura mais simples e se encaminhando para uma estrutura de maior complexidade.

---

<sup>7</sup> Modelo S-R, ou seja, modelo estímulo-resposta, se refere às teorias que acreditam na força do estímulo na determinação da resposta.

### 1.3. Educação para autonomia

Levando em conta que a Epistemologia Genética baseia-se na ideia de que o conhecimento se constrói pela ação do sujeito, considero a busca pela autonomia fundamental para esse processo de construção de conhecimento. Por isso, busco respaldo principalmente em Paulo Freire que sempre considerou o respeito ao aluno e a sua autonomia como um elemento fundamental para a ação educativa.

Autonomia é uma qualidade de um indivíduo de tomar suas próprias decisões, com base em sua razão individual. Segundo Mora (1964, p.148), “autonomia é quando uma realidade está regida por uma lei própria, quando tem em si mesma seu fundamento e a razão própria de sua legalidade”.

Educar para a autonomia é respeitar as diferenças de cada sujeito, sejam elas: sociais, econômicas ou raciais. Para Freire (2002, p.7) a pedagogia da autonomia pode ser entendida como uma proposta que está "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando".

Ao trabalhar a partir da pedagogia da autonomia, devemos ter claro que a mesma é construída em conjunto em toda a atividade do sujeito, no movimento de ação-reflexão e ação novamente, ou seja, a autonomia não ocorre com data marcada.

Sabendo que a autonomia é construída em toda a ação do sujeito, vejamos a importância de propiciarmos momentos, atividades em que os sujeitos possam desenvolver sua autonomia. Um dos princípios orientadores do PEAD<sup>8</sup>, segundo o seu Projeto Político Pedagógico, é a “formação profissional orientada para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da postura crítico-reflexiva, num contexto de participação democrática”.

---

<sup>8</sup> Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância (PEAD), que ocorre por meio de um consórcio entre a FACED/UFRGS e o CCE/UFSC e cinco municípios do Estado do RS: Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras

Para Freire (Idem, p.41) “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. Freire (Idem) afirma ainda que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” Para conquistar tal autonomia, é necessário libertar-se de mecanismos opressores e, para ressaltar essa ideia, lembro mais uma valiosa contribuição de Freire (1983, p.32): "a libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela".

Em consonância com as ideias de Freire, ao abordar o processo de construção da autonomia, Carvalho, Nevado e Menezes (2007) propuseram a Pedagogia da Incerteza. Para enfrentar o desafio de trabalhar com a pedagogia da incerteza, Carvalho, Nevado e Menezes (idem, p. 39) propõem a ideia de arquiteturas pedagógicas.

O que seriam as arquiteturas pedagógicas? São,

[...] estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, software educacional, internet, inteligência artificial, educação a distância, concepção de tempo e espaço. O caráter dessas arquiteturas pedagógicas é pensar a aprendizagem como um trabalho artesanal, construído na vivência de experiências e na demanda de ação, interação e meta-reflexão do sujeito sobre os fatos, os objetos e o meio ambiente socioecológico.

Podemos dizer que as arquiteturas pedagógicas são ferramentas de trabalho, que o professor tem a sua disposição, que são flexíveis e permitem que o professor vá adequando conforme o ritmo dos alunos e assim tornando os processos de ensino e de aprendizagem mais qualificados e únicos para cada um dos alunos.

Para atender uma necessidade de trabalhar em rede, Carvalho, Nevado e Menezes (2007) propõem a Pedagogia da Incerteza, a qual encontra sustentação teórica em Piaget e na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Os referidos autores elencam cinco tópicos que implicam educar para incerteza, sendo eles: *educar para a busca de soluções de problemas reais; educar para transformar informações em conhecimento; educar para a autoria, a expressão, a interlocução; educar para a investigação e educar para a autonomia e a cooperação.*

Levando em conta o problema de pesquisa deste trabalho, *educar para a investigação e educar para a autonomia e a cooperação* são os tópicos mais importantes a serem analisados e compreendidos neste quadro teórico.

Para Carvalho, Nevado e Menezes (idem, p.38) “*educar para a investigação*” consiste em “oferecer para os sujeitos situações em que possam experienciar, buscar soluções, enfim se colocar como protagonista de sua formação”. O que os autores, preocupados com a educação a distância, afirmam, já aparece como uma preocupação com a educação de uma forma geral nas obras de Freire (2002, p. 14), como podemos ver na seguinte passagem.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Levando em conta essa preocupação com a pesquisa, busquei em (BECKER, 2007, p.13) a relação entre ensino, pesquisa e o fazer docente:

[...] na concepção atual de docência, tanto professor quanto aluno deve ser compreendido como sujeito epistêmico; sujeito que constrói conhecimento. Tanto para adquirir conhecimento (conteúdo) quanto para construir capacidades cognitivas

(estruturas), o sujeito age sobre os objetos (físicos, culturais, simbólicos, científicos, artísticos, éticos, etc.), assimilando-os.

Professor e aluno devem ser compreendidos como agentes de construção de conhecimento. Essa construção se dá na interação entre professor e aluno, aluno e aluno e todos aqueles que fazem parte do ambiente escolar.

De acordo com Carvalho, Nevado e Menezes (2007, p. 39) “*educar para a autonomia e cooperação*, propõe-se situações de aprendizagens que tem por objetivo a discussão de pontos de vista diferentes”. Portanto, tendo em vista essas idéias, o docente que propõe o seu trabalho em uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia e da cooperação desperta em seus discentes diferentes olhares para um mesmo acontecimento.

Tendo como base teórica deste estudo a Epistemologia Genética, trago a compreensão de Piaget (1994), em relação ao processo de construção da autonomia, sendo que esta se constrói através de três diferentes etapas. A primeira é chamada de anomia, caracterizada pela ausência de regras; a segunda é a heteronomia, marcada pelo respeito unilateral; e, por fim, a autonomia, que tem como princípio o respeito mútuo.

Há, portanto, aí, três tipos de condutas: condutas motoras, egocêntricas (com coação exterior) e cooperação. A esses três tipos de comportamento social correspondem três tipos de regras: a regra motora, a regra devida ao respeito unilateral e a regra devida ao respeito mútuo. Mas, nesse ponto, ainda não convém sermos absolutos: tudo é motor, individual e social, ao mesmo tempo. [...] *Regra motora*, oriunda da inteligência motora pré-verbal e independente de toda relação social, a *regra coercitiva*, oriunda do respeito unilateral e a *regra racional*, oriunda do respeito mútuo (Idem, 1994, p. 76).

Para que ocorra o desenvolvimento da autonomia é preciso que exista cooperação e, por isso, tentemos entender esse conceito. De acordo com o dicionário Aurélio, a cooperação é ato ou efeito de cooperar. Para Piaget (1973,

p. 105) “cooperar é operar em comum, ou seja, ajustar por meio de novas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas pelos parceiros.” Compreendo que cooperar é a ação que sujeito tem em conjunto com os seus pares, através de ajustes que ambos precisam fazer, para que assim possam ter uma relação mais justa e equilibrada. Para Camargo (2009, p. 2), “cooperar significa operar em conjunto. Os sujeitos necessitam de condições cognitivas, como a capacidade do pensamento operatório, para cooperar.”

Então, para cooperar, se faz necessário que o sujeito saia do seu lugar, assim tendo que se descentrar para compreender o desejo ou a necessidade do outro e iniciar o processo de cooperação. De acordo com Piaget (1973), cooperação é um método construído na reciprocidade entre os indivíduos e ocorre pela descentração intelectual, havendo a construção não apenas de normas morais, mas também racionais, tendo a razão como produto coletivo. Segundo Piaget (1973, p. 275), para que exista “a cooperação se faz necessário que exista a reciprocidade e o respeito mútuo”.

De acordo com Montangero e Maurice-Naville (1998), o conceito de cooperação de Piaget funda-se na equidade, como uma forma ideal de relações entre indivíduos; implica o respeito mútuo, o princípio de reciprocidade e a liberdade ou a autonomia de pessoas em interação. Gallego (2006, p.43) entende que “a cooperação é uma forma de equilíbrio, na qual o todo e as partes conservam-se mutuamente. É ideal no sentido de limite para cuja direção tendem as relações humanas livres de toda pressão exterior”.

Assim, como disse Gallego (2006), “a cooperação é uma forma de equilíbrio”, então um sujeito que consegue trabalhar com os seus pares de maneira autônoma e equilibrada toma consciência mais facilmente de suas ações.

A tomada de consciência é um processo de conceituação que parte de um nível inferior, o inconsciente, para um nível superior, a consciência. Esta mudança de nível implica em coordenações realizadas no plano da ação, e

para que isso aconteça é necessário que o sujeito saiba explicar as seqüências das ações realizadas, desde o seu ponto de partida até o seu término. Assim, o sujeito reconstrói o que foi adquirido no nível de esquemas de ação, toma consciência do que está fazendo e o porquê desta ação.

Para fundamentar a afirmação acima, busquei Piaget (1977a, p.196) que nos diz que “a tomada de consciência seria a passagem da ação à sua representação e comportaria sempre, portanto, uma reconstituição dependendo da conceituação [...]”.

Para que o sujeito tenha uma tomada de consciência é preciso que tenha realizado uma ação. Não basta saber o “como” da tomada de consciência, é preciso saber o “porquê” isto é, as razões funcionais que desencadeiam a constituição da consciência. Este é um processo de extrema complexidade.

