



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE DOCENTE NO AMBIENTE
VIRTUAL DE APRENDIZAGEM RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

CLEONICE PEREIRA DO NASCIMENTO BITTENCOURT

Brasília
2013

CLEONICE PEREIRA DO NASCIMENTO BITTENCOURT

**IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE DOCENTE NO AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1007382.

Bittencourt, Cleonice Pereira do Nascimento.

B6241 Identidade e subjetividade docente no ambiente virtual de aprendizagem
ressignificando a prática pedagógica / Cleonice Pereira do Nascimento
Bittencourt. – 2013.
xix 97 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

1. Ensino a Distância. 2. Psicanálise e Educação. 3. Professores – Formação.
4. Subjetividade. 5. Ensino. I. Almeida, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de.
II. Título.

CDU 37. 018.432

CLEONICE PEREIRA DO NASCIMENTO BITTENCOURT

**IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE DOCENTE NO AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Este trabalho foi julgado adequado para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovado em sua forma final pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, 15 de fevereiro de 2013.

Prof^ª. Dr^ª. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida – Orientadora
Faculdade de Educação – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Amaralina Miranda de Souza
Faculdade de Educação – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Eliana Rigotto Lazzarini
Instituto de Psicologia PCL – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

A minha mãe *in memoriam*...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela fé e oportunidade da vida.

Aos meus filhos pela alegria diária.

A Carlos pelo amor, amizade e companheirismo.

Aos meus irmãos por fazerem parte de minha jornada.

Aos professores Damasceno (*in memoriam*), Rogério Cordova, Teresa Cristina S. Cerqueira, Elisabeth Danziato Rego, Wilsa Ramos, Athail Pulino por me instigar à descoberta.

Aos professores Eliane Rigotto Lazzarini e Teresa Cristina S. Cerqueira. Amaralina Miranda pela leitura deste trabalho.

À professora Ruth Gonçalves de Faria Lopes pela autorização da pesquisa.

Agradeço ainda aos colegas tutores que se dispuseram a participar deste trabalho.

Agradeço aos professores supervisores da UAB/UnB, que aqui não comparecem, mas compareceram nas falas dos meus colegas tutores.

Agradeço aos colegas do Centro de Ensino Especial 02 de Ceilândia pelo apoio constante ao longo desses mais de 12 anos de história.

Agradeço em especial à professora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida pela oportunidade, pelo carinho e escuta sensível.

“Se falares a um homem numa linguagem que ele compreenda, a tua mensagem entra na sua cabeça. Se lhe falares na sua própria linguagem, a tua mensagem entra-lhe directamente no coração.”

(Nelson Mandela)

RESUMO

Este trabalho propôs-se a investigar junto a um grupo de professores tutores a distância que atuam ou atuaram no Curso de Pedagogia a Distância ofertado pela Faculdade de Educação (FE) e pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) se a subjetividade que emerge das relações estabelecidas entre os sujeitos que compartilham a docência no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) repercute na constituição da identidade docente, com possível ressignificação de sua prática pedagógica. A pesquisa fundamentou-se em pressupostos teóricos da educação a distância, educação e psicanálise e formação de professores, buscando realizar a articulação de seus aspectos conceituais, em especial, os referendados pelos saberes psicanalíticos freudianos e pelas contribuições advindas de autores reconhecidos nas áreas contempladas neste estudo. Desse modo, foi possível apreender das relações pedagógicas vivenciadas por meio do AVA o quanto estão permeadas, dentre outros, por operadores conceituais da psicanálise representados pela subjetividade e identidade, transferência e sedução pedagógica, que contribuem para a ressignificação da identidade e da prática docente. Os dados coletados por meio do dispositivo da memória educativa, entrevista semiestruturada e análise dos fóruns de interação das disciplinas de atuação dos professores tutores participantes da pesquisa foram, portanto, analisados e "clareados" a partir dos conhecimentos e operadores conceituais da psicanálise. No tratamento dos dados utilizou-se uma adaptação das técnicas de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Como sujeitos participantes da pesquisa sete professores tutores a distância do Curso de Pedagogia a Distância da FE da Universidade de Brasília, ofertado pelo Sistema UAB, que são ou foram professores atuantes também na sala de aula presencial. À guisa de conclusão, considera-se que das relações que emergem na prática pedagógica do docente que atua no ambiente virtual emerge um professor que ressignifica sua prática, independentemente do cenário pedagógico em que atua, uma vez que a experiência de tutoria a distância possibilita-lhe exercer um lugar do "mestre em declínio" sempre em falta (sujeito castrado), assim como pela oportunidade de colaboração e compartilhamento da docência com outros atores.

Palavras-chave: Educação a distância. Educação e psicanálise. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The work proposed itself an investigation with a group of distance educators tutors. That work or had worked in the course of distance pedagogy offered by Education Faculty (FE) and System Open University of Brazil (UAB) if a subjectivity that emerges from the relation established among the subjects that share the teaching activity in a Learning Virtual Environment (AVA) ecos in the constitution of the teaching identity, with possible resignification of its pedagogical practice. The research based itself in theoretical presuppositions of the distance education, education and psychoanalysis and the formation of teachers, trying to make the articulation of its conceptual aspects specially, indicated by their Freudian psychoanalytic knowledges and by the contribution got from recognized authors in the areas in which this research is inside. In fact it was possible understand the pedagogical relations experimented by the AVA and how much they are spread, in other ones by conceptual operators of psychoanalysis represented among others by subjectivity, and identity, transference and pedagogical seduction that contribute to a resignification of the teaching practice and its identity. The data collected by the educative memory device, semi-structural interviews and tutor interactive forums of the correspondent disciplines in which they act were consequently analyzed and understood from the knowledges and conceptual operators, in special, from psychoanalysis. In the data's treatments were used an adaptation of Bardin's (2011) analytical techniques of subject. Seven tutors were part of the research as participating subjects offered by UAB System, that are now or they were in the past acting teachers in a standard classroom. As conclusion of the work we can consider that from relations that emerges in the pedagogical practice of the teachers that act in the virtual environment emerges a teacher that resignificate its pedagogical practice independently of the pedagogical scene in which he acts, once that the experience of tutorial by distance allows a place of the "decline Master" always default emasculated subject such as by the opportunity of collaboration and teaching shareness with other actors.

Keywords: Distance education. Education and psychoanalysis. Pedagogical practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Polos de Ofertas do Curso de Pedagogia a Distância UAB/UnB – 2012.....	40
Tabela 2: Polos de Ofertas do Curso de Pedagogia a Distância UAB/UnB 2013.....	42
Tabela 3: Atores Envolvidos no Curso de Pedagogia em 2012/2013	42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relações Subjetivas no Ambiente Virtual de Aprendizagem	48
Figura 2: Transmissão no Ambiente Virtual de Aprendizagem.	50
Figura 3: Processo de sedução.....	72

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BRASILEAD	Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEPAFRE	Centro de Educação Paulo Freire
CIES	Centro de Informática Educativa no Ensino Superior
CNED	Centre National d'Enseignement à Distance
CPCE	Centro de Produção Cultural e Educativa
CTAR	Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFES	Instituições Públicas de Ensino Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação Tecnológica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	<i>Modular Object – Orientend Dynamic Learning Environment</i>
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TUT	Tutor
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CONTEXTUALIZANDO E JUSTIFICANDO A PESQUISA	15
1.1 Memória da Pesquisadora – a Origem	15
1.2 Sonhando com a Escola	16
1.3 O Magistério	18
1.4 A Universidade	19
1.5 A Experiência como Tutora a Distância	20
2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	24
2.1 Educação <i>On-Line</i>	24
2.2 Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem.....	25
2.3 O Ambiente Virtual <i>Moodle</i>	26
2.3.1 Ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem <i>Moodle</i>	27
2.3.2 A interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem <i>Moodle</i>	28
3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	30
3.1 O Sistema Universidade Aberta do Brasil no Ensino Superior do País.....	30
3.1.1 A oferta dos cursos a distância na Universidade Aberta do Brasil	32
3.1.2 Atores da Universidade Aberta do Brasil nas instituições de ensino superior.....	33
4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
4.1 Práticas Pedagógicas do Tutor a Distância: do Virtual para o Presencial	36
4.2 Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília.....	39
4.2.1 Cursos ofertados na UAB/UnB	40
4.2.2 O curso de pedagogia a distância da Faculdade de Educação na UAB/UnB.....	40
4.2.2.1 Atores envolvidos na oferta do curso de pedagogia a distância da UAB/UnB	42
5 EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE.....	43
5.1 Psicanálise.....	43
5.2 Relação Psicanálise e Educação.....	45
5.3 Ensino/Transmissão/Estilo.....	49
5.4 Transferência nas Relações Mediadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	51
5.5 Identificação.....	52
5.6 Uma Educação Mediada pela Presença	53
5.7 Subjetividade e Identidade no Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	53
6 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	56
6.1 Metodologia	56

6.2 Contexto da Pesquisa e Procedimentos.....	59
6.3 Seleção dos Sujeitos.....	60
6.4 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	61
6.5 Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos da Coleta de Dados	63
6.6 A Memória Educativa	63
6.7 A Entrevista Semiestruturada.....	63
6.8 Fóruns	65
6.9 Diário de Campo	65
7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	66
7.1 Procedimentos	66
7.1.1 Pré-análise	67
7.1.2 Descrição analítica	67
7.1.3 Interpretação inferencial e confirmação das escolhas das categorias	67
7.2 Eixos Temáticos.....	68
7.3 Categorização dos Dados	68
8 ANÁLISE DOS DADOS	69
8.1 A Relação com o Outro.....	70
8.1.1 Identificação.....	70
8.1.2 A sedução.....	72
8.1.3 A transferência	73
8.1.4 As marcas	73
8.1.5 O despertar do desejo	75
8.2 A Prática Pedagógica Docente	75
8.2.1 A relação com o saber (transmissão)	76
8.2.2 Angústia e frustração na tutoria a distância	77
8.2.3 A resignificação da identidade docente por meio da presença do outro	79
8.3 O Sujeito Constituído pela Prática	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A – Termo de Compromisso.....	92
APÊNDICE B – Solicitação de Autorização.....	93
APÊNDICE C – Convite aos Sujeitos Participantes da Pesquisa.	94
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	96
APÊNDICE E – Dispositivo da Memória Educativa	97
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	99

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido a respeito da formação docente, especialmente sobre que tipo de formação deve ter o educador. É necessário esclarecer em que sentido estamos falando e sobre que formação pensamos. Deste modo, interrogamos quais as possibilidades de o professor ressignificar subjetivamente o trabalho pedagógico em sala de aula presencial a partir de sua experiência de atuação e formação como tutor no Ambiente Virtual de Aprendizagem, um ambiente que lhe permite exercer as habilidades de “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser” (DELORS, 2003, p. 19-20).

É inegável que estamos diante de novas possibilidades de formação docente com a expansão da educação a distância (EAD), hoje, no Brasil, amparada pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), enfatizada pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que trata da educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica faz uso de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A proposta deste trabalho inspirou-se na nossa relação com o objeto de estudo, da experiência como tutora a distância trabalhos de conclusão de curso intitulados: *A Formação do Professor: construção de uma rede colaborativa de aprendizagem* e *a Prática Pedagógica em Ambientes Virtuais: uma leitura a partir da Pedagogia Freinet*, ambos desenvolvidos em especializações de educação a distância na UnB, nos quais o repensar da própria prática a partir da experiência de tutora a distância inspirou a questão norteadora da pesquisa: O professor-tutor a distância ressignifica sua identidade e prática pedagógica a partir das relações subjetivas vivenciadas por meio de sua experiência e atuação no ambiente virtual de aprendizagem?

Passamos então a nos perguntar se os encontros de subjetividades, ainda que inconscientes nos ambientes virtuais de aprendizagem, interferem na formação da identidade do docente. Quais os operadores da subjetividade emergem da travessia do ambiente da sala de aula presencial para o ambiente virtual de aprendizagem e vice-versa? Há uma aproximação entre os atores que compõem o AVA?

Por tudo isso, e provavelmente muito mais, propusemo-nos a estudar a dimensão da identidade/subjetividade presente nos espaços de interação do AVA e desveladas por meio

dos fóruns, dispositivo da memória educativa, entrevistas, “escuta” de professores tutores a distância que atuam ou atuaram no AVA do Curso de Pedagogia da UAB/UnB.

Como objetivo geral, a pesquisa procurou compreender se a subjetividade que emerge das relações estabelecidas entre os sujeitos que compartilham a docência no ambiente virtual de aprendizagem interfere na constituição da identidade docente e, por consequência, em sua prática pedagógica, ressignificando-as.