Conforme Piaget (1977a, p.10) “a tomada de consciência exige a intervenção de atividades especiais dependendo delas e tornando-se por sua vez capaz de modificá-las”. Assim, a tomada de consciência é a passagem de um esquema de ação que se transforma em um conceito.

Podemos dizer que a tomada de consciência é um caminho para compreender como se dá a construção de conhecimento. Assim, o conhecimento não está em nenhum dos pólos, isto é nem no sujeito e nem no objeto, mas, ao contrário, ele é construído a partir da interação entre os mesmos.

A tomada de consciência tem o seu ponto de partida na periferia da ação, encaminhando-se para o centro, ultrapassando a indiferenciação que existia entre o sujeito e o objeto, em um processo infinito. Piaget (1977 a) definiu a periferia como sendo a reação do sujeito em relação ao objeto. A fim de compreender o processo de tomada de consciência trago uma passagem de Piaget, que diz (1977a, p. 198):

[...] a tomada de consciência, parte da periferia (objetivos e resultados), orienta-se para as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência etc.

A tomada de consciência tem o seu início ou princípio na periferia da ação e também do objeto, dirigindo-se para a região de centro, onde encontra os motivos pelo qual chegou a tal escolha.

Piaget (1977a) aponta que entre o inconsciente e a tomada de consciência existem três níveis, que podemos chamar de níveis de consciência ou graus de reflexão. O primeiro nível pode ser chamado de nível prático, onde ocorre a ação material sem a conceituação desta ação. Assim, para Piaget (1977a, p. 207) “o desenvolvimento da ação realiza-se por meio de construções e coordenações sucessivas e em sentido único, obedecendo a leis de diferenciação e de integração”. Já o segundo nível é caracterizado pela conceituação, que retira os elementos da ação a partir da tomada de consciência e assim acrescenta tudo o que existe de novo, em relação ao esquema. E, por fim, temos o terceiro nível que é responsável pelas abstrações refletidas, no qual se realizam novas operações, sobre as operações anteriores enriquecidas. Faz-se necessário dizer que esses três níveis se constituem em conjunto, através de coordenações por assimilação recíproca de esquemas. Um nível superior sempre busca elementos para se constituir em um nível precedente, e a constituição desses níveis se dá no movimento de ir e vir.

Freire (2000 a, p.112) diz que “a conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência: não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização”.

A partir da afirmação de Freire, pode-se observar que todo o sujeito poderá ter uma tomada de consciência, mas que nem sempre essa tomada irá tornar-se uma conscientização.

#### **1.4. O diálogo como ferramenta para a construção de conhecimento**

[...] o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança (FREIRE, 1967, p. 66).

Levando em conta as considerações da Epistemologia Genética para a explicação do processo de aprendizagem e também baseada na ideia de que a autonomia é fundamental para a educação, acredito que o diálogo se constitua em ferramenta necessária para a construção de conhecimento. Freire (1995) acredita que o diálogo pode ser visto a partir de quatro dimensões: existencial, estética, política e pedagógica.

Apoiada nas ideias de Freire, compreendo que o diálogo pode alavancar a transformação do sujeito e da sociedade em que este está inserido, e, dessa maneira, este sujeito terá uma nova postura diante dos fatos. Para Freire (1983, p.40) "[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo".

Será a partir de uma educação baseada no diálogo e na reflexão sobre a ação que teremos sujeitos mais críticos, tendo assim maiores condições de construir a sua história e a história da sociedade onde vivem.

O educador deve utilizar o diálogo como uma estratégia de trabalho, desenvolvendo o mesmo a partir da pedagogia da pergunta. Em relação a isso, Freire (1980, p. 83) nos diz que o diálogo "impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens". Sendo assim, a construção de conhecimento deve estar baseado em um diálogo que privilegie

todos aqueles envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, quer eles estejam dentro ou fora do espaço físico escolar.

A educação libertária proposta por Freire tem a sua base de trabalho na relação de parceria e respeito entre educador e educando. Para Freire (1983, p. 70):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Amparada nas ideias de Freire, afirmo que o professor deve pautar a sua prática nos seguintes princípios: escutar o que os educandos têm a dizer e desejam; conhecer o que os educandos esperam e pensam; respeitar as diferenças culturais, geográficas, econômicas, sociais e religiosas. Após esse olhar para a realidade do educando, o educador deve pensar em estratégias de ensino que contemplem as suas necessidades e favoreçam uma educação crítica e libertadora.

Freire (1983, p. 68) firma que "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Com base nessa afirmação de Freire, o educador tem o papel de auxiliar o educando nessa constante busca, deve sempre estar ao lado desse educando, sendo também um exemplo para ele. Compreendo o quão importante é o papel do educador, de ser um mediador da aprendizagem, fazendo com que, a partir de suas aulas, tanto os educandos quanto os próprios educadores cresçam.

Ainda trabalhando com a ideia de que a construção de conhecimento ocorre através do diálogo e das trocas, cito Carvalho, Nevado e Menezes (2007, p.38): "o conhecimento não está assentado nas certezas, como propõe a ciência mecanicista, mas sim nasce do movimento, da dúvida, da incerteza, da necessidade da busca de novas alternativas, do debate, da troca".

Freire (1983, p. 27) nos diz que o ser humano "é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a razão da educação." A construção de conhecimento advém da busca, daquilo que é impreciso, da necessidade constante de que o sujeito tem de encontrar uma resposta para os seus anseios. A aprendizagem é sempre uma invenção ou reinvenção, é algo que está sempre em movimento, nunca é algo estanque e acabado.

## **2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA - PEAD**

### **2.1. Um recorte da história da EAD**

A educação a distância tem origem no século XIX e, de acordo com Moore (2008), existem cinco gerações da educação a distância/EAD. A primeira geração utilizava o texto escrito, enviado por meio da correspondência, e teve o seu início por volta da década de 1880. Já a segunda geração teve a sua base no rádio e na televisão educativa, sendo que a primeira rádio foi lançada em 1921 e a televisão em 1934. Na terceira geração iniciam-se mudanças significativas na maneira de se trabalhar com a EAD. No ano de 1967 nasce a universidade aberta, sendo que as tecnologias utilizadas ainda eram guias de estudo impressos e orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, audiotapes gravados, conferências por telefone, kits para experiência em casa e recursos de uma biblioteca local.

Na década de 1980 surge a quarta geração que funciona através da teleconferência, sendo este um grande diferencial na educação a distância. Até então os alunos só recebiam os materiais e devolviam em forma de respostas, não sendo possível acontecer interação entre professor e aluno. Essa nova tecnologia permitia que os alunos e os professores pudessem fazer trocas em tempo real, apesar de estarem em locais diferentes. E, por fim, surge a quinta geração, baseada em aulas virtuais através do computador e da internet.

Na quarta e na quinta gerações há suporte tecnológico que permite uma maneira mais expressiva de interação entre alunos, tutores e professores. Mas

não podemos ser ingênuos de pensar que, porque possuímos tecnologia para que aconteça a interação, a mesma sempre ocorra.

Segundo a ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), em 2000, havia 13 cursos superiores que reuniam 1.758 alunos. Em 2008, existiam 1.752 cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* com 786.718 matriculados. Devido a esse crescimento da EAD em nosso país, o Ministério da Educação/MEC, no ano de 2007, criou os referencias de qualidade para a educação superior à distância<sup>9</sup>.

Assim como o referencial teórico que embasa este trabalho, o referido documento aponta que os alunos devem ser ativos na construção de conhecimento. Outro ponto em comum entre os referencias de qualidade e o curso PEAD<sup>10</sup>, que é objeto deste estudo, é a formação continuada e supervisão dos tutores, professores e demais profissionais que fazem o atendimento às alunas-professoras.<sup>11</sup>

A revista *Nova Escola* de novembro de 2009 traz, em sua reportagem de capa, uma matéria bastante interessante sobre mitos e verdades com relação à EAD. Os mitos são: é ideal para quem não tem dinheiro, o diploma é fácil, as avaliações não são difíceis, a evasão é maior, é possível estudar quando quiser, o aluno fica isolado e não interage com os colegas, a dedicação exigida é menor, não é preciso sair de casa, os alunos aprendem menos do que no curso presencial. E agora as possíveis verdades: o curso não é adequado para os mais jovens, é preciso ter um bom computador e uma boa conexão de internet, quem é disperso não se dá bem, as instituições investem mais em tecnologia do que em conteúdo, os professores são menos qualificados, a turma de um curso a distância é maior do que a presencial, é mais difícil conseguir um emprego. Após a leitura desse artigo, ainda percebemos que a educação a distância é vista de forma equivocada, e acredito que somente com o passar do tempo esse panorama irá mudar.

---

<sup>9</sup> Disponíveis no link <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf>

<sup>10</sup> Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância (PEAD) da UFRGS.

<sup>11</sup> O termo alunas-professoras é utilizado no PEAD, pois as alunas são professoras em exercício.

## **2.2. Apresentando o PEAD**

O curso de Licenciatura em Pedagogia a distância/PEAD ocorre por meio de um consórcio entre a Faculdade de Educação/FACED da UFRGS, o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE/UFSC) e cinco municípios do Estado do Rio Grande do Sul, sendo eles: Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras. O PEAD tem como objetivo geral formar, em nível de graduação, professores que já estejam atuando como docentes nas séries iniciais e educação infantil do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Rio Grande do Sul.

Segundo Nevado, Carvalho e Bordas (2006), o ingresso ocorre mediante processo seletivo específico, conforme Resolução nº 2/2001, do CEPE/UFRGS, de acordo com as regras do Programa de Formação de Professores Leigos na UFRGS. O processo seletivo foi realizado no segundo semestre do ano de 2006, formado por quatro instrumentos avaliativos, sendo eles: redação, prova escrita de conhecimentos de conteúdos do ensino médio, análise do currículo e histórico escolar. Nesse processo seletivo foram disponibilizadas quatrocentas vagas, distribuídas igualmente nas cinco cidades-pólo, mas apenas duzentos e oitenta e cinco candidatos foram aprovados, portanto ficaram em aberto cento e quinze vagas. Sendo assim, no primeiro semestre do ano de 2007 foi realizado um segundo processo seletivo, no qual foram aprovados mais cento e cinquenta e cinco candidatos. Entre o segundo semestre de 2006 e primeiro semestre de 2007 houve algumas desistências, proporcionando assim um maior número de vagas no segundo vestibular. Atualmente o curso tem trezentos e quarenta alunas-professoras,

distribuídos da seguinte maneira: 67 em Alvorada; 65 em Gravataí; 64 em Sapiranga; 70 em São Leopoldo; e 74 em Três Cachoeiras<sup>12</sup>.

O curso ocorre na modalidade a distância, mas conta com momentos presenciais, os quais ocorrem de acordo com a carga horária de cada interdisciplina<sup>13</sup>. Para que esses encontros presenciais sejam propiciados às alunas-professoras, o curso conta com o apoio dos pólos em cada município acima citado. O pólo é um espaço físico cedido pela prefeitura e mantido pela Secretaria Municipal de Educação de cada município, sendo que possui uma estrutura física, atendendo a necessidade de um curso a distância. Para isso, tem um laboratório de informática, uma sala de estudos e uma biblioteca.

Conforme Nevado, Carvalho e Bordas (2006), nos pólos encontram-se tanto recursos físicos, humanos, tecnológicos e acervo de material educacional, necessários ao desenvolvimento das ações e atividades propostas. Cada pólo tem um gerente, que é responsável pela sua administração, organização e funcionamento. Além do gerente, o pólo conta com dois<sup>14</sup> tutores presenciais. Todo pólo tem dois professores-coordenadores que atuam no gerenciamento e organização a distância.

Segundo Nevado, Carvalho e Bordas (2006), os tutores de pólo e sede têm funções a serem desempenhadas. O tutor de sede tem função social, pedagógica e organizativa. A sua função pedagógica consiste em fornecer informações às alunas-professoras, fazer o acompanhamento das atividades que são postadas no webfólio a partir da pedagogia da pergunta, participar dos fóruns propostos pelas Interdisciplinas e trocar informações sobre as alunas-professoras com os tutores de pólo. A função social refere-se a incentivar, acolher, aceitar e zelar a troca de experiências e mostrar que as dúvidas são possibilidades de crescimento e aprendizagem. Por fim, a função organizativa

---

<sup>12</sup> Dados do primeiro semestre de 2010, segundo a secretaria do PEAD

<sup>13</sup> De acordo Nevado, Carvalho e Bordas (2006), a idéia deste Curso é romper com a organização disciplinar e instaurar interdisciplinas que articulem os conhecimentos específicos, teóricos e práticos, em cada semestre.

<sup>14</sup> Dados do primeiro semestre de 2010, de acordo com a secretaria do PEAD.

está diretamente ligada ao diálogo constante com o professor responsável pela interdisciplina sobre o andamento das alunas-professoras, sendo responsabilidade do tutor informar ao professor os casos de ausência e realizar relatórios semanais com a situação de cada discente.

Está previsto que o tutor apóie tanto o trabalho dos professores como o dos alunos e para isso é capacitado para que use uma “metodologia interativa e problematizadora”. Conforme Carvalho, Nevado e Bordas (2006), o tutor faz a mediação entre todos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Enfim, o tutor é aquele sujeito que faz interlocução entre as alunas-professoras, o professor e o conteúdo trabalhado em cada interdisciplina.

### **2.3. Estrutura do PEAD**

O curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura na Modalidade a Distância da Faculdade de Educação da UFRGS está organizado em nove eixos articuladores, sendo que cada eixo está composto por quatro interdisciplinas e o seminário integrador<sup>15</sup>. De acordo com Carvalho, Nevado e Bordas (2006), a carga horária de cada atividade está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, sendo 2.820 horas dedicadas a atividades formativas, 300 horas dedicadas ao Estágio de Docência Supervisionado e 100 horas de atividades complementares.

O curso PEAD tem como modelo pedagógico a pedagogia relacional e como modelo epistemológico o construtivismo. De acordo com Becker (2001), o construtivismo afirma que o conhecimento se constrói na interação sujeito-

---

<sup>15</sup> Conforme Nevado, Carvalho e Bordas (2006), o Seminário Integrador ocorrerá, na modalidade presencial, sempre em dois momentos: no início (20 hs) e no final de cada semestre (20 hs), sendo que a carga horária restante será realizada na modalidade a distância, acompanhando as interdisciplinas do eixo.

objeto. Portanto, o sujeito só irá aprender, e conseqüentemente construir um novo conhecimento, se agir e problematizar a sua ação. Afirmo que o PEAD é um curso construtivista tendo com base os pressupostos teóricos que constam em seu Projeto Político Pedagógico. Segundo Nevado, Carvalho e Bordas (2006, p. 19), existe uma “autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e experiência específica da clientela-professores em serviço”. Essa autonomia e organização podem ser observadas nas interdisciplinas, a partir das atividades propostas para as alunas-professoras.

Nevado, Carvalho e Bordas (2006, p. 19) afirmam que há “relação entre a prática pedagógica e a pesquisa como elemento aglutinador dos demais componentes do currículo, constituindo-se em estratégia básica do processo de formação dos professores”. Essa relação entre a prática pedagógica e a pesquisa pode ser vista no exemplo abaixo da interdisciplina de Desenvolvimento e Aprendizagem sob o enfoque da Psicologia II.

### **Aula 12 - Sala de Aula Construtivista**

Volte à aula 2, em que foi discutido o conceito de ação. Retome a descrição de sua aula e como você pensava em trabalhar um conteúdo escolhido. Após as atividades, as leituras e as discussões realizadas na Interdisciplina *Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II*, o que você manteria e o que você mudaria em sua sala de aula a partir da perspectiva construtivista? Por quê? Sua justificativa deverá apresentar os conceitos estudados, principalmente o de ação e o de aprendizagem, fundamentados nos princípios da teoria piagetiana.

É possível observar que a atividade proposta provoca as alunas-professoras a fazer uma pesquisa e também uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, utilizando o embasamento teórico trabalhado na interdisciplina.

Observa-se, portanto, aquilo que é caracterizado por Nevado, Carvalho e Bordas (2006, p. 19): “Articulação dos componentes curriculares entre si, no semestre e ao longo do curso”. É possível observar essa articulação entre as interdisciplinas, a partir do exemplo das interdisciplinas de Didática, Planejamento e Avaliação e Linguagem e Educação.

#### Enfoque Temático 6: reflexões sobre o planejamento

Este enfoque apresenta dois pedagogos com contribuições importantes para o trabalho pedagógico: Maria Montessori e Célestin Freinet. A partir das temáticas abordadas na Interdisciplina “Didática, planejamento e avaliação” e dos pedagogos apresentados neste enfoque, propomos uma análise do planejamento realizado na Interdisciplina “Linguagem e educação”.

Atividade: Análise da primeira versão do planejamento da Interdisciplina “Linguagem e Educação”

Vocês estão realizando um planejamento de uma aula na Interdisciplina “Linguagem e Educação”. Planejamento é um tema central para a área da Didática. Por isso, sugerimos uma análise da sua primeira versão do planejamento do ponto de vista do campo da Didática. Para este trabalho, copie primeiramente o seu planejamento realizado e insira-o no mesmo arquivo em que irá responder as perguntas. Para cada questão, você deve redigir um parágrafo de 5 a 10 linhas.

Poste seu arquivo no Rooda/Webfolio até a seguinte data: 23 de novembro de 2009.

1. Para o planejamento, você escolheu um tema a ser desenvolvido. Qual é a importância deste tema para os seus alunos, isto é, para o grupo para quem planejou, no dia de hoje? É um tema de que os alunos precisam hoje para resolver algum problema concreto? Para satisfazer alguma curiosidade?
2. Qual é a relevância do tema escolhido para seus alunos no futuro? Em que o tema vai contribuir para a vida destes alunos?
3. Qual é o acesso que os seus alunos têm ao tema? O que eles já sabem sobre o tema? Onde o tema aparece no cotidiano dos alunos? O que pode motivá-los a trabalhar com este tema?
4. De que forma esta atividade planejada se relaciona com outras áreas do

conhecimento além da linguagem? Quais são elas?

5. O tema escolhido poderia ser um tema desencadeador para desenvolver um projeto mais amplo e interdisciplinar? Seguindo as etapas como os projetos são desenvolvidos, o que você teria que fazer antes de explorar o tema da forma prevista? E o que você teria que fazer depois?
6. Agora, imagine um encontro seu com os pedagogos Célestin Freinet e Maria Montessori. Quais sugestões Freinet daria a você para desenvolver este projeto? E quais ideias teria Maria Montessori?