Quanto aos objetivos específicos buscamos:

- a) investigar, à luz da psicanálise, operadores conceituais da subjetividade que comparecem na atuação do tutor a distância;
- b) identificar os aspectos subjetivos que emergem das relações pedagógicas estabelecidas por meio do ambiente virtual de aprendizagem;
- c) analisar as relações pedagógicas vivenciadas por meio do ambiente virtual de aprendizagem que envolvem os atores que atuam a partir da proposta do Sistema da UAB/UNB (supervisor, tutor a distância, tutor presencial e alunos) e as possíveis implicações na prática pedagógica presencial;
- d) apontar as influências dos operadores conceituais da subjetividade nas relações pedagógicas e as interferências na constituição da identidade docente.

Assim, no primeiro capítulo buscamos contextualizar e justificar a pesquisa por meio de nossa vivência pessoal e experiência profissional com o tema desenvolvido.

No segundo capítulo, enfatizamos os pressupostos epistemológicos que embasam a educação *on-line* e os ambientes virtuais de aprendizagem, com enfoque especial para o *Moodle*.

O terceiro capítulo enfoca a educação a distância, ressaltando o Sistema Universidade Aberta do Brasil no Ensino Superior do País, assim como a oferta dos cursos a distância oferecidos por essa instituição em parceria com a UnB.

O capítulo quatro focaliza a formação de professores, destacando as práticas pedagógicas do tutor a distância e os atores envolvidos na oferta do curso de pedagogia a distância da Faculdade de Educação na UAB/UnB

O capítulo cinco mostra a relação entre psicanálise e educação; o sexto apresenta os pressupostos metodológicos na construção da pesquisa e os procedimentos utilizados para sua

consecução; o sétimo apresenta os procedimentos de análise e a interpretação dos dados; e, por fim, o oitavo, a análise dos dados. O trabalho se complementa com as considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

1 CONTEXTUALIZANDO E JUSTIFICANDO A PESQUISA

A prática pedagógica docente em qualquer nível e modalidade de ensino é imbuída de uma complexidade e diversidade de situações que exigem formação e experiência docente, permitindo ao educador repensar sua atuação e formação ao longo de sua prática. E mesmo assim parece que cada situação exige um conhecimento novo naquele contexto específico. Isso torna o campo da educação sempre um estudo cotidiano do conjunto das situações que podem facilitar ou dificultar a realização dos objetivos educacionais. Seguindo essa linha de pensamento, faço um retrocesso para justificar e contextualizar a escolha do tema desta pesquisa.

1.1 Memória da Pesquisadora – a Origem

Sou a terceira filha de (quatro filhos) de um casal de agricultores. Minha mãe, descendente de índios, estudou até a quarta série. Reiniciou seus estudos depois que os quatro filhos já estavam adultos, e estudou até os três últimos meses restantes de sua vida. Teria concluído o curso de Pedagogia. Meu pai, descendente de escravos, analfabeto, faleceu analfabeto.

Nasci na fazenda Palmital em Planaltina de Goiás. De minha infância tenho lembranças bem pontuais e a maioria delas marcadas pela dor e sofrimento de minha mãe, em relação à perda do meu irmãozinho que sobreviveu por apenas 24 horas, pois tinha nascido prematuro. Recordo-me bem da movimentação na fazenda; do velório do meu irmão, que naquela época ocorreu ali mesmo na fazenda. Ele coube em uma caixa de sapato. Lembro-me da fala dos adultos, comentando o tempo todo o quanto era pequeno. Minha mãe ficou uns dias longe de casa e depois retornou. Como estava triste! Eu ficava sempre por perto, tentando ver se precisava de algo, se podia amenizar sua dor. Sabia que chorava, mas nunca deixava a gente ver e não compartilhava seu sofrimento.

Moramos por mais um tempo naquela fazenda. Recordo-me de quanto gostava de brincar correndo atrás das galinhas, dos patos, ver meu pai tirar o leite, amansar os cavalos, ir com a minha mãe fazer o queijo, ajudar a dar comida aos animais. Foi um tempo muito bom!

Quando os meus irmãos mais velhos começaram a estudar, a fazenda perdeu o sentido, a graça, ficava mais em casa, construí uma bonequinha de sabugo, brincava sozinha, era muito chato! A tristeza de minha mãe aumentou.

Ficávamos na fazenda: ela, meu pai, eu e minha irmã mais nova. Minha irmã do meio e meu irmão foram morar numa casa que tínhamos na cidade com a minha avó. Minha mãe chorava todos os dias e agora eu podia ver. Meus irmãos só passavam os finais de semana conosco, era uma eternidade!

Essa irmã foi acometida por febre amarela, então, frequentemente íamos à cidade e ficávamos de dois a três dias para que minha mãe a acompanhasse nas crises. Como sempre estava doente, resolvemos mudar para a cidade deixando meu pai na fazenda, e nos visitava. Percebia que a alegria de minha mãe aos poucos voltava.

1.2 Sonhando com a Escola

Vendo meus irmãos irem à escola todos os dias, morria de vontade de ir junto. Achava aquilo tudo muito lindo, devia ter por volta de quatro anos. Lembro-me bem dos meus irmãos participando do desfile de Sete de Setembro. Pintaram meus irmãos com tinta preta, meu irmão que já era negro, também participou do desfile na ala dos escravos. Achei tudo lindo!!! Mas minha mãe dizia que na verdade eles os colocaram de escravos por que eram descendentes de negros. Estranhei o comentário, mas achei bonito e queria ir para a escola também. Como eu sonhei com essa escola!!!

Em dezembro de 1983, soubemos que iríamos morar numa chácara em Brazlândia, no Distrito Federal. Minha mãe disse ao meu pai que só iria se tivesse escola próxima, para que pudéssemos estudar. Lembro-me do meu pai dizer: – Dizem que têm escola até para Cleonice!

Quase morri de contentamento, lembro-me de que não falava em outra coisa, mal dormia. Era só felicidade!!! Sabia que minha avó não iria conosco, senti muito! Mas a escola estava me esperando...

Iniciei meus estudos aos seis anos de idade no ano de 1984 já na primeira série (primeiro ano hoje) completaria sete anos no mês de junho do mesmo ano. Meus irmãos mais velhos estudavam há mais tempo, porém minha irmã por motivo de saúde, e por ter ficado um tempo distante da família, acabou por reprovar, de forma que estudávamos na mesma sala e assim permanecemos até o final do terceiro ano do antigo Ensino Médio na Escola Normal de Brazlândia.

Enfim, quando iniciei minha trajetória escolar sabia ler e escrever, pois minha mãe já me ensinava algumas coisas. Escrevia em tudo que via, adorava inventar palavras. É claro que não escrevia tão bem assim, mas com esforço dava para entender.

Eu e um colega éramos os mais novos de uma turma composta por alunos de até 15 anos. Lembro-me da minha primeira professora que ficava estressada ao ver o meu caderno, pois escrevia bem forte às vezes rasgava o caderno, então sofri muito, pois queria escrever bem para conquistar a admiração daquela professora que quase não sorria.

No final do ano mesmo sabendo ler bem, ela falou para minha mãe que ficaria para a recuperação final e que um professor de contrato temporário a substituiria. Assim, enquanto alguns colegas entraram de férias eu fiquei com outros colegas. Quando o professor chegou, lembro-me dele, era um rapaz novinho, e ao iniciar a aula, rezou a oração do Pai Nosso. Chegou perto de mim para que fizesse leitura individual, fiz uma postura de voz bem firme e li o texto todo. Ele perguntou por que estava ali. Eu lhe disse que tinha de escrever mais, porque escrevia tão forte que rasgava o caderno. O professor brincou bastante conosco e cantou fazendo uso do violão. Fiquei toda feliz com ele. No final da aula chamou a minha mãe e pediu que levasse minhas provas para ele ver e, no dia seguinte, quando chegamos para aula, olhou as provas e mandou-me para casa. Sugeriu que eu brincasse bastante com palitos, gravetos, riscasse bastante papel e um dia ou outro escrevesse algo.

Fiquei feliz por poder voltar para casa, pois meus primos já estavam de férias, mas queria também ter tido um pouco mais de aula com aquele professor. Acho que nem se lembra de mim, mas nunca o esqueci...

Até a quarta série, atual quinto ano, permaneci na mesma escola, pois minha mãe ali trabalhava como auxiliar de limpeza. Depois tivemos de mudar de escola, fomos estudar em Brazlândia, saíamos de casa às cinco horas da manhã, e chegávamos atrasados. A escola era enorme, bem diferente daquela escola rural com apenas um pavilhão de salas e a secretaria. Toda hora entrava um professor em sala. Que situação estranha! Nem me lembro dos professores, mas passei por três escolas nesse mesmo ano, tivemos de morar com uma amiga da minha mãe na tentativa de ficar mais perto de casa; passávamos a semana fora e só retornávamos aos finais de semanas, feriados e férias.

Na Escola Classe 06 de Taguatinga, estudamos por mais de dois anos e num período de greve, fui estudar na Escola Classe Boa Esperança. Adorei! Voltaria a morar com minha mãe.

Nessa escola tive excelentes professores! Lembro-me do professor de Matemática, que maravilha! Ele nos ensinava com tanta facilidade, com tanta tranquilidade, as aulas eram ótimas! Era tão fácil estudar e aprender Matemática. Tínhamos apoio para tudo, nos momentos em que o ônibus não passava, os professores nos davam carona, chegávamos atrasados (chegamos a andar quase três horas para chegar à escola), mas tudo era feito em grupo e decidido pelos professores e alunos, participávamos de atividades não apenas em sala de aula.

O professor de História era excelente! Fazíamos pesquisas, visitávamos monumentos, isso ficou marcado. Concluí a oitava série nessa escola. No ano seguinte fui estudar na Escola Normal de Brazlândia. Na seleção, minha mãe foi toda empolgada para ver o resultado, porém meu nome não constava da lista. Quando contou sofri muito, minha mãe voltou à escola e descobriu que tudo foi um erro de digitação. Meu Deus! Eu passei! Como demorou a chegar o mês de fevereiro, fiquei muito ansiosa, tinha ouvido falar de alguns professores, sonhava com eles.

1.3 O Magistério

As aulas iniciaram-se e pude conhecer o temido professor de Química, que por diversas vezes deixava em recuperação quase três turmas, e suas provas de recuperação semestral lotava todo o pátio da escola. Só para desafiá-lo, estudava bastante para não lhe dar o “gosto” de ser mais um de seus alunos em recuperação. No dia da prova colocava todos no corredor e ficava andando para lá e para cá. A sensação que eu tinha é de que queria afirmar sua “soberania”, aplicando provas que, na maioria das vezes, eram questões de vestibular. Hoje, até o agradeço, pois fui aprovada na primeira vez que fiz a seleção para uma universidade.

Na Escola Normal de Brazlândia, pude vivenciar situações diversas na relação professor-aluno. Perceber o professor como pessoa...

As aulas de História eram um sofrimento! Mas o professor era uma maravilha! Por muitas vezes nos deu carona para chegar à escola e mesmo quando atrasávamos participávamos de suas aulas, enquanto outros professores nos puniam. O atraso não era intencional, pois dependíamos de dois transportes, tínhamos muitas dificuldades para chegar no horário ainda que saíssemos de casa mais cedo. Por vezes esforçava-me para ter uma nota melhor nas provas dele, só para agradá-lo. Estudava bastante! Acredito que os esforços,

muitas vezes para nos desafiam, mas valeram, pois consegui passar em dois vestibulares disputados e no concurso para professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) no ano de 1997.

1.4 A Universidade

Então... Já era professora? Sabia que ainda não! A insegurança era muito grande... Em 1998 cheguei à Universidade de Brasília (UnB) precisamente ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE). Estudaria no noturno. Toda assustada! Era a primeira da família a entrar numa universidade, especialmente a UnB. Minha mãe estava toda orgulhosa, pois nesse período estávamos passando por situações muito difíceis e naquele momento consegui passar no concurso da Secretaria de Estado de Educação do DF e na Universidade de Brasília ao mesmo tempo. Ela chorava de emoção...

Nas primeiras semanas em que cheguei à UnB estava completamente perdida! Confesso que me espantei, ao encontrar uma pessoa de muita luz como o professor Damasceno, coordenador do noturno na época, pois achei que ali encontraria os “soberanos do saber” como o meu professor de Química no magistério, que mal olhava para os alunos. Ele mostrou-me o contrário do que muita gente falava: aqui também havia gente!

Na primeira semana tínhamos aula no Minhocão depois de uma aula na FE. Não sabia nem o que era, então, ele juntou um grupo de alunos que estavam perdidos, dentre eles eu, e nos levou até o local. Como me senti amparada!

Hoje, quando me lembro das dificuldades que encontrei para estudar vem-me à cabeça o rosto desse professor, pessoa de grande luz. Pena que nos deixou de forma tão repentina (faleceu), mas nos sentimos fortes, exatamente por que sabíamos que sua luta inicial conosco não foi para que desistíssemos, mas para que chegássemos a algum lugar, um grupo que junto chegou à conclusão do curso. Ficou para mim o exemplo da simplicidade e humildade desse professor. Do compromisso de Ser Professor, de Ser Pessoa, acreditando que para ser um bom professor, antes de qualquer coisa, tinha de buscar o melhor de cada ser humano. Como professor, entendo que para ser uma boa professora é necessário estar em constante formação, participando de diferentes cursos.

Atuo como educadora desde 1996 quando iniciei no Círculo de Cultura do Programa de Alfabetização Paulo Freire realizado pelo Centro de Educação Paulo Freire (Cepafre). Em 1998, como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF)

atuando na Educação Especial, senti necessidade de continuar estudando para enfrentar as dificuldades e aprimorar minha atuação em sala de aula, e perceber cada vez mais o outro enquanto sujeito.

1.5 A Experiência como Tutora a Distância

Em 2004, iniciei minha trajetória em cursos a distância como monitora no Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade de Brasília e em 2005 atuei como tutora no Curso Diversidade na Educação, uma oferta em parceria com a FE/UnB e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação (MEC). Ao atuar nesse curso, pude aprender para além do que estava nos livros e textos sugeridos. Aprendia a cada reunião de formação e coordenação, nas discussões com os colegas tutores, no contato com os alunos por meio da plataforma e – Proinfo, do ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelo curso.

Como professora atuante na sala de aula presencial, sentia-me satisfeita por poder estar realizando outras leituras que me proporcionaram repensar e modificar também a prática pedagógica na sala de aula presencial. Outras leituras foram feitas; outros saberes compartilhados. A partir da formação continuada, mesmo que não formal que recebia na prática como tutora, na interação realizada com os alunos, colegas e supervisores, podia repensar, a partir dos relatos compartilhados por meio do AVA, a minha própria prática.

A experiência como tutora fez-me revisitar e reconstruir minha concepção a respeito do que é Ser professora. Ao atuar como tutora a distância no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) continuei minha formação docente, participando dos seminários, cursos, palestras, reuniões com tutores e reuniões com professor-supervisor, momento em que podia discutir, estudar e rever minhas concepções a respeito de diversos temas que envolvem a atuação do professor, independentemente do ambiente de aprendizagem.

Em 2006, participei como tutora a distância do Curso de Formação de Professores para atuação na UAB ainda idealizada, mas já constituída. A partir das primeiras experiências de atuação e principalmente no momento em que participei de reuniões com o grupo Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) da Faculdade de Educação da UnB, percebi várias mudanças em minha atuação e formação como professora. Desses encontros, pude construir e reconstruir meu pensamento, minhas ações sobre o que é a aprendizagem, o que é a aprendizagem a partir do Outro e com o Outro. Compreendo que esse

processo se refletia diretamente em minha atuação na sala de aula com meus alunos, modificando minha relação com alunos e colegas.

As experiências como tutora levaram-me a trilhar por caminhos até então desconhecidos, por isso, lembro Freud (1915c/1975, p.195), que assevera: “Todos os atos e manifestações que noto em mim mesmo e que não sei ligar ao resto de minha vida mental devem ser julgados como se pertencessem a outrem”, e Garcia-Roza (2008), que diz que esse outro é o sujeito do inconsciente.

Desde então pude perceber o quanto a educação a distância abre novos caminhos e desafios, e o quanto repercute em nossas estruturas físicas, psíquicas e emocionais. Quando fazemos a travessia do ambiente de sala de aula presencial para atuar nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem há todo um turbilhão de reações que acaba por desconstruir a imagem de “poderoso professor”, detentor do saber Todo. Passamos a ter contato com outros sujeitos que compartilham a docência (professor-autor, professor-supervisor, tutor presencial, dentre outros).

Ao inscrever-me como tutora do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade de Brasília ofertado pelo Sistema UAB, tinha clareza de que lá estaria reconstruindo minhas leituras e experiências. O edital permitia a inscrição em diversas disciplinas e cursos diferenciados da UAB na UnB (Pedagogia, Artes, Música, Letras e outros). Participei das entrevistas com o intuito de que caso fosse selecionada no Curso de Pedagogia, seria minha escolha. Intencionava aprender mais sobre a prática docente, e a participação nesse curso muito contribuiria. A cada entrevista reforçava essa ideia. Talvez alguns entrevistadores não buscassem alguém que quisesse aprender, e sim alguém que já tivesse uma experiência e uma formação mais avançada (mestrado e doutorado). Ao chegar à primeira entrevista havia mais dois candidatos, e o professor-supervisor do Projeto 2 pediu que relatássemos quais os principais pedagogos estudados durante o Curso de Pedagogia. Tentei lembrar, porém não consegui, apesar de ter estudado durante a minha formação e conhecido vários pedagogos, e lembrado de alguns citados pelos colegas. Foram apenas alguns minutos, mas saí da sala instigada! Comprei uma das referências citadas pelo professor, que ao relatar a intenção e proposta de sua disciplina (Projeto 2) já me deixou extremamente curiosa, pois me sentia em falta: o currículo da época em que cursei Pedagogia na Faculdade (FE/UnB) não era o mesmo.

Em meio às leituras e sem a certeza de que seria selecionada, reconstruía meus pensamentos a respeito do que seria Pedagogia. Paulo Freire, Ardoino, Francis Imbert

passaram a fazer parte do meu dia a dia tanto no cenário de sala de aula como professora, como também na minha própria formação. Leituras que me levaram a escrever meu Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação a Distância. Aprovada na seleção para tutor a distância no componente curricular denominado Projeto 2, iniciaram-se as reuniões e discussões. Cada encontro era um encontro com um pedagogo: Freinet, Antônio Carlos Gomes da Costa, Makarenko, Francis Imbert (2003) dentre outros; deixavam de ser apenas obrigação estudá-los. As reuniões de supervisão encantavam-me, instigando a curiosidade para ler um livro e outro, enfim, rede de aprendizagem.

Ao iniciar as atividades com os estudantes do Polo de Alexânia – GO foi prazeroso o contato por meio do AVA. As atividades começavam com uma apresentação individual, focando no relato de experiências vivenciadas durante seu processo de formação escolar (memória educativa) desde os anos iniciais até sua atuação docente atual.

A cada história de vida, recordava-me de minhas experiências e vivências como aluna ou da prática pedagógica como professora no dia a dia com os alunos. Muitas vezes na minha própria atuação lembrava-me dos relatos de experiências dos alunos (professores) por meio do AVA e por vezes agia e reagia repensando a minha prática.

Por meio dessas experiências, percebi que a cada atuação me tornava uma nova professora e retornava para a sala de aula presencial com novas ações e reações e uma nova prática que se somava às experiências anteriores. A cada sujeito trabalhado, a cada contato, reestruturava-me, reconhecia seus “efeitos”. Compreendia que os métodos e as técnicas aprendidos nos cursos de formação para professores, seja para o presencial, seja como tutora a distância, já não eram capazes de “garantir” a eficiência da professora tão segura de si. Nesse processo de reconstrução, uma nova professora se constituía – desde os primeiros contatos, via o ambiente virtual de aprendizagem com professores no interior da Bahia, como do Curso de Extensão Diversidade na Educação ou ainda no curso de formação de professores e outros mais. Na participação, nas falas, nos depoimentos de cada sujeito pude perceber e analisar, através dos fóruns, as singularidades da atuação. Agora, não mais tão certa de minhas ações, de minhas práticas, mas já as questionando. As ações conscientes / inconscientes envolviam-me tanto através das leituras das memórias educativas dos alunos como nas apresentações, tão reais, dos relatos de experiências.

Ao atuar como tutora na disciplina Teorias da Educação, fui convocada a me embrenhar nos conhecimentos advindos do aporte teórico psicanalítico e da conexão entre

psicanálise e educação através da leitura de Morgado (1995), Kupfer (2007) Almeida (2001), dentre outros.

A ideia da sedução na relação pedagógica, as identificações com o outro, a transferência no ato educativo fizeram-me pensar as experiências vivenciadas como tutora do AVA, propondo discussão a respeito dos operadores conceituais de subjetividade que emergem das relações que ocorrem nestes ambientes onde o professor, ao fazer a transição da sala de aula presencial para o AVA, e vice-versa, constitui-se e ressignifica sua prática pedagógica e por consequência sua identidade docente.

Nesse processo de intersubjetividades (conscientes e inconscientes) foi construído por meio da relação com o Outro de tal maneira que minha trajetória docente já se confundia com as histórias relatadas pelos alunos e supervisores do AVA.

2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

As definições de educação a distância são múltiplas e variadas. Moore e Kearsley (1996) a interpretam como um conceito pedagógico em que tempo e espaço separam professores e alunos. Moran (2002) declara ser um processo de ensino mediado por tecnologias em que professores e alunos estão em espaços diferenciados. Silva (2003) a define como ações de ensino e aprendizagem que acontecem por meio do uso de meios telemáticos.

Os conceitos estão sempre relacionados à distância existente entre os sujeitos participantes (professor e aluno). Outro fator ressaltado na caracterização da EAD é o tempo, uma vez que a educação por meio dela nem sempre ocorre no mesmo tempo e no mesmo espaço em que todos os sujeitos envolvidos estão.

Educação a Distância é uma aprendizagem planejada que normalmente ocorre em um local diferente do tradicional e como resultado requer projeto de curso e técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação eletrônica e outra tecnologia, bem como sistemas organizacionais e administrativos especiais (MOORE; KEARSLEY, 1996, p. 11).

A definição de Moore e Kearsley (1996) nos chama a atenção para o fator da comunicação, aspecto fundamental para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem na educação a distância. Gonzalez (2005) afirma que a comunicação pode ser mediada pelo uso da tecnologia ou por documento impressos.

Moran, Masetto e Behrens (2008) ressaltam que a educação a distância no Brasil tem evoluído rapidamente, porém está em fase de consolidação e caracteriza-se por seus formatos flexíveis, nos quais instituições públicas e privadas trabalham de modo diferenciado.

2.1 Educação *On-Line*

A modalidade de educação a distância no Brasil está amparada pela Lei 9.394/96, por meio do art. 80, que estabelece as Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, e está instituída no art. 1.º do Decreto n.º 5.622/2005:

Art. 1.º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A possibilidade de utilização de meios e tecnologias de informação na execução de atividades educativas em lugares distantes permite que o acesso à educação ocorra em lugares

mais longínquos possíveis, oferecendo oportunidades de inclusão e acesso ao ensino superior por todo o País.

O art. 1.º do Decreto 5.622/2005 estabelece que na EAD ocorram momentos presenciais e obrigatórios para que sejam feitas avaliações dos estudantes, estágios previstos pela legislação, atividades em laboratórios de ensino, defesas dos trabalhos de conclusão de cursos como prevê a legislação.

A EAD ocorrerá em todos os níveis e modalidades de educação: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional abrangendo os cursos técnicos de nível médio, tecnológicos de nível superior, nos cursos sequenciais de graduação, mestrado e doutorado.

Para o desenvolvimento da EAD, as Instituições de Educação Superior têm optado por utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem. O mais utilizado até o atual momento é o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle (Modular Object – Orientend Dynamic Learning Environment)* por se tratar de um *software* de fonte aberta, que permite sua utilização pelos próprios professores.

2.2 Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Os ambientes virtuais de aprendizagem são ferramentas de apoio à aprendizagem utilizadas nos cursos ofertados pela modalidade de EAD, educação presencial ou semipresencial, por meio do ciberespaço,¹ o qual permite o ensino e a aprendizagem de forma colaborativa e interativa. Esses ambientes utilizados na relação de ensino e aprendizagem proporcionados através da EAD, além de outras funções, têm como característica principal a possibilidade de aproximação de tutores e alunos, atores do processo, dispersos geograficamente, permitindo o aproveitamento de espaço e tempo diferenciados.

Esses ambientes apresentam alguns recursos e ferramentas que podem variar conforme a proposta pedagógica do curso. Ressaltamos ainda que os AVAs estão sendo utilizados também no ensino presencial ou no semipresencial como ferramenta devido a sua variedade de recursos.

Quanto à possibilidade de recursos, os AVAs são compostos por ferramentas que possibilitam a interação, informação, arquivamento, comunicação assíncrona e síncrona,

¹ O ciberespaço é definido como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92).

gerenciamento pedagógico e administrativo. Para que ocorra com eficácia o processo ensino-aprendizagem é preciso escolher um ambiente virtual de aprendizagem que atenda aos objetivos e à proposta pedagógica do curso. O sucesso de um curso ofertado por meio da EAD, a partir da utilização de um ambiente virtual de aprendizagem, deve primar pela interação, cooperação, colaboração com foco no ensino e na aprendizagem.

Os recursos pedagógicos do AVA possibilitam o desenvolvimento de materiais didáticos na forma escrita, hipertextual, oral ou audiovisual.

2.3 O Ambiente Virtual *Moodle*

O Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*² foi criado em 1999 por Martins Dougianas. Trata-se de um *software* livre e aberto, construído a partir de uma pedagogia social construcionista. Engloba quatro teorias de aprendizagem: construtivismo, construcionismo, socioconstrucionismo e teoria “conectado e isolado”.