O PEAD é um curso que apresenta uma estrutura de rede que propicia interlocução entre todos os atores envolvidos, sendo eles: as alunas-professoras, os professores, os tutores de sede e os de pólo. De acordo com a classificação de Moore (2008), o mesmo pode ser considerado um curso da quinta geração. A partir dessa rede de atendimento, é possível dizer que os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem de maneira individualizada e qualificada, sendo este um diferencial do curso. É importante salientar que muito deste diferencial se dá em função do número de tutores de sede e pólo que o curso possui e a formação destes tutores. Desde o início do PEAD, no ano de 2006, ocorriam reuniões de formação quinzenais da coordenação do curso com a equipe de tutores de sede e de pólo. Com a necessidade de uma sistematização dessas reuniões, foi criado o curso de Especialização em Tutoria a Distância da UFRGS/ESPEAD, o qual contempla a formação específica nas interdisciplinas e oficina tecnológica, contabilizando um total de 360 horas.<sup>16</sup>

#### **2.4. O Ambiente de trabalho – ROODA**

---

<sup>16</sup> A coordenação do ESPEAD esteve a cargo da professora Marie Jane Carvalho.

O ambiente ROODA<sup>17</sup>, que é o ambiente institucional utilizado pelo curso, disponibiliza diferentes ferramentas que proporcionam a interação de maneira síncrona<sup>18</sup> e assíncrona<sup>19</sup>. O correio eletrônico também é um recurso muito utilizado para complementar as trocas de informações entre os professores, os tutores e as alunas-professoras. Além dos recursos citados acima, para o atendimento das alunas-professoras, são utilizados também o blog, o pbwork e o MSN. Tendo disponíveis os recursos citados acima, as alunas-professoras conseguem interagir tanto com os tutores de sede quanto com os do pólo e com os professores. Abaixo descrevo algumas dessas ferramentas para auxiliar na compreensão deste ambiente.

**AULAS:** este espaço funciona como um repositório dos materiais, onde a cada semana o professor disponibiliza a atividade da semana seguinte.

**A 2:** é uma ferramenta onde os alunos podem trocar mensagens em tempo real com os tutores, professores e colegas que estiverem *on-line* naquele momento.

**BATE-PAPO:** é uma sala virtual de atendimento onde as tutoras têm um horário fixo durante a semana para fazer o atendimento das alunas-professoras. Embora essa não seja uma atividade de cunho obrigatório, constitui-se em mais uma oportunidade oferecida pelo curso.

**BIBLIOTECA:** neste espaço os professores disponibilizam os textos e outros materiais que as alunas-professoras irão utilizar para realizar as atividades.

**FÓRUM:** constitui-se em um espaço onde, a partir de uma questão proposta pelo professor, as alunas-professoras, os tutores e os professores têm a oportunidade de dialogar e construir conceitos, e, assim, produzir novos conhecimentos.

---

<sup>17</sup> Rede Cooperativa de Aprendizagem [www.ead.ufrgs/rooda](http://www.ead.ufrgs/rooda)

<sup>18</sup> Síncrona - comunicação que ocorre exatamente ao mesmo tempo, simultânea.

<sup>19</sup> Assíncrona comunicação que não ocorre exatamente ao mesmo tempo, não-simultânea.

WEBFÓLIO: é uma pasta onde cada aluna-professora posta a sua atividade e recebe um comentário do tutor de sede e/ou professor, podendo ser solicitado que repense a sua postagem a partir da pedagogia da pergunta. O mesmo pode ser entendido como um memorial acadêmico do aluno.

Para Carvalho, Nevado e Bordas (2006 p. 35),

[...] o webfólio é, sobretudo, um instrumento de auto-avaliação e de avaliação coletiva. [...] a avaliação incorpora-se ao processo de construção do conhecimento, abandonando o seu caráter controlador, punitivo ou mesmo reforçador e passa a ser um elemento favorecedor das tomadas de consciência.

O webfólio serve como um instrumento para que as alunas-professoras possam acompanhar o seu processo de construção de conhecimento, pois nele estão todas as atividades que elas realizaram durante a sua caminhada no curso. O webfólio é um espaço de constantes trocas entre os tutores e as alunas-professoras, sendo que por meio dele é possível estabelecer uma rede de diálogo através dos sucessivos comentários escritos pelo tutores e pelas alunas-professoras.

### 3. METODOLOGIA

Desde o momento da escrita do projeto de dissertação até a conclusão da dissertação ocorreram algumas mudanças, as quais são explicadas a seguir. No projeto de dissertação tinha-se como objetivo compreender como os tutores de sede percebem a sua função no processo avaliativo no curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura na Modalidade a Distância da Faculdade de Educação da UFRGS. Logo, o problema de pesquisa era: Qual a concepção dos tutores de sede sobre a sua função no processo avaliativo na Graduação em Pedagogia-Licenciatura na Modalidade a distância/PEAD. Após a defesa do projeto<sup>20</sup>, e por sugestão da banca, o foco de pesquisa foi alterado. No projeto trabalhei com a perspectiva da participação do tutor no processo avaliativo e na dissertação trabalhei com a ideia de como as intervenções que o tutor realiza têm impacto na construção de conhecimento das alunas-professoras.

Esta pesquisa tem como tema a relação entre as intervenções realizadas pelos tutores e o impacto na construção de conhecimento das alunas-professoras do PEAD. A mesma se caracteriza por ser de cunho qualitativo e um estudo de caso, pois não estava buscando dados estatísticos sobre a temática, mas sim a compreensão dos sujeitos envolvidos no curso PEAD. O problema de pesquisa é: qual a compreensão do tutor de sede sobre o impacto de sua atuação sobre a construção do conhecimento das alunas-professoras do PEAD? Tenho como hipótese que os tutores têm consciência que a sua atuação tem relação direta com a construção de conhecimento das alunas-professoras. O objetivo desta pesquisa é verificar a compreensão do

---

<sup>20</sup> A defesa do projeto de dissertação ocorreu no dia 18 de dezembro de 2008. A banca era composta pelas professoras Rosane Aragon de Nevado, Luciane Corte Real e Selma França.

tutor de sede sobre o impacto de sua atuação sobre a construção de conhecimento das alunas-professoras do PEAD.

Para ir à busca de meus objetivos, a coleta de dados se deu em dois momentos distintos, os quais a seguir explico detalhadamente. Os sujeitos desta pesquisa são tutores de sede que atuam ou já atuaram no PEAD.

### **3.1. Sujeitos**

A pesquisa foi realizada com cinco tutores de sede do PEAD. Os sujeitos foram escolhidos intencionalmente, com base em alguns critérios, com o objetivo de buscar a diversidade de ideias. Desse modo, há sujeitos com: diferentes tempos de atuação no curso, sendo que alguns atuam desde o primeiro semestre e outros estão atuando há menos tempo; diferentes áreas de formação, tais como Filosofia, Matemática, Pedagogia e Psicologia; experiência como tutor do Seminário Integrador e também em alguma interdisciplina.

Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, solicitei que cada um escolhesse para si um codinome, e a partir dessa solicitação teremos a seguinte identificação: Ana, Carolina, Cristal, Orquídea e Pedro. Todos são mestres ou estão cursando mestrado ou doutorado em educação e o tempo de atuação no PEAD varia entre três e sete semestres.

### 3.2. Procedimentos para coleta de dados

Antes de iniciar a coleta de dados, conversei pessoalmente com cada um dos sujeitos a ser entrevistado, explicando como seria a entrevista, que foi realizada pelo MSN<sup>21</sup>. Nesse mesmo momento foi entregue o termo de consentimento informado, cujo modelo encontra-se no apêndice. Nesta conversa agendamos a data e o horário em que iríamos realizar a entrevista. Durante a coleta de dados ocorrem alguns imprevistos, por isso quanto mais tempo o pesquisador tiver para realizar tal atividade será melhor.

Um dia antes da data marcada com cada sujeito para realização da entrevista, era enviada uma mensagem através do correio eletrônico lembrando o nosso compromisso agendado. Apesar disso, algumas vezes o entrevistado não comparecia na data e horário combinados, então o entrevistado era contatado por meio do telefone e era lembrado de nossa entrevista. Se ele tinha disponibilidade, realizávamos naquele momento, mas, se não tinha, remarcávamos a entrevista para outro momento.

A primeira parte da coleta de dados foi realizada nos meses de janeiro e fevereiro do ano de 2009. A coleta foi feita com cada sujeito individualmente através de uma entrevista semi-estruturada inspirada no método clínico, utilizando como recurso o MSN. A escolha do MSN como recurso de coleta de dados justifica-se pelo fato de ser uma das ferramentas mais utilizadas no PEAD, tanto com as alunas-professoras, quanto entre os tutores e professores.

---

<sup>21</sup> MSN= **Messenger** é um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. O programa permite que um usuário da Internet se relacione com outro que tenha o mesmo programa em tempo real, podendo ter uma lista de amigos "virtuais" e acompanhar quando eles entram e saem da rede. Ele foi fundido com o Windows Messenger e originou o Windows Live Messenger.

O método clínico tem por objetivo seguir o pensamento do sujeito a partir de um roteiro de perguntas, que serve para guiar o pesquisador durante a entrevista, sendo que estas não precisam ser todas realizadas. O pesquisador faz as suas intervenções a partir das respostas dadas pelo entrevistado.

De acordo com Charczuk, Severo e Marques (2008, p.2):

[...] o método clínico consiste em uma conversa mais ou menos livre na qual o entrevistador segue as respostas do sujeito entrevistado e nelas se apóia para a proposição de novas perguntas, a partir de hipóteses que cria no decorrer da entrevista, ou busca com que o sujeito as justifique ou a sustente através de contra-sugestões oferecidas pelo entrevistador.

É importante salientar que o método clínico se diferencia de outros métodos de coleta de dados em virtude da maneira como a entrevista é conduzida pelo entrevistador. O principal objetivo da entrevista inspirada no método clínico é percorrer o pensamento do sujeito entrevistado, de acordo com o objetivo da pesquisa.

Delval (2002) destaca que a diferença do método clínico em relação a outros métodos de investigação é que o experimentador intervém de forma sistemática frente à atuação do sujeito e como resposta às ações ou explicações fornecidas por ele. É função do experimentador analisar o que está acontecendo e esclarecer o significado. Para tanto, a intervenção deve ser flexível e sensível ao que o sujeito está falando e/ou fazendo. A intervenção é orientada pelas ações ou respostas do sujeito e deve ser guiada pela tentativa de descobrir o seu significado.

A seguir apresento o roteiro básico da entrevista semi-estruturada:

- 1) O que é, para você, o conhecimento?
- 2) Para você, como ocorre a aprendizagem?
- 3) Considerando suas respostas anteriores, como deveria ser, na sua opinião, o ensino no PEAD?

- 4) Qual a sua opinião sobre a forma como acontece a avaliação processual no PEAD?
- 5) Como acha que deveria ocorrer a avaliação processual no PEAD? Por quê?
- 6) O que pensa sobre o seu papel, como tutor de sede, na avaliação processual do aluno do PEAD?
- 7) Será que existe ou não existe relação entre as suas intervenções no blog, fórum e no webfólio e a aprendizagem dos alunos?

Após a realização das entrevistas, foram realizadas inúmeras leituras e releituras das mesmas, e posteriormente foi realizada uma nova leitura selecionando trechos para a análise. É importante dizer que, a cada leitura e releitura das entrevistas, observam-se diferentes detalhes sobre os dados coletados. Depois de ter sido realizada essa primeira leitura dos dados, foi observado que alguns dados poderiam ser complementados para responder o problema de pesquisa e em fevereiro de 2010 foi feita uma segunda etapa na coleta de dados. Desta vez, a ferramenta utilizada foi o correio eletrônico, ferramenta pela qual os sujeitos receberam a seguinte mensagem com o questionário.

Olá Ana, para dar continuidade à escrita da minha dissertação, preciso novamente da sua contribuição. Por este motivo, segue em anexo um pequeno questionário. Qualquer dúvida me escreva [desevero@yahoo](mailto:desevero@yahoo) ou ligue para xxxx.xxxx e xxxx.xxxx

Abraços, Denise.

1. A sua atuação como tutor ou tutora afeta ou não na construção do conhecimento das alunas-professoras do PEAD? Em caso afirmativo, de que forma?
2. A partir de que momento do seu trabalho como tutor você percebeu o impacto de sua atuação na construção conhecimento das alunas-professoras

do PEAD? De que forma isso aconteceu?

3. Esse evento produziu ou não alguma mudança na sua atuação como tutor?

## **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

A coleta de dados foi realizada em dois momentos distintos. No primeiro momento realizei uma entrevista semi-estruturada com sete questões. As respostas escapavam do meu problema de pesquisa, porém me forneceram subsídios para elaboração do segundo instrumento de coleta, o questionário. Após a coleta dos dados, foi efetuada a sua análise, tomando como base os fundamentos teóricos da Epistemologia Genética e do pensamento freireano.

As categorias não estavam previamente determinadas, tendo emergido dos dados coletados. Cheguei a três categorias de análises, sendo elas: construção de conhecimento, avaliação como um momento privilegiado de aprendizagem e impacto das intervenções dos tutores.

### **4.1. Construção de conhecimento**

Nesta primeira categoria procuro analisar como os tutores compreendem o processo de construção de conhecimento. Tal preocupação se justifica pela importância da sua atuação como auxiliares na construção de conhecimento das alunas-professoras.

A partir das respostas dadas por Carolina, Cristal, Orquídea e Pedro é possível observar que eles acreditam que a construção do conhecimento se dá na interação entre sujeito e objeto. Piaget (1976, p.37) insiste na idéia de que conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, aprendendo os

mecanismos dessa transformação, vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações [...]”.

*Carolina: [...] o conhecimento é algo que se constrói a partir da interação do sujeito com o meio, ou seja, não está dado de forma inata e nem pertence exclusivamente àquilo que está externo ao sujeito.*

Para Carolina, o conhecimento se constrói a partir da interação, o que está de acordo com Piaget e Garcia (1987, p. 18), para quem “o conhecimento é, um processo, ‘uma espécie de espiral’ em que um sujeito constrói e reconstrói, graças às sucessivas ações e equilibrações internas e externas, estruturas compreensivas organizadas e organizadoras do indivíduo e do mundo”.

*Cristal: Conhecimento é o resultado de um processo contínuo aonde a pessoa vai reconstruindo aquilo que sabia a partir de novas situações pelas quais ela passa e, assim, vai construindo novos saberes.* A fala de Cristal, que diz que o conhecimento é resultado de um processo contínuo, está de acordo com Delval (2007, p.115), para quem o “[...] conhecimento tem que ser construído pelo sujeito, por meio de sua própria atividade [...]. Aprender é sempre um processo de reconstrução no qual o sujeito participa ativamente.”

*Orquídea: Conhecimento é a aquisição de novas aprendizagens. Dá-se por meio de observações, leituras, discussões, sistematização das informações adquiridas, desestruturação do que já se sabia sobre determinado assunto.*

Para Orquídea, o conhecimento se dá por meio de observações e sistematização das informações adquiridas. Sobre isso, Peixoto (2008, p.3), afirma: “as interações objetivam promover 'desequilíbrios' para que, nesse processo, o aluno reflita, tome consciência dos pontos de incoerência, repense criticamente, formulando novas hipóteses, novos conhecimentos.”

Pedro: [...] *através da interação com a natureza, interagindo com ela, modificando e sendo modificado ao mesmo tempo. [...] O conhecimento advém da relação com o meio.*

Através da fala de Pedro, pode-se observar que ele acredita que o conhecimento ocorre através da interação entre o sujeito e o meio. Com relação a essa resposta de Pedro, é possível estabelecer uma relação com a afirmação de Piaget (1977, p.87), para quem “o ponto essencial de nossa teoria é o de que o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles”.

A partir das respostas de Carolina, Cristal, Orquídea e Pedro foi possível observar que eles acreditam que o conhecimento é construído em cada atividade do sujeito, seja ela física ou mental, e ela se dá através do diálogo, de observações, de experimentações e só acontece com a participação ativa do sujeito. Sem essa ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido não existe construção de conhecimento. O modelo pedagógico que sustenta as contribuições de Carolina, Cristal, Orquídea e Pedro é a pedagogia relacional, que tem a sua base teórica no construtivismo.

Podem-se compreender melhor as falas dos sujeitos tomando-se como base as palavras de Freire (2001a, p. 27-8), que afirma que:

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

Pode-se verificar que, para Ana, o conhecimento não se dá na relação entre sujeito e o objeto e sim que “o conhecimento é algo exterior ao sujeito”. “É algo que o sujeito/indivíduo experiencia em sua vida de formações.” O modelo epistemológico que embasa essa afirmação é o empirismo, crença

segundo a qual o conhecimento está no meio físico ou social. Para tal teoria o sujeito é recipiente que deve ser completado ao longo de sua vida. Procuro entender o pensamento de Ana a partir da contribuição de Freire (1983, p. 67), que critica a educação bancária, que consiste no “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.”

Embora Piaget e Freire tenham tido preocupações distintas, pois Piaget buscava a origem do conhecimento humano, ou seja, tinha uma preocupação epistemológica e Freire tivesse uma preocupação pedagógica, as suas ideias apresentam muitos pontos em comum. Pode-se dizer que, para ambos, o sujeito constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, sendo que este meio pode ser entendido como tudo aquilo que está à disposição do sujeito. Para ambos, o professor é entendido como um mediador da aprendizagem, sendo aquele que faz interlocução entre o conteúdo e o aluno.

Refletindo sobre os dados analisados neste item, observei que as contribuições dos tutores têm algo em comum, já que acreditam que o sujeito constrói o seu conhecimento na interação, na troca, na problematização. Esta compreensão do tutor em relação à construção de conhecimento das alunas-professoras está de acordo com o referencial teórico que embasa o curso e também com os referencias de qualidade para educação superior a distância.

## 4.2. Avaliação como um momento privilegiado de aprendizagem

Nesta categoria procuro analisar como o processo avaliativo pode ser um belo momento de aprendizagem e processo de tomada de consciência para as alunas-professoras e também para os tutores. Faço essa afirmação a partir da minha prática como professora e tutora e também através das contribuições de Hoffman (2001, 2003) e Freire (1983, 1996).