Segundo Pulino Filho (2004, p. 4), o *Moodle* é “um programa para computador destinado a auxiliar educadores a criar cursos *on-line* de qualidade”. No *Moodle*, é possível que o professor crie atividades, pedagógicas ou não, que promovam a interação, a reflexão, a colaboração e a comunicação entre os participantes. É um espaço onde tudo acontece virtualmente, mesmo que os sujeitos participantes estejam no mesmo espaço físico. Pode ser utilizado em cursos ofertados por meio da EAD ou para o desenvolvimento de cursos semipresenciais³ e ainda como suporte para aulas presenciais (publicação de documentos, textos, informações e outros).

No *Moodle*, o professor deixa de ser o detentor do saber, para instigar, compartilhar e guiar o seu aluno na busca do conhecimento.

Para Voltolini (2011, p. 32), “aprender indica muito mais uma operação ativa, de ir lá e pegar algo no campo do Outro, do que receber passivamente algo do outro que me ensina”. A disponibilização das atividades no ambiente virtual de aprendizagem propicia a

² Para mais informações e pesquisa consultar: <<http://moodle.org/>>.

³ Os cursos semipresenciais acontecem por meio de aulas presenciais (no mesmo espaço e tempo os professores estão presentes) e semipresenciais (ao planejar as disciplinas e cursos os professores distribuem uma carga horária para que ocorra em tempos e espaços diferenciados).

aprendizagem, especialmente se o educador⁴ se concentrar em disponibilizar o saber, e não apenas em detê-lo.

Não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma ‘confrontação interpessoal’. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que coconstroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2005, p. 62).

O professor é convidado a exercer a partir das experiências que o próprio AVA lhe oferece a repensar sua atuação, pois o “O *Moodle*, naturalmente, não força esse estilo de comportamento, mas este é o tipo de comportamento que ele permite que o professor tenha” (PULINO FILHO, 2004, p. 5).

O *Moodle* está disponibilizado em diversas línguas e possibilita a divulgação de informações e discussões variadas. As ferramentas do *Moodle* permitem a discussão (interação), o recebimento de tarefas, a divulgação de mensagens, a construção de *blogs*, o acesso à biblioteca para obtenção de materiais diversos, o acesso à construção de glossários, a disponibilização de questionários dentre outros (PULINO FILHO, 2004, p. 6).

2.3.1 Ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle

Algumas das ferramentas disponíveis no universo do *Moodle*:

Biblioteca: espaço utilizado para inserção de materiais.

Glossário: neste espaço, pode-se criar uma lista com palavras desconhecidas para o curso, e *links* nos textos, direcionando-os ao glossário.

Exercício: é uma tarefa em que o professor pode solicitar o envio de um trabalho prático. Neste espaço o professor pode avaliá-lo e enviar ao aluno um *feedback*.

Agendas de atendimento: neste espaço é permitido o agendamento individual aos alunos. Normalmente são utilizados salas de bate-papo ou *chat*.

Questionário: é um instrumento que permite *feedbacks* automáticos e utilização de questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso.

⁴ Quando me refiro a educador do ambiente virtual de aprendizagem, estou tratando de todos os sujeitos partícipes do processo de ensino nesse ambiente (professor autor, professor supervisor, professor tutor a distância ou presencial).

Wikis: definidos como uma coletânea de documentos criados de forma coletiva trata-se de uma página da *Web*.

O *Moodle* também permite o acompanhamento do aluno por meio de relatórios e registros individuais, como também a publicação de notas.

2.3.2 A interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle

As ferramentas que possibilitam interação no *Moodle* entre os atores (sujeitos), que propiciam a “formação” e os que estão em processo de “formação” (tutor a distância – aluno/ aluno – aluno/ tutor a distância – tutor-presencial/ professor-supervisor e tutor a distância), permitem a constituição de saberes diferenciados e permeados pelo campo do Outro.

Nessa relação de saberes em que um está no espaço do Outro e no campo do Outro estão as ferramentas de interação:

Fórum: ferramenta de comunicação assíncrona.⁵ Possibilita discussões nas quais todos os participantes têm interesses comuns. As mensagens são direcionadas apenas aos participantes do grupo. Nos fóruns, o professor-tutor estimula os estudantes à participação e recebe retorno sobre as opiniões ou dúvidas.

Pela proposta da UAB/UnB, os fóruns permitem a discussão por meio da proposta de temas diversos os quais em sua grande maioria ocorrem com base em textos, artigos, vídeos, relatos de experiência, livros e outros.

A prática pedagógica do tutor a distância nos fóruns perpassa pela mediação em que ele propõe aos alunos novas leituras, questionamentos, estudos de casos, relatos de experiências, contextualizando-os com o conteúdo proposto para estudo na semana, quinzena, ou módulo estudado, o que poderá ocorrer por meio de fóruns em diversos formatos, a seguir descritos:

Fórum de notícias: neste fórum, são publicadas as principais notícias referentes a assuntos da disciplina, como informes e outros.

Fórum do café ou sala do café: neste fórum, tutores e alunos publicam mensagens diversas, informes em geral, propostas de leituras, dicas de vídeos dentre outros.

⁵ Termo utilizado em educação a distância para caracterizar a comunicação que não ocorre exatamente ao mesmo tempo, não simultânea. Dessa forma, a mensagem emitida por uma pessoa é recebida e respondida mais tarde pelas outras. É o oposto de comunicação síncrona (MENEZES, 2002).

Fórum de tutores: neste fórum, os atores que propiciam e medeiam o processo de aprendizagem participam das discussões gerais que envolvem as ações pedagógicas na disciplina ou componente curricular, as ações no polo, as situações coletivas ou individuais dos alunos, dentre outras. Os atores (sujeitos) participantes desses fóruns estão diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. São identificados como tutores a distância da mesma disciplina ou componente curricular; tutores presenciais de todos os polos onde aquela disciplina ou componente curricular estão sendo ofertados; supervisor da disciplina, que geralmente é o mesmo sujeito que elabora a proposta pedagógica da disciplina ou componente curricular (professor-autor).

Neste fórum, professores autores/supervisores em suas ações de orientação aos tutores a distância discutem todas as ações pedagógicas da disciplina, inclusive alterando a proposta pedagógica e o *design* instrucional; reavaliam a prática pedagógica dos tutores a distância, bem como as ações a serem desenvolvidas pelo tutor presencial no polo, de acordo com o desenvolvimento da disciplina e o envolvimento dos alunos na participação dos fóruns e atividades.

O fórum de tutores permanece em formato *off-line*, com o intuito de não estar visível para o aluno.

Fórum de dúvidas ou orientações: neste fórum, o aluno poderá tirar suas principais dúvidas a respeito do tema relacionado ao módulo, semanal ou quinzenalmente. Em algumas disciplinas o fórum de dúvidas passa a ser único, ou seja, localiza-se na Semana de Ambientação, durante a qual o tutor a distância abrirá apenas um tópico para cada assunto.

Fórum de discussão do tema ou fórum temático: neste fórum, o tutor a distância instigará a participação dos alunos, propondo e mediando o debate referente ao texto estudado naquela semana, tópico ou quinzena.

Chat: espaço utilizado para discussões síncronas, em que o professor pode estabelecer com os alunos o mesmo horário para discutir aspectos relacionados ao curso ou não. Nesse espaço, o atendimento ao aluno poderá ser realizado também de forma individualizada, permitindo sanar dúvidas pontuais, e ficará a critério da proposta da disciplina ou da necessidade específica de cada aluno. Esse recurso tem sido muito utilizado no exercício de orientações de trabalhos individuais, como trabalhos de curso ou projetos.

A partir dessas ferramentas de interação, os aspectos relacionais entre os sujeitos comparecem.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O art. 1.º do Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, estabelece que **"o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País"** deve ocorrer por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2006, grifo nosso).

3.1 O Sistema Universidade Aberta do Brasil no Ensino Superior do País

Segundo o parágrafo único do art. 1.º do Decreto n.º 5.800/2006, são objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de nível superior de formação inicial e continuada para professores da educação básica;
- II - oferecer cursos de nível superior para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos de nível superior nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

O Sistema UAB, através do Decreto 5.800/2006, apoia:

- a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior (incluindo os institutos federais de educação, faculdades estaduais, federais);
- as pesquisas “em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação”;
- a colaboração entre a União e os entes federados;
- a criação de centros de formação permanente nos polos de apoio.

Enfim, é um **“eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor”** (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Ao garantir o acesso aos cursos de formação inicial e continuada por meios dos cursos de graduação, extensão e pós-graduação, o Sistema UAB possibilita que o professor se qualifique e se requalifique, seja como aluno dos cursos por ele ofertados, seja em sua atuação como tutor do programa da Universidade Aberta, orientado por meio da Lei n.º 11.273, de 6

de fevereiro de 2006, que “autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica”, alterada pela Lei n.º 11.502, de 11 de junho de 2007. Esta lei apresenta as finalidades e os objetivos socioeducacionais que serão exercidos por meio da União com seus entes federativos.

Eis as diferenças entre as duas leis:

A Lei n.º 11.273 por meio do art. 1.º, § 1.º, incisos I e II estabelece:

Art. 1.º...

§ 1.º Poderão candidatar-se às bolsas de que trata o *caput* deste artigo os professores que:

I - **estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; e**

II - estiverem vinculados a um dos programas referidos no *caput* deste artigo.

[...]

3.º Os professores participantes dos programas de que trata esta Lei não poderão acumular mais de uma bolsa de estudo ou pesquisa (BRASIL, 2006).

A Lei 11.502/2007 modifica o estipulado no inciso I do § 1.º e o § 3.º do art. 1.º, da seguinte forma:

Art. 1.º...

[...]

§ 1.º...

I - **estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; ou**

II - estiverem vinculados a um dos programas referidos no *caput* deste artigo

[...]

3.º É vedada a acumulação de mais de uma bolsa de estudo ou pesquisa nos programas de que trata esta Lei. (NR) (BRASIL, 2007, grifo nosso).

O § 1.º do art. 1.º da lei supracitada permite ao professor com exercício no magistério da rede pública de ensino o acesso a bolsas de estudos e pesquisas quando estiver exercendo a função de formador, preparador e supervisor, participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica, exigindo experiência de mais de três anos no magistério superior.

Por sua vez, a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, por meio do art. 31, altera a Lei 11.273/2006, trazendo as seguintes orientações:

Art. 1.º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem:

[...]

III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

[...]

§ 4.º Adicionalmente, poderão ser concedidas bolsas a professores que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como em programas de formação profissional inicial e continuada, na forma do art. 2.º desta Lei. (NR)

[...]

Art. 3.º As bolsas de que trata o art. 2.º desta Lei serão concedidas diretamente ao beneficiário, por meio de crédito bancário, nos termos de normas expedidas pelas respectivas instituições concedentes, e mediante a celebração de termo de compromisso em que constem os correspondentes direitos e obrigações. (NR)

Art. 4.º As despesas com a execução das ações previstas nesta Lei correrão à conta de dotações orçamentárias consignadas anualmente ao FNDE e à Capes observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual. (NR) (BRASIL, 2009).

A lei citada mantém a concessão de bolsas de estudos e pesquisa nos programas de formação de professores para a educação básica, também por meio da UAB na responsabilidade do FNDE e da Capes. A partir dessa lei, a formação do professor na educação básica tem caráter prioritário nas políticas de formação de professores. Por meio do Sistema UAB, que funciona a partir da cooperação entre municípios, estados e governo federal, o professor tem acesso à formação de qualidade garantida através universidades federais, estaduais e os chamados Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs).

Com o lançamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), a UAB também é convocada a atuar tanto na formação inicial como na continuada. A UAB é coordenada pela Diretoria de Educação a Distância da Capes e é composta por Coordenação-Geral de Articulação Acadêmica, Coordenação-Geral de Infraestrutura de Polos e Núcleos de Educação a Distância, Coordenação-Geral de Fomento e Supervisão, Coordenação-Geral de Políticas de Informação. O projeto pedagógico, a gestão acadêmico-administrativa e a certificação ficam a cargo das Instituições Públicas de Ensino Superior (IFES).

3.1.1 A oferta dos cursos a distância na Universidade Aberta do Brasil

O Sistema UAB, segundo dados levantados através do *site* <http://uab.capes.gov.br>,⁶ até o atual momento, no País, ofertou um total de 924 cursos, dentre eles bacharelado, tecnologia, formação pedagógica, licenciatura, especialização, aperfeiçoamento, extensão e sequencial.

⁶ Dados de acesso datado em 23 jan. 2012.

As instituições de ensino superior que integram o Sistema Universidade Aberta do Brasil até ano de 2012 totalizavam o número de 94, apoiando um total de 736 polos de apoio presencial nas regiões Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul do País.

O público da UAB é variado, porém os cursos prioritariamente ainda são destinados a professores, gestores e outros trabalhadores que atuam na educação básica dos municípios, Estados e Distrito Federal.

3.1.2 Atores da Universidade Aberta do Brasil nas instituições de ensino superior

A proposta do Sistema UAB traz em sua estrutura uma orientação em que os sujeitos que a compõem possuem ações diferenciadas. Descreveremos a seguir aquelas que estão diretamente ligadas às ações de coordenação das atividades que envolvem a docência.