A avaliação da aprendizagem é, sem dúvida, muito discutida e pesquisada por educadores da atualidade. Não é possível pensar a escola, a sala de aula, o planejamento e os processos de ensino e de aprendizagem sem a avaliação. Na medida em que o educador proporciona ao educando caminhos que o levem à construção de conhecimento, necessita investigar até que ponto este novo conhecimento foi construído. Por isso, entendo que a avaliação deve ser diagnóstica, formativa, contínua e mediadora. Mas o que ainda se percebe em relação à avaliação da aprendizagem é que a mesma está bem distante do ideal. Muitos colegas ainda trabalham com ideia de que a avaliação é momento único e distante do processo de ensino e de aprendizagem. Sobre isso, Hoffman (2003, p. 67) nos diz que, “no cerne de tudo, discute-se a avaliação para tentar melhorar a aprendizagem dos alunos, quando se deveria fazer exatamente o inverso: discutir a aprendizagem dos alunos para aperfeiçoar o processo avaliativo e a educação.”

Quando discuto a avaliação, proponho a ideia de que esta sirva também para que o professor possa fazer uma reflexão da sua prática docente, isto é, olhar para o seu trabalho a partir da avaliação que propõe para os seus educandos. Pensemos com Freire (1996 p. 26), quando diz que:

[...] isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o

trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

A avaliação processual serve para o professor como um espelho, pois através dela ele pode ver o seu trabalho refletido. O professor deve criar um espaço nessa avaliação onde os alunos possam se manifestar e este espaço só pode ser contemplado em uma avaliação mediadora e processual.

Pedro nos traz uma contribuição importante sobre a avaliação processual, quando afirma que *a mesma acontece todos os dias, no contato com o aluno. Deveríamos ter mais contato com eles, assim como os professores. [...] deveria ser, além de ver o crescimento dos alunos através dos trabalhos, ter mais contato com eles, ter momentos para discutir textos, tirar dúvidas, ter mais encontros presenciais, conhecer melhor os alunos, acho que é isso. Pensar em avaliação processual implica em conhecer mais os alunos, ter mais contato, inclusive a distância.*

Podemos observar, através da contribuição de Pedro, que ele propõe que, para que ocorra a avaliação processual, é necessário mais contato com as alunas-professoras, mesmo que esse contato seja através dos recursos tecnológicos. Para fundamentar a contribuição de Pedro, recorro a Hoffmann (2003), que entende a avaliação como contínua, formativa e personalizada, concebendo-a como mais um elemento dos processos de ensino e de aprendizagem, o qual permite conhecer melhor o resultado das ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las.

No extrato a seguir podemos observar que Cristal elenca dois momentos avaliativos que possibilitam às alunas-professoras refletir sobre o seu processo de construção de conhecimento e podem vir a ter uma tomada de consciência. Cristal diz: *O portfólio<sup>22</sup> e o workshop<sup>23</sup> são momentos importantes em que a*

---

<sup>22</sup> O portfólio é um documento escrito pelas alunas-professoras ao longo do semestre, chamado de blog-portfólio. Neste documento as alunas-professoras escrevem quais foram as aprendizagens mais significativas e trazem evidências para complementar a escrita.

*reflexão, a auto-análise são privilegiadas. É nesse momento que o aluno consegue fazer os entrelaçamentos entre as interdisciplinas.*

A contribuição de Cristal provocou alguns questionamentos. Será que só a partir desses dois instrumentos avaliativos, ou seja, o portfólio e o workshop, é possível que as alunas-professoras façam os links entre os conteúdos trabalhados nas interdisciplinas? E durante o semestre, as atividades não propiciam a reflexão? E a construção de conhecimento? Para tentar responder a tais dúvidas, busquei Hoffmann (2003), que afirma que avaliar de maneira mediadora não é uma questão de usar uma determinada ferramenta ou outra, mas, sim, compreender como se dá o processo de aprendizagem de cada sujeito.

*Orquídea: Conforme diretrizes estabelecidas pelo Curso, esta avaliação deveria ser realizada pelos professores. Porém, na prática esta avaliação não tem como ocorrer sem a participação efetiva preponderante do tutor. É o tutor que acompanha de fato o desenvolvimento do aluno durante o semestre. A partir do momento que cabe ao tutor comentar cada atividade postada pelo aluno e muitas vezes participar das discussões dos fóruns, ele já está realizando a avaliação processual deste aluno.*

Através da contribuição de Orquídea podemos observar que as figuras do professor e do tutor se complementam no atendimento às alunas-professoras. Podemos relacionar com a fala de Faria (2006, p.24), que diz:

Na EAD o professor não desaparece nem substitui a educação formal/presencial. Como podem pensar alguns menos avisados, mas, ao contrário, exige-se do mestre maior reforço de planejamento, acompanhamento e avaliação, para que o aluno adquira competências, habilidades e atitudes que promovam seu pleno desenvolvimento como pessoa, cidadão e profissional. O aluno não fica isolado – abandonado à própria

---

<sup>23</sup> O workshop consiste em dois diferentes momentos. O primeiro é a distância, onde as alunas-professoras postam em seu webfólio uma versão escrita que contempla questões norteadoras e posteriormente é realizada uma apresentação oral nos moldes de uma apresentação de iniciação científica.

sorte - pois tem a orientação do professor e da tutoria, colaboradores em momentos presenciais e a distância, através de diferentes meios de comunicação síncrona e assíncrona. Com os diversos recursos e procedimentos disponíveis, o aluno poderá interagir com os professores, de forma rápida e acessível, além de ter o apoio constante dos tutores e monitores, o que reforça a idéia da mediação, da interatividade e da colaboratividade na EAD.

*Orquídea: [...] o processo de avaliação se dá sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, estão diretamente interligadas. A concepção do professor e do tutor sobre o seu papel neste processo e sobre como se dá este processo é fundamental para que esta avaliação ocorra das mais diversas formas.* Orquídea traz de maneira bem clara que, de acordo com a concepção de educação que o professor e o tutor têm, eles irão realizar a avaliação com base nessa concepção. Em relação a isso, Becker (2008, p. 3) nos diz:

[...] acredito que o professor ensina coerente com seu conceito de aprendizagem; mesmo que esse conceito não seja assumido no plano da consciência. Eu diria, de maneira ainda mais radical, que o professor não pode ensinar diferentemente de seu conceito de aprendizagem; por mais que se esforce. A concepção de aprendizagem funciona, para a docência, como a hereditariedade para os organismos. Os organismos, sobretudo os humanos, podem transformar-se em muitas coisas durante a vida, mas sempre dentro dos limites do seu genoma.

Ainda trabalhando a partir da contribuição de Orquídea, acredito que a forma como é realizada a avaliação processual com as alunas-professoras serve para as mesmas como um modelo, um exemplo a ser seguido em suas práticas como docentes. Assim, busquei Hoffman (2003, p.108) que nos diz.

[...] o modelo que se instala em cursos de formação é o que vem a ser seguido pelos professores que exercem o magistério nas escolas e nas universidades. Muito mais forte que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer a

prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser o modelo seguido quando professor. Além do mais, a natureza da formação didática de alguns professores, na maioria das vezes, caracteriza-se por poucas disciplinas na área da educação, ao final do curso, e discussões rápidas no que se refere à avaliação. Até mesmo porque esse tema, pela sua consideração de “tecnicista e controlador”, foi banido ou aparece apenas como um aspecto a ser criticado na disciplina. O que confirmam, ainda hoje, muitos professores recém-formados apesar das discussões atuais em torno da avaliação.

*Carolina: Acredito que a avaliação, tal como ela é proposta, contempla o processo de aprendizagem dos alunos, embora alguns professores ainda insistam em pesar muito na avaliação a questão dos prazos das atividades em detrimento da produção do aluno. Em relação à avaliação, acredito que o recurso do blog para o registro das aprendizagens também é um recurso muito importante. Inclusive, penso que os professores e tutores das interdisciplinas deveriam dar mais atenção a essa ferramenta, promovendo comentários nas postagens.*

Carolina traz em sua fala uma questão de bastante relevância quanto aos critérios avaliativos, sendo eles: pontualidade, produção de acordo com a proposta da atividade. Em relação a esses critérios, vejamos a fala de Ana.

*Ana: Creio que a avaliação processual aconteça de forma coerente com a realidade do curso (ead). Só que me sinto, como tutora, por vezes um pouco abandonada pelo maior interessado na avaliação - que seria o professor. Este, muitas vezes, não participa da avaliação processual ativamente, como nós tutores. E este não participar ativamente implica somente numa avaliação final, o que não é a proposta pelo curso.*

Na primeira parte da fala de Ana podemos observar que acredita que os professores deveriam estar mais presentes no acompanhamento das alunas-professoras e também dando suporte ao trabalho do tutor.

Ana: *Os professores contratados também deveriam fazer um estudo sobre o que significa 'avaliação processual' para a EAD (PEAD).*

Na segunda parte da fala de Ana pode-se observar que o curso PEAD deveria oferecer uma formação específica sobre quais os princípios da avaliação no PEAD.

A partir das falas dos tutores, observei que estes têm clareza quanto a sua função no processo avaliativo das alunas-professoras, assim como está proposto no guia do tutor organizado por Nevado, Carvalho e Bordas (2006, p.24), segundo o qual o tutor deve “comentar os trabalhos realizados pelos alunos; corrigir as avaliações dos estudantes; ajudá-los a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações; responder às questões sobre a instituição; ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos”.

Refletindo sobre como a avaliação processual é entendida pelos tutores, observo que estes compreendem que a avaliação deve ser processual, contínua e mediadora. Deveriam ser propiciados mais momentos de troca entre as alunas-professoras, os tutores e os professores, pois será a partir desses momentos que os tutores e os professores conhecerão melhor as alunas-professoras e assim fazer uma avaliação mais qualificada do processo de cada uma delas. A maneira como os tutores compreendem a avaliação está de acordo com a proposta do curso.