Coordenador-geral – representa a instituição de ensino superior na Capes.

Coordenador de curso – é responsável pelo curso, elaboração e execução do projeto pedagógico do curso, prazos e reconhecimentos junto ao MEC.

Coordenador de polo – coordena todas as atividades no polo (encontros presenciais), gestão de secretaria, biblioteca, salas de aulas, laboratórios, dentre outros.

Professor-autor – produz material didático para a disciplina ou curso.

Professor-supervisor – organiza e planeja a disciplina, disponibilizando os conteúdos em módulos. Orienta o desenvolvimento do conteúdo e acompanha as ações pedagógicas dos tutores a distância ao longo do semestre.

Coordenador de tutoria – participa na gestão pedagógica e acadêmica do curso e acompanha as disciplinas.

Tutor presencial – é responsável pela frequência dos alunos, orientação no manejo da ferramenta, estimula a realização das atividades nos prazos estipulados, auxilia nas atividades presenciais, acompanha a ausência e a presença dos alunos.

Tutor a distância – realiza atividades de orientação e mediação com os alunos, realiza avaliações por meio do AVA, participa dos encontros presenciais. Suas ações são realizadas com os tutores do polo e o professor-supervisor. Está em constante relação com os alunos por meio da plataforma, uma vez que se envolve diretamente com eles, com os professores, tutores presenciais e com os conteúdos.

A práxis pedagógica desse profissional (tutor a distância) deve ser muito mais que construída; deve ser compreendida e reconstruída, de forma que a ação leve à reflexão, e a reflexão à ação (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 40).

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída por meio do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que “disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências” (BRASIL, 2009). Esse instrumento legal indica também que a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica deve acontecer em regime de cooperação entre os entes federados com a constituição de fóruns estaduais e ainda que os cursos de formação docente devam primar pela qualidade e ocorrer nas modalidades de ensino presencial e a distância.

A produção de conhecimento pedagógico e a formação de professores são condições indispensáveis para qualquer inovação educacional, seja ela presencial, seja a distância (BELLONI, 1999). Com o lançamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a UAB também é convocada a atuar nesse contexto tanto na formação inicial como na continuada.

O Decreto 6.755/2009, art. 2.º, inciso V, recomenda que ocorra “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2009).

Prevê ainda art. 2.º, inciso XI, que o professor da educação básica deve ter “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009).

Partindo deste pressuposto, ao considerarmos a atuação dos atores que são professores autores, supervisores, tutores a distância e/ou presencial da UAB e atuam na Rede de Ensino Pública da Educação Básica, podemos inferir que eles estão se capacitando continuamente e podem contribuir na exploração de todas as dimensões do espaço escolar em que atuam como propõe Nóvoa (1991, p. 30):

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos..

No espaço de atuação da sala de aula da educação básica, o professor que está envolvido também como um dos atores da UAB pode utilizar-se das teorias, das pesquisas, analisando-as e articulando-as na prática pedagógica da sala de aula presencial. Os professores-supervisores, tutores a distância que também exercem a prática na sala de aula presencial da educação básica poderão vir a ter o tipo de formação continuada que “deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Essa valorização de saberes poderá ocorrer no momento da troca que os tutores a distância fazem com os próprios alunos (professores), que também estão na prática da sala de aula da educação básica; os supervisores, que quase sempre são professores das instituições de ensino superior; dos tutores presenciais, que normalmente também estão atuando na educação básica.

4.1 Práticas Pedagógicas do Tutor a Distância: do Virtual para o Presencial

As novas tecnologias aplicadas à educação nos dias atuais têm levado os professores das salas presenciais a frequentar os ambientes virtuais de aprendizagem, seja em sua formação inicial, seja na continuada como no programa UAB.

Diante da oportunidade de atuação e formação do docente como tutor presencial ou a distância e da permissão de que o professor da sala de aula presencial atue na docência do AVA, questiona-se: o professor enquanto tutor poderá ressignificar sua atuação como educador da sala de aula presencial?

A educação sempre foi e é ponto de discussão em diversos âmbitos, seja na modalidade de ensino presencial, seja na oferta de ensino a distância, que hoje se apresenta como uma nova forma de educar. Ela se encontra imbuída de técnicas e valores que permitem a comunicação e a interação e, acima de tudo, oferece aos alunos e professores a oportunidade de exercer alguns princípios que favorecem a construção do Eu⁷ enquanto pessoa. Em psicanálise, a constituição do Eu necessita da presença do Outro, e essa relação é estabelecida pela identificação.

⁷ A teoria freudiana ou a psicanálise traz uma reflexão sobre o Outro que habita o Eu. É necessário que haja a presença do Outro no processo de constituição do Eu.

Quando o professor-tutor faz a trajetória da sala de aula presencial para o virtual, também passa por inquietações em sua subjetividade, especialmente por ter nesse momento de lidar com a distância e repensar sua relação com a trilogia conhecimento (saber), aluno e relação pedagógica.

Ao exercer a docência em ambientes virtuais de aprendizagem, o professor lança mão da linguagem, em especial, da linguagem escrita na qual escreve e se inscreve. Utilizamos o recurso da linguagem para exercer a comunicação entre os sujeitos inseridos nesse ambiente. Temos então a linguagem como representante do sujeito.

Nóvoa (1995 p. 20) assevera que para “ser professor implica um corpo a corpo permanente com a vida dos outros e com a nossa própria vida”.

A construção da aprendizagem perpassa por alguns princípios, especialmente, pela participação com o Outro, e através do Outro, compreende-se como extremamente relevante investigar a identidade/subjetividade presentes no AVA e sua contribuição para a ressignificação da prática docente presencial.

Pensamos que o processo educativo possa ser ressignificado quando levamos em consideração os aspectos subjetivos, em especial quando estamos falando da constituição da identidade do professor, pois esses processos desencadeiam mudanças que se refletem diretamente nas relações educativas. A aproximação professor-aluno, através dos mecanismos facilita a comunicação bidirecional com os fóruns, os *chats*, os seminários, as conferências virtuais, os *feedbacks* nos diários de bordo entre outros. As experiências que os professores vivenciam permitem o surgimento de um novo professor em que [...]

[...] cabe agora ao professor deslocar sua competência para incentivar aprendizagem, desenvolver o raciocínio, pensar, falar e escrever melhor. Desse modo, ele passa a ser um eterno aprendiz ao dividir e compartilhar seus conhecimentos, sobretudo suas dúvidas, com seus pares e seus novos colegas estudantes/alunos. [...] Nesse processo criativo e inovador do ensino docente, desaparece a hierarquia do saber e a pretensão de uma superioridade intelectual dos mestres (FORMIGA, p. 44, 2009).

Com possível desaparecimento da hierarquia do saber, o professor é envolto num processo psíquico permeado de inseguranças e incertezas que interferem em sua subjetividade, permitindo que o sujeito adote um novo estilo, “e esse passa a ser a peculiar relação de um sujeito com um particular objeto, o conhecimento. Tal relação trará as marcas de seu estilo como sujeito na relação com o Outro. Tal estilo se construirá nos sucessivos encontros” (KUPFER, 2007, p. 129).

Imbuído no processo de ensinar e aprender, ao tutor a distância é permitido construir novos laços, interligar-se com os participantes do processo e constituir-se como pessoa através das relações e experiências afetivas e subjetivas que influenciam as relações que este professor trilhará na trajetória de ser e tornar-se professor.

A EAD ofertada por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem tem contribuído com essa mudança, haja vista que propicia o poder de interação. “Ela é a interação constante entre os sujeitos, as tecnologias e a informação e não há uma razão específica para que imite o que poderia ser realizado em sala de aula ou pelos meios anteriormente utilizados no ensino a distância”. (BARBOSA, 2005 p, 31). As ferramentas de interação oferecem aos sujeitos a possibilidade de interagir, expressar suas emoções e pensamentos que refletem em sua identidade/ subjetividade.

Considerando as relações que envolvem o sujeito a partir da formação recebida nos espaços de aprendizagem, sejam eles virtuais e/ou presenciais, é que o professor implicado neste ambiente se constitui e se reconstrói professor, especialmente quando envolve os processos inconscientes que advém das relações afetivas. Essas relações desenvolvidas geram novas subjetividades materializadas através das relações sociais, culturais e de aprendizagem. Neste espaço de aprendizagem coletiva é que a subjetividade se faz presente e se torna concreta.

Para Lajonquière e Kupfer (2004, p. 132), “conforme o sujeito estiver no interior do campo do Outro, ou seja, conforme ele processar a tensão desiderativa que aí se aninha, acabará (re)construindo de uma forma peculiar o Conhecimento sobre o real”.

Conhecer as relações subjetivas e os não ditos nos espaços de interação de ensino e aprendizagem poderá trazer ao docente um novo olhar e uma nova visão, levando-o à possível compreensão de suas ações e intenções nos ambientes virtuais de aprendizagem. A compreensão de si e dos outros contribuirá para a formação dos novos educadores que nestes espaços atuarão.

A esse respeito, Saldanha (2008, p. 7) nos diz que:

A aprendizagem no contexto do ciberespaço deve, assim, ir além de procedimentos que não passam, às vezes, de mera conectividade com textos, com informações ou mesmo com o Outro. É preciso encontrar o outro, e não apenas conectá-lo; é preciso selecionar e editar criticamente as informações, e não somente acessá-las; é preciso construir o conhecimento no diálogo com os textos e com a alteridade do Outro, e não apenas buscá-lo.

Nesta perspectiva, pensamos que nesse encontro com o Outro e com a alteridade do sujeito, o professor-tutor a distância passa a ressignificar sua prática na sala de aula presencial, com repercussões em sua subjetividade/ identidade pessoal e profissional.

4.2 Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília é uma das pioneiras no ensino superior por meio da educação a distância desde 1961, uma vez que no projeto original seus idealizadores procuravam fazer uso da tecnologia e dos meios de comunicação para o ensino. Em convênio com a Open University, da Inglaterra (1979 – 1985), ofereceu cursos de extensão nessa modalidade.

A Faculdade de Educação desde 1974 propõe o uso das tecnologias na educação. Uma dessas iniciativas ocorre por meio da criação da habilitação em tecnologias educacionais do Centro de Produção Cultural e Educativa (CPCE) (1986). Outras conquistas foram a criação do CEAD (1988) e do Centro de Informática Educativa no Ensino Superior (CIES) (1994) entre outros.

Em 1996, a Faculdade de Educação criou a CTAR e ofertou, por meio do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (Brasilead), o primeiro curso de especialização em educação continuada e a distância em convênio com a Université de Poitiers e o Centre National d'Enseignement à Distance (CNED). A experiência desse curso possibilitou ofertas posteriores, que atualmente estão no contexto da UAB.

Ainda em 2005, a UnB optou por utilizar a plataforma *Moodle* como ambiente virtual de aprendizagem. A oferta de graduação a distância na Universidade de Brasília inicia-se a partir da aprovação pelo MEC e pelo Conselho da Universidade do Curso de Graduação em Biologia e, em sequência, o Curso de Administração, iniciados em 2006. Ainda nesse ano, a Faculdade de Educação e a Secretaria de Educação do Acre celebram um contrato para a formação de professores em nível de graduação (Pedagogia) atuantes nas redes municipais, atendendo professores das comunidades rural e estadual, assim como o Curso de Especialização *On-Line* aos professores mediadores que atuariam junto aos cursistas.

Em 2007, o Curso de Formação de Professores da UAB/UnB é ofertado com o intuito de preparar os professores para a autoria e gerenciamento de disciplinas no Ambiente Virtual *Moodle*, ano em que ocorre o primeiro vestibular dos cursos de graduação ofertados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil.

4.2.1 Cursos ofertados na UAB/UnB

A Universidade de Brasília por meio do Sistema UAB oferta os cursos de graduação em Administração Pública, Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia, Teatro; cursos de extensão e pós-graduação: Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Especialização em Educação Continuada e a Distância, Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Especialização em Gestão de Saúde, Especialização em Gestão Pública.

Por meio do Sistema UAB, a Universidade de Brasília está presente em dez Estados da Federação e no Distrito Federal, dando suporte em 31 polos de apoio presencial com previsão de expansão para 2013, aguardando apenas confirmação da Capes. Os cursos de graduação ofertados no ano de 2013 pela Universidade de Brasília por meio do Sistema UAB são: Administração Pública, Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia, Teatro.

4.2.2 O curso de pedagogia a distância da Faculdade de Educação na UAB/UnB

O Curso de Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação ofertado na UAB/UnB segue a proposta do curso de Pedagogia presencial, com alguns ajustes para atender à necessidade da modalidade. O atual currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação iniciou sua reformulação em abril de 1997, apresentando como objetivo principal a formação docente mesmo que o pedagogo não objetivasse exercer a docência.