### **4.3. Impacto das intervenções dos tutores**

Nesta categoria, analisarei de que maneira os tutores acreditam que as suas intervenções nos webfólios, nos fóruns e nos blog-portfolio têm impacto na construção de conhecimento das alunas-professoras.

Conforme os referencias de qualidade para a educação superior a distância (MEC, 2007, p.21):

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Esse olhar para a figura do tutor também aparece no referencial do curso, afirmando que os tutores são peças fundamentais para o bom andamento de um curso de educação a distância. Essa preocupação de que o tutor é um membro fundamental para um bom andamento em curso de educação a distância pode ser vista através da formação continuada oferecida para os tutores no curso de Especialização em Tutoria em EAD/ESPEAD.

Na primeira parte da fala de Pedro podemos observar que ele se coloca como um mediador da aprendizagem para as alunas-professoras. A base teórica que sustenta a afirmação de Pedro é interacionista, que acredita na ideia de que professor, tutor e aluno constroem o seu conhecimento.

*Pedro: meu papel enquanto tutor é justamente ser uma ferramenta que possibilitará ao aluno conhecer.*

Quando Pedro diz que ele é uma ferramenta, pode-se entender que ele é o mediador, fazendo a interlocução entre o conhecimento prévio do aluno e as novidades que são propostas nas atividades. Dessa forma, ele auxilia o aluno no seu processo de construção de conhecimento, conforme podemos verificar em Becker (1999, p.17):

A ação do sujeito, simultaneamente assimiladora e acomodadora, produz, passo a passo, um processo de diferenciação. Na exata medida em que o sujeito assimila o objeto, ele acomoda-se [...] o que equivale a transformar-se a si

mesmo. Esse trajeto de ação [...] pode ser visto como tomada de consciência: a partir dos resultados da ação o sujeito vai se apropriando, progressivamente, dos mecanismos íntimos da ação própria. Essa apropriação cria dois mundos correlativos: o do sujeito e o do objeto.

Na segunda parte da fala de Pedro aparece uma contradição em relação a sua fala inicial.

*Pedro: É ajudar o aluno no processo de aprendizagem, repassando para ele o conhecimento que sei, e ajudando no processo dele conhecer.*

Na terceira parte de sua fala, Pedro traz a função do educador como um ato pedagógico, social e político. Quanto a isso, Freire (1980, p. 25) diz: “um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”

*Pedro: Com certeza afeta. Na medida em que o tutor assume o papel de mediador do conhecimento com as/os alunos/as do PEAD ele imprime ali as suas marcas e as suas concepções, afinal não existe neutralidade no processo de ensino aprendizagem e o tutor é uma peça fundamental na construção dessa relação.*

Podemos observar através da fala de Pedro e de Orquídea que o tutor é o sujeito que está mais próximo das alunas-professoras, sendo aquele que participa ativamente da construção de conhecimento das mesmas.

*Orquídea: é o tutor que tem o contato diário com as alunas e que tira suas dúvidas ou dificuldades de forma imediata. Que dá suporte para a sua aprendizagem. Desta forma, não teria como não afetar ou, diria melhor, participar da construção deste conhecimento. É por meio destas intervenções que se dá o processo de aprendizagem.*

Através da fala de Orquídea podemos verificar que a relação entre o tutor e as alunas-professoras é de extrema proximidade. O tutor é o sujeito que

está pronto a auxiliar, em sanar suas dúvidas e assim participa ativamente da construção de conhecimento das alunas-professoras.

*Ana: As minhas palavras, para algumas alunas, são decisivas em suas tomadas de decisões e em suas reconstruções de atividades. Na medida em que me coloco na posição de questionadora de opiniões / morais / conhecimentos / conceitos, também as faço pensar ou repensar posições que estavam estabilizadas. As intervenções são as formas mais efetivas realizadas pelos tutores de possibilidade de construção de conhecimento por parte das alunas-professoras.*

Podemos observar na fala da Ana que as alunas-professoras estabelecem uma relação de confiança com o tutor e este tem papel fundamental na construção de conhecimento e no processo de tomada de consciência a partir das intervenções que ela realiza.

*Carolina: as minhas intervenções buscam fazer o aluno pensar sobre as suas produções, rever alguns posicionamentos ou sustentar as suas reflexões, é interessante ver as réplicas de alguns alunos que dizem "não tinha pensado nisso", ou seja, minha intervenção fez algum efeito, ampliou as possibilidades de reflexão daquele aluno. No momento em que elas passaram a estabelecer diálogo com os questionamentos ou comentários percebi que elas estavam mais engajadas na construção do conhecimento.*

Gostaria de ressaltar um trecho da fala de Carolina, quando afirma que "não tinha pensado nisso", ou seja, minha intervenção fez algum efeito, ampliou as possibilidades de reflexão daquele aluno. Com relação a isso, podemos referir a fala de Becker (1999, p.17):

[...] a conceituação consegue-se, pois, por progressivas tomadas de consciência da ação, de seus mecanismos íntimos. Essas tomadas de consciência, por sua vez, procedem da 'periferia para o centro', isto é, das zonas de adaptação ao objeto até atingir as coordenações internas da ação [...] a partir de um certo nível, verifica-se uma influência decisiva da

conceituação sobre a ação. A ação passa a ser corrigida e pode ser melhorada em função da conceituação.

Refletindo sobre o impacto das intervenções que os tutores realizam, vejo que estas são muito bem acolhidas pelas alunas-professoras e têm influência em seus processos de aprendizagem. A relação existente entre os tutores e as alunas-professoras é de confiança, de respeito e principalmente de muitas trocas e uma efetiva construção de conhecimento.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste trabalho foi sendo estruturada ao longo dos dois anos como aluna do mestrado, através da minha experiência como tutora no curso de Pedagogia a distância/PEAD, das trocas com os colegas de seminário, das inúmeras leituras, das discussões com o grupo de orientação, com os valiosos encontros com a orientadora e com os colegas de tutoria.

Observando o panorama nacional da educação, neste caso a educação a distância que vem crescendo a cada dia, penso que este estudo tenha bastante relevância para que possamos refletir e assim melhorar a prática pedagógica nesta modalidade de ensino.

Tendo como base o documento norteador da educação a distância publicado pelo MEC no ano de 2007, os referenciais de qualidade para a educação superior a distância, bem como o projeto político pedagógico, os guias do tutor, do professor e do aluno e a análise dos dados, observei que o curso PEAD está organizado e fundamentado com os princípios que constam em tal documento. Esses princípios indicam que o aluno constrói o seu conhecimento na troca com os pares, com os professores, com os tutores, com o meio no qual está inserido, considerando que o sujeito constrói o seu conhecimento a partir da interação, da incompletude, da busca por uma resposta. Com relação a isso, Freire (2001, p. 82-3) nos diz que "[...] a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade".

Para que o sujeito possa refletir sobre os seus atos e, por conseguinte, melhorá-los, este deve ser um sujeito autônomo. Mas essa autonomia não aparece do nada e nem tem data marcada para acontecer, pois ela ocorre em toda a ação do sujeito. Para ajudar o aluno a tornar-se autônomo, o professor e os tutores devem trabalhar a partir da pedagogia da pergunta, da incerteza, do diálogo, da escuta aos anseios dos educandos.

Sendo assim, o meu problema de pesquisa buscou verificar a compreensão do tutor de sede sobre o impacto de sua atuação sobre a construção de conhecimento das alunas-professoras do PEAD.

Gostaria de ressaltar que a coleta de dados foi um momento especial de aprendizagem, e é bom salientar que o pesquisador deve sempre ter em mente o foco de sua investigação. A experiência de ter realizado a coleta de dados através do MSN foi algo bem diferente e desafiador. Na entrevista presencial o pesquisador pode acompanhar a postura do entrevistado, as diferentes fisionomias que este faz durante a entrevista, o tempo entre uma resposta e outra, o que não é possível de ser percebido através da entrevista realizada pelo MSN. Assim, o pesquisador precisa realizar os questionamentos de maneira mais clara possível e por vezes voltar à mesma questão mais de uma vez mudando a formulação para que realmente possa obter as informações que necessita.

Os dados foram analisados a partir da Epistemologia Genética e das contribuições do pensamento Freireano. Sendo assim, cheguei a três categorias de análise, sendo elas: construção de conhecimento, avaliação como um momento privilegiado de aprendizagem e impacto das intervenções dos tutores. Na primeira categoria, verifiquei qual a concepção de conhecimento e como os tutores compreendem o processo de construção de conhecimento. Eles entendem que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o outro, aqui entendido como o tutor, o professor e os colegas. Na segunda categoria, constatei que os tutores entendem que a avaliação pode ser um momento qualificado de aprendizagem, desde que seja realizada levando em consideração os princípios de uma avaliação mediadora, processual e dialógica, como propõe Hoffmann (2003). Na terceira e última categoria de análise, observei que os tutores têm clareza sobre qual o impacto de suas intervenções na construção de conhecimento das alunas-professoras.