O curso visa formar um educador capaz de intervir profissionalmente para o desenvolvimento do ser humano nos diversos ciclos da vida, respeitando as formas e contextos apropriados a cada um destes, habilitado a trabalhar em ambientes escolares e não escolares. É dividido em oito semestres com carga horária de 3.210 horas-aula. Sua proposta pedagógica parte inicialmente da construção da “identidade profissional do pedagogo” (UnB, 2011). Atualmente é ofertado nos polos discriminados na tabela a seguir:

Tabela 1: Polos de Ofertas do Curso de Pedagogia a Distância UAB/UnB – 2012.

Polo	Estado	Oferta
Alexânia	GO	UAB1/UAB2/ UAB3
Águas Lindas	GO	UAB2

Polo	Estado	Oferta
Alto Paraíso	GO	UAB1/UAB2
Carinhanha	BA	UAB1/UAB2
Goiás	GO	UAB2/UAB3

Fonte: Portal UAB – UnB. (www.uab.unb.br)

Para classificar a matrícula do aluno e o número de ofertas realizadas, a UAB utiliza as seguintes siglas:

- UAB1 – primeira oferta do curso (2007);
- UAB2 – segunda oferta do curso (2009);
- UAB3 – terceira oferta do curso (2011);
- UAB4 – quarta oferta do curso (2013).

O número de alunos contemplados com matrícula no Curso de Pedagogia até o presente momento totaliza 488 alunos matriculados. Deste quantitativo e já contabilizando o número de evadidos até a última oferta (UAB3) totalizavam 346 alunos. No segundo semestre de 2012, foram matriculados e frequentes um total de 259 alunos.

O perfil dos alunos do Curso de Pedagogia varia conforme a região em que está inserido o polo de apoio presencial, de acordo com levantamento realizado por Lopes, Nogueira e Santos (2011), através de formulário aplicado com apoio dos tutores presenciais a um total de 350 alunos matriculados no ano de 2011 e respondido por 69% deles. Foi possível delinear o seguinte perfil:

- Idade média de 33 anos;
- 60% moram na cidade sede do polo;
- 40% moram em outras cidades;
- 79% dos alunos concluíram apenas o ensino médio;
- 39% são professores em exercício da rede de ensino pública;
- 66% são mulheres.

Para o ano de 2013 o Curso de Pedagogia será ofertado para mais dois novos polos com primeira oferta para os polos de Acre e Cavalcante (GO).

Tabela 2: Polos de Ofertas do Curso de Pedagogia a Distância UAB/UnB 2013.

Polo	Estado	Oferta
Alexânia	GO	UAB2/ UAB3
Águas Lindas	GO	UAB2
Alto Paraíso	GO	UAB1/UAB2/UAB4
Carinhanha	BA	UAB2/UAB4
Goiás	GO	UAB2/UAB3
Cavalcante	GO	UAB4
Xapuri	ACRE	UAB4
Acrelândia	ACRE	UAB4

Fonte: Portal UAB – UnB. (www.uab.unb.br).

4.2.2.1 Atores envolvidos na oferta do curso de pedagogia a distância da UAB/UnB

A tabela a seguir mostra os atores envolvidos no Curso de Pedagogia em 2012/2013.

Tabela 3: Atores Envolvidos no Curso de Pedagogia em 2012/2013.

Função	Quantitativo
Coordenador de curso	01
Coordenador pedagógico	01
Coordenador de tutoria	01
Gestor	01
Secretário	02
Professores autores	25
Tutores a distância	65
Tutores presenciais	16

Fonte: UnB. Decanato de Ensino de Graduação, 2010. Documento mimeografado.

A formatura da primeira turma (UAB1) do Curso de Pedagogia ofertado pela UAB/UnB ocorreu no final do segundo semestre de 2012.

5 EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE

Na intenção de analisar as relações pedagógicas dos atores que atuam nos ambientes virtuais, bem como as subjetividades que emergem dessa relação, alçamos mão da relação estabelecida entre educação e psicanálise na tentativa de compreender o que surge dessas relações e o que pode contribuir na ressignificação da identidade do educador e, conseqüentemente, em sua atuação docente.

5.1 Psicanálise

A psicanálise despontou no século XX quando da publicação de *A Interpretação dos Sonhos*, de Freud (1900), passando a ser reconhecida mundialmente. Porém teve início num campo restrito, o da neurologia, com o objetivo de compreender a origem das doenças nervosas “funcionais”. Nesse período a psicanálise restringia-se ao campo neurológico e o fator psíquico não era considerado e tampouco conhecido, apenas por místicos, filósofos e os chamados “charlatães”.

Na história da psicanálise, a hipnose teve papel fundamental na construção da teoria e para o campo terapêutico. Com a colaboração de Freud, Breuer, em 1881, a partir da experiência com a hipnose no tratamento de uma jovem que “sofria de histeria”, tornou possível descobrir que [...]

[...] os sintomas, de fato, haviam aparecido em lugar das ações não efetuadas. Assim, para explicar a etiologia dos sintomas histéricos, fomos levados à vida emocional do indivíduo (**a afetividade**) e a ação recíproca de forças mentais (**a dinâmica**), e, desde então, essas duas linhas de abordagem nunca mais foram abandonadas (FREUD, 1920-1922, p. 139, grifo nosso).

Em sequência à experiência citada, desvendou-se a existência dos “impulsos mentais” perdidos na memória do paciente. A esses processos mentais foi dado o nome de “inconsciente”. A descoberta da origem dos sintomas histéricos foi testada e confirmada por volta de 1890 e conceituada com o nome de método catártico que, segundo Freud (1856; 1939 *apud* JOLIBERT, p. 37), significa “purgar, liberar um afeto estrangulado”. Esse método é visto como o precursor da psicanálise e “apesar de toda a ampliação da experiência e toda modificação da teoria, ainda está nela contido como seu núcleo” (FREUD, 1856; 1939 *apud* JOLIBERT, p. 37), uma vez que, com o abandono da hipnose, transformou-se em psicanálise.

Freud (1895, p. 221) assegura:

[...] a ênfase na vida instintual (afetividade), na dinâmica mental, no fato de que mesmo os fenômenos mentais aparentemente mais obscuros e arbitrários possuem invariavelmente um significado e uma causação, a teoria do conflito psíquico e da natureza patogênica da repressão, a visão de que os sintomas constituem satisfações substitutas o reconhecimento da importância etológica da vida sexual, e especificamente, dos primórdios da sexualidade infantil.

Além de considerar que os aspectos afetivos e psíquicos, ainda que inconscientes, o conflito psíquico, os sintomas, a sexualidade, a sexualidade infantil são importantes para a psicanálise, Freud (1903, p. 222) acrescenta: “As atitudes afetivas da infância a complicada relação emocional das crianças com os pais”. Freud criou também o método da “associação livre”, regra fundamental para realizar o trabalho de psicanálise, que consiste no compromisso do paciente em abandonar as reflexões conscientes para comunicar suas ideias ao médico, com intuito de fazer a interpretação (FREUD, 1903, p. 222).

Ornellas (2005, p. 47) diz que o “termo psicanálise é usado para se referir a uma teoria, a um método de investigação e a uma prática profissional que tem como instrumento de trabalho a fala e a escuta”.

Ao fazer a escolha pela conexão psicanálise e educação, acreditamos que, ao falar, o sujeito se coloca se expõe e se desloca da posição passiva para a ativa, tal como se espera do sujeito professor, independentemente da posição ou da metodologia que utiliza (presencial ou distância). Assim, pensamos que, ao se expressar através da escrita no AVA, os sujeitos participantes desse processo ainda que o façam de forma consciente, neles a dimensão do inconsciente comparece.

Em relação ao inconsciente Freud (1932, p. 90, grifo nosso) observa:

Denominamos inconsciente um processo psíquico cuja existência somos obrigados a supor — devido a algum motivo tal que o inferimos a partir de seus efeitos —, mas do qual nada sabemos. Nesse caso, temos para tal processo a mesma relação que temos com um processo psíquico de uma outra pessoa, exceto que, de fato, se trata de um processo nosso, mesmo. Se quisermos ser ainda mais corretos, modificaremos nossa assertiva dizendo que denominamos inconsciente um processo se somos obrigados a supor que ele está sendo ativado no momento, embora no momento não saibamos nada a seu respeito. Essa restrição faz-nos raciocinar que **a maioria dos processos conscientes são conscientes apenas num curto espaço de tempo; muito em breve se tornam latentes, podendo, contudo, facilmente tornar-se de novo conscientes.** Também poderíamos dizer que **se tornaram inconscientes**, se fosse absolutamente certo que, na condição de latência, ainda constituem algo de psíquico.

Freud (1932) ressalta acima que nos processos conscientes podemos ter momentos em que o inconsciente comparece sem que possamos determiná-lo. Adianta ainda que, [...]

[...] a fim de explicar um lapso de linguagem, por exemplo, achamo-nos na obrigação de supor que a intenção de fazer um determinado comentário estava

presente na pessoa. Concluímolo, com segurança, a partir da interferência dessa intenção no comentário que ocorreu; mas a intenção não foi levada a cabo e era, portanto, inconsciente. Quando, a seguir, nós a revelamos à pessoa que cometeu o lapso, se ela reconhece tal intenção como lhe sendo familiar, era-lhe esta, então, apenas temporariamente inconsciente; se, contudo, a repele como algo alheio, tal intenção foi, então, permanentemente inconsciente (FREUD, 1932, p. 90-91).

Para Freud (1917), o inconsciente é o conceito fundamental da psicanálise, ainda mais que poderá existir o processo de transmissão de conhecimento entre inconscientes.

A definição de inconsciente em Freud, segundo Garcia Roza (2008) é o conceito fundamental da psicanálise, e, para chegarmos ao inconsciente, é necessário acessar “as lacunas das manifestações conscientes” (GARCIA-ROZA, 2008, p. 168), lacunas estas definidas como sonho, ato falho, chiste e sintomas.

Acreditamos que os processos inconscientes permeiam também as relações pedagógicas, independentemente do cenário em que estejam os sujeitos que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Conforme coloca Moran (2004), o desafio maior de um professor é a busca por uma educação que integre todas as dimensões do ser humano, intelectual, emocional, ético e tecnológico.

5.2 Relação Psicanálise e Educação

Quando tratamos da relação psicanálise e educação, partirmos dos pensamentos e reflexões a respeito da educação apresentados por Freud, de pesquisas já realizadas e da construção teórica elaborada por autores como Pereira (2012), Voltolini (2011), Kupfer (2007), Lajonquière (1992), dentre outros, que concordam com Millot (1979, p. 157), que afirma: “A psicanálise não pode interessar à educação salvo no próprio campo da psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e da criança”.

Voltolini (2011, p. 14) afirma que “não existe uma pedagogia psicanalítica porque, ao contrário, a posição da psicanálise no campo educativo é a de desmontar a pedagogia enquanto discurso mestre e exclusivo sobre a educação”. O autor enfatiza ainda que a psicanálise “de modo algum equivale a ser contra a pedagogia”. Kupfer (2007 *apud* Lajonquière, 1999, p. 22) ressalta que “não devemos confundir pedagogia com educação”.

Desse modo, quando tratamos da relação estabelecida – psicanálise e educação –, estamos subscrevendo Voltolini (2011), quando aponta para a relação da precariedade que envolve o ato educativo; da ignorância particular e insuperável do adulto em relação à criança; do campo amoroso que se instala entre o educador e o educando; do incerto caminho

do sujeito ao longo de sua trajetória educativa; e dos caminhos tortuosos e até dos naufrágios que podem ocorrer nesse percurso.

Voltolini (2002, p. 2) observa que o educador ao se utilizar dos conhecimentos psicanalíticos “não vai buscar na psicanálise as condições para sustentar um ato analítico, pois não é disso que seu trabalho se faz”, porém ele busca “esclarecimento sobre o ato que ele produz o pedagógico.” E é no ato pedagógico que colocamos em prática nossas angústias nossas inseguranças, expectativas, sonhos, ilusões e todas as questões subjetivas que possam nos permear. Nesse ato pedagógico se estabelecem as relações, a troca com o outro ainda que esse outro seja o Outro do inconsciente. Neste sentido, consideramos que a psicanálise possa contribuir para compreender a constituição do sujeito enquanto pessoa e enquanto professor (a).

Elia, (2010, p.17), adverte que, em psicanálise, o conceito de sujeito é apresentado como “uma categoria que se impõe à experiência”, e ressalta: “impõe-se supor que algo como um sujeito se encontre em operação no inconsciente, este sujeito é visto como o sujeito do inconsciente”. Lacan (1998) apresenta esse sujeito como o próprio inconsciente.

Para Lacan (1998, p. 30), [...]

[...] o sujeito nasce no que, no campo do Outro, surge o significante. Mas, por este fato mesmo, isto – que antes não era nada senão sujeito por vir – se coagula em significante [...]. Por nascer com o significante, o sujeito nasce dividido. O sujeito é esse surgimento que, justo antes, como sujeito, não era nada, mas que, apenas aparecido, se coagula em significante.

Esses processos inconscientes ocorrem a partir das identificações estabelecidas entre o sujeito aluno e o sujeito professor que se constituem também pelo inconsciente.

Nas interações pedagógicas dos ambientes virtuais de aprendizagem, os sujeitos se comunicam utilizando a “linguagem”, e acreditamos que esta linguagem esteja também permeada pelo inconsciente propalado por Lacan (1998), e destes embates inconscientes das relações pedagógicas emerge a subjetividade.

Entende-se por subjetividade em psicanálise o mundo interno do sujeito e as vivências estabelecidas nas relações intersubjetivas construídas nos diversos espaços. Ou seja, a subjetividade do professor (mundo interno, caráter, experiências, conhecimentos teóricos, experiências pedagógicas e de vida) possibilita o surgimento da transferência, da identificação, de uma nova relação com o saber, de um novo “estilo” e de um sujeito –

professor ressignificado, o que se reflete no processo de sedução e na transmissão do saber da prática pedagógica desse docente.

Retomando Voltolini (2011, p. 42), “a presença do inconsciente introduz entre educador e educando um controle impossível sobre qualquer cartilha de bons procedimentos educacionais, pondo em xeque a ficção do contrato entre eles na direção de melhores resultados”. Diante da impossibilidade, o autor propõe que ao se tratar de educação e psicanálise haja uma adequação do termo “educação” para o termo “educar”, e continua: “No interesse científico da psicanálise, Freud dirá: não se pode ser educador se não se é capaz de participar da vida psíquica da criança, e se não as compreendermos, nós, os adultos, é porque não compreendemos mais nossa própria infância” (VOLTOLINI, 2011, p. 42).

Kupfer (2007, p. 124) ressalta que “para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feito o sujeito [...]”. É, portanto, feito e efeito de linguagem. E é na linguagem do outro que se constitui enquanto pessoa, enquanto sujeito e enquanto professor.

Neste sentido, pensamos que, ao participar no ambiente virtual, o sujeito imerso e submetido à linguagem e pela linguagem do Outro passa pela formação que ocorre pelos “interstícios das palavras, como produto do encontro entre elas”, uma vez que a “linguagem não tem apenas o poder de nomear algo, ela tem o poder de constituir esse algo, de criá-lo quando o nomeia” (KUPFER, 2007, p. 37).

Para Nóvoa (1995, p. 25), se “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, porquanto “é no contexto da escola que o docente constrói a sua profissão”. Desse modo, talvez seja possível acrescentar que é no embate das relações pedagógicas proporcionadas pelos ambientes de aprendizagem que o sujeito professor se constrói enquanto pessoa e profissional (NÓVOA, 1995).

Nóvoa (1995, p. 25) destaca: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou técnicas), mas sim, mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”.

Nesse encontro entre os sujeitos (aluno, tutor a distância, tutor presencial, professor-supervisor) mediado pelo AVA, há a possibilidade, como aponta Lajonquière (1999, p. 194), de “um sujeito singular (re)construir no interior do Campo do Outro os Conhecimentos socialmente compartilhados”.

Por meio dos ambientes virtuais e da rede de relações existentes nesse cenário será permitido ao sujeito construir-se mutuamente por meio das relações pedagógicas estabelecidas, nas quais emerge a subjetividade que está intrínseca nessas relações.

O quadro abaixo construído pela pesquisadora intenciona configurar as possíveis relações que podem ocorrer por meio do AVA:

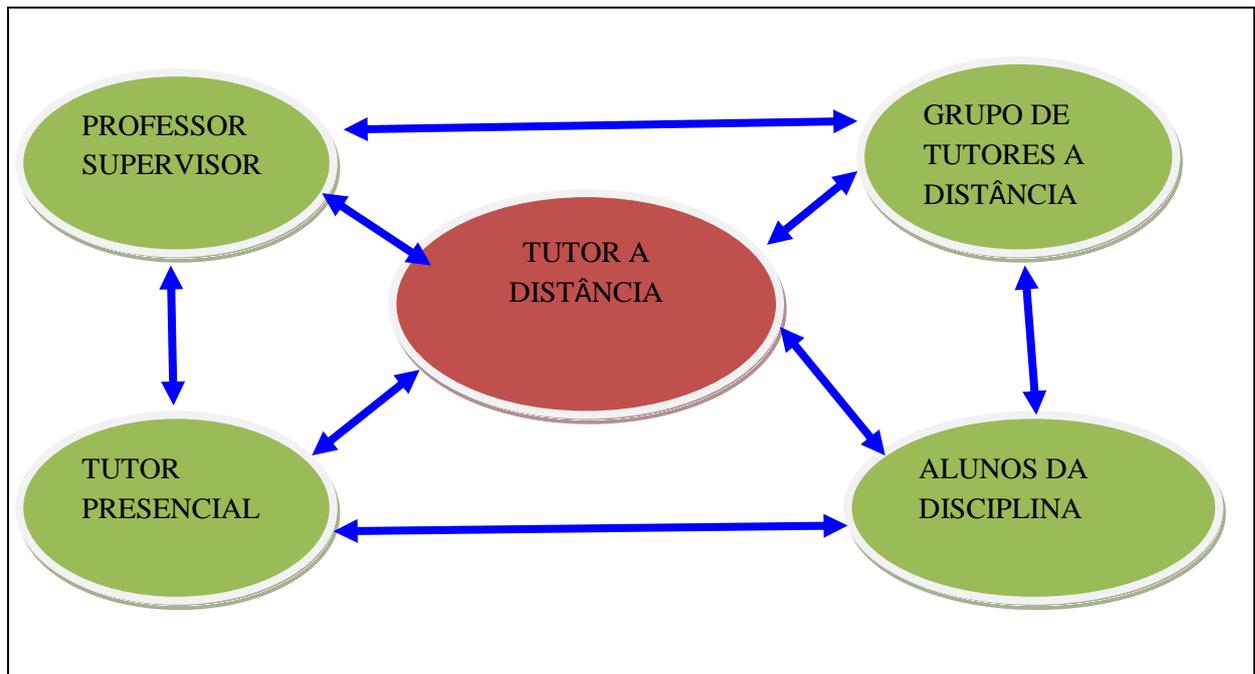


Figura 1. Relações Subjetivas no Ambiente Virtual de Aprendizagem.
Fonte: Da pesquisadora.

A figura representada e as considerações teóricas explicitam a questão norteadora da pesquisa: se o professor-tutor a distância poderá ressignificar sua prática pedagógica a partir das relações subjetivas vivenciadas por meio de sua experiência e atuação no AVA.

Diante da dimensão da obra freudiana, recortes foram necessários e alguns operadores conceituais da psicanálise utilizados para melhor compreender a relação que se estabelece entre educação e psicanálise, bem como sobre a constituição do sujeito professor a partir de experiências pessoais e profissionais referenciadas pelo próprio Freud e alguns autores contemporâneos, como Lajonquière (1999; 2002), Kupfer (2006), Násio (1999), Voltolini (2009; 2011), Monteiro (2006) Pereira (2012) Lopes (2001).

Neste trabalho, destacamos ainda os conceitos de ensino, transmissão, estilo, transferência, identificação.

5.3 Ensino/Transmissão/Estilo

Para Voltolini (2011 p. 12) “em-sagnar” vem de “pôr em signos” que exige ação intencional e consciente, e transmitir o ensino exige operações inconscientes. Ao fazer a relação entre psicanálise e educação, admitimos o processo de transmissão. É na ocorrência da transmissão que cada professor adotará um estilo.

Para Monteiro (2006, p. 33), estilo “como se pode ver em Freud, se estabelece a partir da relação estabelecida com o conhecimento a ser transmitido, assim, produzindo estilos particulares naqueles que se revestem de responsabilidade pela transmissão”, ou seja, podemos inferir que cada sujeito atuante na modalidade de ensino presencial ou a distância tem seu estilo próprio de transmitir o conhecimento ainda que de forma inconsciente.

Ferreira (2001) refere-se ao ato de ensino em Freud:

Não seria uma mera transmissão de saber, ou um gesto de repassar conhecimento, ou ainda um movimento onde um aprende o que o outro ensina. Em vários momentos de seu ensino, ele traz a oposição entre saber e verdade, situando esta última no lugar daquilo que traz desprazer ao sujeito, daquilo que causa horror, daquilo que o sujeito nada quer saber. A disjunção entre saber e verdade faz com que Freud conclua que o saber não opera nenhuma mudança no sujeito. O saber não é a causa imediata de mudança subjetiva. **‘Aumentamos seu saber, mas por outro lado, nada modificamos nele’** diz Freud, em ‘Análise terminável e interminável’, em 1937 (FERREIRA, 2001, p. 109 grifo nosso).

Mendonça Filho (2001, p. 51) entende por transmissão [...]

[...] o modo como se processa a transmissão pode agora ser recolocada da seguinte forma: a transmissão está além do que podemos definir como o que é aprendido, da mesma forma como ver, escutar, degustar e tocar estão além do que podemos enunciar no discurso como visto, ouvido, saboreado e tocado. As palavras marcam simultaneamente o modo de expressão do que desejamos e queremos transmitir ao outro, e a impossibilidade de nos tornarmos absolutamente inteligíveis para ele.

É a partir da transmissão que o professor faz ao seu aluno que comparecem os processos subjetivos, uma vez que também no ato da transmissão o discurso amoroso se faz presente, e neste ato o professor deve ser aquele que “[...] sustenta a função de operar a ligação entre o seu próprio desejo de ensinar e o desejo de um outro de saber” (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 118-119).

Seguindo esses parâmetros, acreditamos que a transmissão é a ponte para despertar esse desejo por meio do ambiente virtual, conforme esquema da figura a seguir:



Figura 2 – Transmissão no Ambiente Virtual de Aprendizagem.
Fonte: Dos dados da pesquisadora.

Será que o que o aluno deseja aprender está lá no ambiente virtual de aprendizagem?
A educação só é capaz de ser pensada com a presença?

A esse respeito, Mendonça Filho (2001, p. 100, grifo nosso) assegura:

A transmissão, por ocorrer na tangência de dois arcos – o que enuncia o desejo de ensinar e o que enuncia o desejo de saber - implica um inesperado que remete a um jogo de presença – ausência; um jogo do qual só temos as regras e o local e, **nunca a certeza prévia de seu resultado**. Assim, ao invés de a transmissão ocorrer por meio de uma apropriação que o professor possa fazer do aluno, do tipo ‘eu sei o que você deve saber’, ela se dará em um espaço vazio, em que impera o acaso, pois o professor não sabe o que o aluno deseja saber, mas o aluno supõe que o saber produzido pela enunciação do desejo de ensinar criará uma oferta que estabelecerá um porto onde ocasionalmente o desejo de saber do aluno atracará.

Nesta perspectiva, o ambiente virtual faz a mediação da transmissão, sendo o espaço que sustenta a tangência dos dois arcos propostos por Mendonça Filho (2001), que ao propiciar a relação desses sujeitos permite que um enuncie o “desejo de ensinar” (tutor a distância, professor-supervisor) seduzindo o outro ao “desejo de saber” (aluno a distância).

Para despertar o desejo de saber no aluno é necessário seduzi-lo. A questão da sedução será apresentada aqui na perspectiva apresentada por Morgado (1995, p. 33) que aponta: “A sedução do professor e o desejo do aluno de ser seduzido remontam às primeiras seduções de suas vidas e as relações de autoridade que se configuram nesse processo”. Neste momento, o aluno retoma suas experiências parentais como, por exemplo, as primeiras relações estabelecidas com a mãe ou com o pai.

As referências às primeiras relações parentais (pai, mãe), ou “relações originais” que comparecem nas relações entre professor e aluno é como um “fenômeno psicológico inconsciente que determina a reedição da relação original de autoridade na relação professor-aluno” (MORGADO, 2002, p. 32).

Freud (1921, p.142), a respeito das relações originais, ou parentais, afirma que os “laços afetivos se dão a partir das relações de identificação e transferências inconscientes”. Nesta perspectiva interrogamos sobre como pode ocorrer a transmissão, ao que Mendonça Filho (2001, p. 100) responde: “a transmissão só ocorre mediada pela transferência”. Sendo assim, como se dá o processo de transferência nas relações estabelecidas por meio do ambiente virtual de aprendizagem?

5.4 Transferência nas Relações Mediadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem

Transferência foi um termo introduzido por Freud e Ferenczi entre (1900 e 1909) com o objetivo de designar um processo constitutivo do tratamento psicanalítico – os desejos inconscientes do analisando em relação à pessoa do analista.

Para Freud (1905) as transferências são novas edições dos impulsos e fantasias criados e que se tornam conscientes no processo de análise, renovam-se nas experiências psicológicas e são reeditadas no presente. Define-as ainda como:

[...] que são transferências? São novas edições, ou *fac-símiles* de impulsos e fantasias que são criados e se tornam conscientes durante o andamento da análise, possuem, entretanto, esta particularidade, que é característica de sua espécie: substituem uma figura anterior pela figura do médico. Em outras palavras: é renovada toda uma série de experiências psicológicas, não como pertencentes ao passado, mas aplicadas às pessoas do médico no momento presente (FREUD, 1976, p. 113).