A escrita desta dissertação me oportunizou o prazer e o privilégio de olhar para o meu trabalho enquanto tutora, de fazer inúmeras reflexões, de ter

algumas tomadas de consciência e assim verifiquei o quanto se faz importante a formação continuada para a prática docente. Através da dissertação foi possível ver o meu crescimento enquanto profissional e como pessoa, e este crescimento foi propiciado pela minha postura pró-ativa e também em virtude da organização que o curso PEAD possui. A estrutura metodológica do PEAD está baseada nas arquiteturas pedagógicas, permitindo que o trabalho seja desenvolvido de maneira mais flexível.

Ao longo deste trabalho a minha concepção de educação, de aprendizagem, de tutoria, de educação a distância e da função de ser tutor foi sendo enriquecida, e essa mudança de concepção ocorreu através dos dados coletados e do aporte teórico que sustenta esta dissertação.

Após a escrita desta dissertação, posso afirmar que tenho algumas certezas provisórias, sendo elas: o quanto é importante valorizar o conhecimento prévio dos alunos, que a construção de conhecimento ocorre na interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, que o diálogo deve estar sempre presente em todas as modalidades de ensino, que é através do diálogo que os sujeitos irão transformar a si mesmo e o mundo em que vivem. Posso dizer que a maior aprendizagem que tive durante o mestrado foi compreender que a escrita de uma dissertação exige tempo, paciência, leituras e releituras do referencial teórico e da própria dissertação. É um processo que envolve o todo, desde a escrita do projeto, a coleta de dados, a busca do referencial que irá embasar a pesquisa, a análise dos dados e esse ir e vir é que constituirá o trabalho como um todo.

Ao iniciar como tutora no curso de Pedagogia a distância/PEAD tinha certo preconceito em relação aos cursos que eram desenvolvidos nesta modalidade de ensino, mas após esses quatro anos de atuação como tutora e a pesquisa desenvolvida nesta dissertação tenho como perspectiva futura continuar pesquisando e atuando na educação a distância. Hoje acredito e confio no trabalho que é desenvolvido nesta modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Aprendizagem – concepções contraditórias. *Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*. Volume I nº 1 – Jan/Jun, 2008. <http://www.marilia.unesp.br/scheme> acesso em 13/04/2010.

\_\_\_\_\_. Ensino e Pesquisa: qual a relação? In. BECKER, Fernando e MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. (Org.) *Ser professor é Ser Pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_, *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. O sujeito do conhecimento; contribuições da Epistemologia Genética. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.24, n.1, p.73-88, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_. Tomada de consciência: o caminho do fazer ao compreender. In: *Encontro Nacional dos Professores do PROEPRE*, 16. 1999, Águas de Lindóia. Anais: Educação, Escola e Autonomia. Campinas: FE/UNICAMP, 1999. p.17-22.

\_\_\_\_\_. Para uma nova teoria de aprendizagem segundo Piaget. In: MOREIRA, Marco A. (org.). *Aprendizagem: perspectivas teóricas*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1985.

CAMARGO, Liseane S. *A cooperação no PEAD sob o ponto de vista do tutor*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2009. Trabalho de conclusão do ESPEAD.

CARVALHO, Marie Jane. Soares; NEVADO, Rosane Aragon e BORDAS, Mérión Campos. *Licenciatura em pedagogia à distância: anos iniciais do ensino fundamental - Guia do tutor*. Porto Alegre: PEAD/UFRGS, 2006.

CUNHA, Gládis Franck da. *Interação e meio: a filtragem do mundo*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999. Tese de Doutorado.

CHARCZUK, Simone Bicca; SEVERO, Denise e MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. *A utilização do MSN como ferramenta para realização de entrevistas baseadas no método clínico piagetiano*. Anais do III Simpósio Internacional e VI Fórum Nacional de Educação – Políticas Públicas, Gestão da Educação e Atuação do Educador– ULBRA – Torres 2009.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARIA, Elaine T. EAD: Desafios e propostas emergente. In: FARIA, Elaine T. (org.) *Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

\_\_\_\_\_. *A Educação na Cidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000 a.

\_\_\_\_\_, GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling (org). *Educação à distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

GALLEGO, Andréa Bonetti. *Adolescência e moralidade: o professor faz a diferença*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2006. Dissertação de mestrado.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INHELDER, BOVET e SINCLAIR. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. *Do Egocentrismo à Descentração a docência no ensino superior*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2005. Tese de Doutorado.

MARTINS, Ana Rita e MOÇO, Anderson. *Educação à distância: mitos e verdades*. Revista Nova Escola. São Paulo. Editora Abril. Ano XXIV. Nº 227. Novembro de 2009.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1964.

MONTANGERO, J. e MAURICE-NAVILLE, D. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOORE, Michael G. *Educação à distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NÓVOA, António. *Professor se forma na escola*. Nova Escola, São Paulo, n.142, mai. 2001b. Disponível em: [http://novaescola.abril.com.br/ed/142\\_maio01/html/fala\\_mestre.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/142_maio01/html/fala_mestre.htm) acesso em 15 de junho 2010.

PEIXOTO, Analissa Scherer. *Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Cooperação no Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS: breve estudo das implicações teóricas na prática da tutoria*. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2008, Fortaleza/CE. Anais do SBIE 2008, 2008.

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

\_\_\_\_\_. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1987.

\_\_\_\_\_ e GARCIA, R. *Psicogênese e História das Ciências*. Coleção Ciência Nova, nº. 6, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1987.

\_\_\_\_\_. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. *A tomada de consciência*. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1977 a.

\_\_\_\_\_. *Fazer e compreender*. São Paulo: EDUSP/ Melhoramentos, 1977b.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e pedagogia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

\_\_\_\_\_. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olímpio, 1973.

\_\_\_\_\_. *Problemas de Psicologia Genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PILLAR, Analice Dutra. *Criança e televisão: leituras de imagens*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SALÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 4., 2008, Porto Alegre. *Práticas, reflexões e resultados do processo de avaliação no PEAD/FACED.*

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf> acesso em 21 de janeiro de 2010.

## APÊNDICE

### Termo de Consentimento Informado

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG número \_\_\_\_\_ autorizo o registro por escrito da entrevista e a utilização dos dados fornecidos em entrevista para fins exclusivos de pesquisa sobre a função do tutor de sede no processo avaliativo do curso de Pedagogia a distância da UFRGS.

A pesquisadora Denise Severo, mestranda em Educação da UFRGS, sob orientação da Profª Drª Tania Beatriz Iwaszko Marques, se compromete a manter em sigilo os dados que possam identificar os sujeitos envolvidos, evitando, dessa forma, qualquer prejuízo que possa advir do uso dos mesmos.

Para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, entre em contato através do telefone xxxx.xxxx ou do e-mail: [desevero@yahoo.com.br](mailto:desevero@yahoo.com.br)

Nome completo do entrevistado

RG ou CPF

Assinatura do entrevistado

Assinatura da entrevistadora

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## ANEXOS

### Quadro - Tutoria de Apoio Docente – Sede

ACOMPANHAMENTO	FUNÇÃO
<p style="text-align: center;"><b>TUTOR NA SEDE</b></p> <p>O tutor tem formação específica nas Interdisciplinas (área) a que atende. Ele deve acompanhar e facilitar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades relacionadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• N. de alunos: 40.</li> </ul> <p>Local de atendimento: sede e algumas vezes no presencial acompanhando os professores das Interdisciplinas.</p>	<p><b>Função pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar sobre as atividades propostas na Interdisciplina;</li> <li>• Trabalhar a partir da pedagogia da pergunta - propor perguntas que ajudem os alunos a descobrir possíveis contradições ou inconsistências em suas contribuições nos fóruns e webfólio educacional;</li> <li>• Realizar intervenções diretas, com a anuência da equipe, nas atividades realizadas e registradas no webfólio educacional;</li> <li>• Dialogar com o tutor do pólo sobre a realização das atividades;</li> <li>• Acompanhar o entendimento de cada aluno sobre as atividades e o conteúdo dos enfoques temáticos.</li> </ul> <p>Analisar e sugerir realizações no webfólio educacional a partir das orientações nas Interdisciplinas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de atendimento: on-line.</li> <li>• CH/semanal: 20 horas</li> </ul> <p>Turno: manhãs, tarde e noite, com plantões no fim de semana.</p>	<p><b>Função social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar a troca de experiências e informações entre os estudantes sobre os enfoques temáticos;</li> <li>• Acolher as dúvidas e as sugestões dos professores-alunos;</li> <li>• Aceitar críticas e desenvolvê-las como desafio;</li> <li>• Zelar, discutir e incentivar abordagens, idéias e comportamentos éticos.</li> </ul>
	<p><b>Função organizativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogar constantemente com a equipe do eixo e, em especial, com a equipe da Interdisciplina, pela qual também é responsável;</li> <li>• Informar e solicitar ajuda para questões pedagógicas específicas da Interdisciplina e dos enfoques temáticos;</li> <li>• Realizar relatórios parciais mensais sobre a turma e sua aprendizagem;</li> <li>• Registrar os casos particulares de ausências ou dificuldades nas atividades e no ambiente;</li> <li>• Relatar à equipe do eixo as dificuldades na compreensão dos alunos sob sua responsabilidade;</li> <li>• Manter o diário de bordo atualizado sobre suas atividades, dificuldades, realizações e solicitações.</li> </ul>

CARVALHO, M.J.S., NEVADO, R. A de e BORDAS, M.C. Licenciatura em Pedagogia a Distância: Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Guia do tutor. Porto Alegre: PEAD/UFRGS. 2006, p.35