As relações de transferência podem ocorrer em todas as relações humanas, dentre elas também na relação professor-aluno, pela qual o professor pode projetar no aluno a reedição de suas relações parentais. Ressaltamos que nestas relações “[...] o aluno ‘deve estar’ prontamente disposto a cooperar com o professor” (MORGADO, 1995, p. 81).

Para Ornellas (2005), o que transmitimos como professores aos alunos são “sentimentos afetivos” por meio dos quais estes atualizam “um modo específico de relação com o conhecimento” (Ornellas, 2005, p. 178-179).

De outro modo, Telles da Silva (1999, p. 54), ao tratar de transferência, argumenta: “quando falamos em transferência, falamos em amor”, pois, para Lacan (1998, p. 18), “o amor de transferência se especifica pelo amor ao saber”. Observa, porém, que o “amor ao saber” se opõe ao “desejo de saber” (pulsão epistemofílica).

A respeito da concepção, Freud (1905) e Tanis (1995) ainda acrescentam que a transferência se desloca no lugar das lembranças e repetições das experiências infantis.

Enfim, retomamos a questão sobre transferência nas relações estabelecidas. Pensamos que, ao dar retorno às mensagens, os atores que neste ambiente interagem por meio da linguagem escrita em alguns momentos até por meio da linguagem falada como nos vídeos ou nos arquivos de voz, podem favorecer ou provocar a transferência. Uma vez que em todos os momentos de seus escritos o aluno, o professor-supervisor, o tutor a distância endereçam a comunicação a alguém, configuram-se como “aquele a quem o sujeito se endereça, endereça a sua fala, toma um lugar específico, aquele a quem endereçam as formações do inconsciente da quais é suposto que ele lhes detém a chave” (FREUD; LACAN, 1997, p. 271).

De outro modo, nestas manifestações inconscientes reveladas por meio da escrita realizada no ambiente virtual, o fenômeno da transferência comparece reeditado pelas identificações, porque “não há como desvincular o movimento transferencial do processo de identificação” (FREITAS, 1997, p. 175).

5.5 Identificação

Para Laplanche e Pontalis (2004, p. 226), identificação é reconhecida como um [...]

[...] processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações.

É a partir do Outro que nos constituímos e nos (re)construímos das experiências que vivenciamos com o Outro. Para que ocorra essa constituição, segundo Freud, é necessário que ocorra o processo de identificação:

A identificação é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa. Ela desempenha um papel na história primitiva do complexo de Édipo. Um menino mostrará interesse especial pelo pai; gostaria de crescer como ele, ser como ele e tomar seu lugar em tudo. Podemos simplesmente dizer que toma o pai como seu ideal (FREUD, 1925; 1926, p. 115).

O processo de identificação é visto como a “forma mais primitiva da relação emocional” (MORGADO, 2002, p. 45), pois ocorre até mesmo antes do complexo de Édipo e são os processos de identificação que irão constituir o Eu para Freud.

Freud (1920), em *Além do Princípio de Prazer*, ressalta que a identificação é ambivalente desde o início e “pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto

o desejo de afastamento de alguém”. Como exemplo, Freud faz referência à identificação que o menino faz com o pai – a partir do momento em que o sujeito é tomado como modelo pode moldar o ego de uma pessoa (FREUD, 1925, p. 45).

A partir do processo de identificação e dos laços afetivos que o sujeito faz com seus pares ele também comparece na relação pedagógica em que estão inseridos professor-aluno. Dessas identificações surgem marcas que acompanham o sujeito por toda a vida, seja no campo pessoal, seja no profissional.

Acreditamos que nas relações estabelecidas por meio da prática pedagógica o sujeito professor carrega estas marcas de tal maneira que, ao falarmos do processo identitário da profissão docente, falamos do “íntimo da sua maneira de ser professor” (NÓVOA, 1992, p. 15). Essa maneira de “ser professor” vem carregada pelas identificações feitas ao longo de sua história de vida, ou seja, com a mãe, com a primeira professora ou até mesmo com um(a) professor(a) que o acompanha atualmente.

5.6 Uma Educação Mediada pela Presença

Voltolini (2009), em seu texto *Questão da Presença: educação a distância*, enfatiza que na EAD é importante tratarmos da questão da presença – distância, bem como da educação preparada e centrada no aluno.

O autor faz considerações importantes em relação ao termo *distância*, porquanto a presença na educação a distância ocorre ainda que os sujeitos estejam em ambientes diferentes. Ao participarmos como sujeitos do ambiente virtual também estamos participando de um encontro em que um sujeito é “afetado pela presença do outro” (VOLTOLINI, 2009, p. 123-129). E é nesse encontro entre os sujeitos não moldados pela dimensão de espaço e tempo na troca de experiências que podem emergir manifestações de afeto.

5.7 Subjetividade e Identidade no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Reconhecemos que trazer a dimensão da subjetividade, neste trabalho, é aceitar o desafio de lidar com esse conceito que, segundo Ornellas (2005.p.13), na contemporaneidade, “está permeada de conceitos psicanalíticos”.

O movimento oposto ao da valorização da razão cartesiana. Ou seja, abriu as portas para a ênfase na emoção, nas intensidades psíquicas, naquilo que é bem próprio chamar de dimensão *econômica* do psiquismo. Dimensão que focaliza a existência

de montantes de afeto, que operam nos investimentos e desinvestimentos psíquicos. (MAURANO, 2003, p. 11).

A constituição do sujeito professor remete a suas histórias, suas memórias e suas experiências construídas a partir do outro e é “implicada com o lugar do Outro” (ECKERT-HOFF, 2008, 76). Porém, ao lidar com este outro, estamos envoltos num lugar de conflitos conscientes e inconscientes. “Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p.10). A essa maneira de ser podemos chamar “identidade”.

O Eu em Freud é moldado pelas experiências de identificação que estabelece com o Outro, e este Eu só terá sucesso nas relações subjetivas se se apresentar castrado. Remetendo ao conceito psicanalítico de Freud (1914), o Eu é constituído com dimensões de alteridade e por isso a importância das identificações.

Moreira (2009, p. 54) assevera que [...]

[...] o estatuto teórico do outro depende da consciência intencional, pois existe uma anterioridade lógica do eu sobre o outro. Esta é a base par a produção do conhecimento e, conseqüentemente dos conceitos. O outro se faz presente desde o início, mas o eu só pode reconhecer a alteridade contrapondo-a com sua identidade. Assim, o eu só reconhece as dimensões de alteridade após o encontro com a angústia da castração.

É a partir da castração que o sujeito sai da condição de eu ideal para o ideal de eu, que, segundo Birman (2003), é a possibilidade que o sujeito tem de sair de si em direção ao outro. Nesta perspectiva, entendemos que esse Eu também comparece nas relações pedagógicas, relações de afeto produtoras de subjetividades.

Ao tratarmos das relações pedagógicas vivenciadas por meio do ambiente virtual também estamos falando das relações e dimensões subjetivas estabelecidas a partir dele com o intuito de “educar” com o uso desse ambiente. Acreditamos que a educação só poderá ocorrer quando houver a participação do Outro nesse processo e pensamos que também podemos educar na modalidade de ensino a distância.

O AVA possibilita a construção de diversas relações entre os atores (sujeitos) que estão envolvidos na prática pedagógica (tutor a distância, presencial, supervisor, professor-autor) todos com o intuito de transmitir ao aluno o acesso ao saber.

Dentre as possíveis questões subjetivas que podem emergir das relações construídas a partir desse recurso, podemos citar as relações inconscientes que contribuem para a

constituição do sujeito, como as relações de afeto (afetividade) que comparecem através das comunicações estabelecidas no uso das ferramentas fórum, *chats*, trocas de *emotions*, envio de mensagens (mensageiro). A transferência ocorre na relação de ensino e aprendizagem permeada pela proposta da aprendizagem colaborativa, considerando também as experiências anteriores que os sujeitos trazem para o ambiente virtual.

Ao lidar com novas relações e assumir a identidade de tutor a distância, o professor acostumado a exercer a docência, muitas vezes sozinho na sala de aula presencial, percebe que “não é o detentor do saber”, pois é exigido o compartilhamento (divisão) de suas ações com outros atores (sujeitos) na condução de suas atividades pedagógicas. Como tutor a distância, é chamado a pensar sua prática pedagógica, e esse pensar pode ser atravessado por instâncias inconscientes.

Em relação ao saber, Charlot (2000, p. 72) leciona:

Toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma **dimensão de identidade**: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, **às suas relações com os outros**, às suas referências, à sua concepção da vida, **às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros.** (grifo nosso)

A prática pedagógica do tutor a distância tem como uma de suas intencionalidades o despertar do desejo de aprender e, por consequência, levar o aluno a estabelecer uma relação com o saber, a partir da relação estabelecida com o Outro, uma vez que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 72) E ainda “é relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 72).

6 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Gil (2002), pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem o objetivo de trazer respostas aos problemas propostos. Deste modo, nos tópicos seguintes, apresentaremos os pressupostos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste trabalho.

6.1 Metodologia

Esta pesquisa se configurou como exploratório-interpretativa, utilizando-se da abordagem metodológica qualitativa definida por Creswell (2010, p. 26) como “meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” em que [...]

[...] os pesquisadores qualitativos procuram **entender o contexto ou o cenário** dos participantes, visitando tal contexto e reunindo informações pessoalmente. Também interpretam o que encontram: uma interpretação moldada pelas próprias experiências e origens do pesquisador (CRESWELL, 2010, p. 90, grifo nosso).

Gil (2002, p. 53) ressalta que em um estudo de campo qualitativo é necessário “aprofundamento das questões propostas [...] de forma que apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa”.

De outro modo, Creswell (2010) enfatiza que o que está por trás da pesquisa qualitativa é a ideia de aprender sobre o problema ou questão com os participantes e lidar com a pesquisa de modo a obter essas informações o que a pesquisadora como tutora a distância do curso de Pedagogia da UAB/UnB e docente atuante na sala de aula propôs-se também a aprender com os sujeitos da pesquisa, buscando novas informações.

Autores como Gil (2002) e Creswell (2010) ainda ressaltam o envolvimento do pesquisador na “experiência” dos sujeitos, valorando as questões éticas e pessoais.

Os pressupostos teóricos da psicanálise foram utilizados para a interpretação dos dados porque permitem abertura de brechas para o novo, o inesperado e inconcluso.

Assim, as leituras possibilitaram a compreensão dos dados a partir do levantamento de alguns operadores conceituais psicanalíticos, pois “os ensinamentos da psicanálise se baseiam em um número incalculável de **observação e experiências**, e somente quem repetiu essas observações **em si mesmo e em outros indivíduos** está em condições de formar um juízo

próprio sobre esses ensinamentos” (FREUD *apud* FADMAN; FRAGER, 1986, p. 7, grifo nosso).

O texto *Da Psicanálise à Metapsicologia: uma reflexão metodológica*, de Celes (2009, p. 7), discute a questão metodológica em psicanálise, conceituando psicanálise como “uma teoria cuja construção se dá por um método de pesquisa e uma prática planejada e controlada por essa teoria e por sua metodologia”.

A respeito do método em psicanálise, Celes (2009) aponta para a necessidade de vermos a psicanálise em sua práxis como um trabalho sustentando “a concepção de que o trabalho de psicanálise é trabalho de fazer falar [...] e fazer ouvir, que se pode justificar ou elucidar na regra fundamental e no modo no qual este trabalho se dá” (CELES, 2009, p. 10).

Sobre o método em psicanálise, Safra (2001) ressalta que as pesquisas realizadas com metodologia psicanalítica devem buscar o rigor através da “fidelidade a um paradigma” e a “um vértice epistemológico” (SAFRA, 2001, p. 3) para que se referende o estilo de cada pesquisador.

Monteiro (2006) ressalta ainda que o estilo “se estabelece a partir da relação estabelecida com o conhecimento a ser transmitido, assim produzindo *estilos* particulares naqueles que se revestem de responsabilidade pela transmissão” (MONTEIRO, 2006, p. 5, grifo da autora).

Ao se expressarem por meio do dispositivo da memória, os professores tutores ressaltaram em sua prática pedagógica elementos de outra ordem, ou seja, da ordem da subjetividade, como afirma Almeida (2006, p. 3):

Interroga-se, então, e coloca em discussão: porventura, no ato educativo, além da transmissão de conhecimentos metodologicamente propostos, não ocorre uma transmissão de uma outra ordem, que escapa ao controle e alcança professor e aluno, da ordem do sujeito inconsciente? Um espaço de transmissão sim, mas que não pode ser controlado, mensurado e muito menos metodologicamente (re) produzido, em função da singularidade dos sujeitos. Não será a intervenção pedagógica no espaço subjetivo, metaforicamente, um ‘ponto cego’, como ocorre em certas regiões geográficas que desafiam os planos de voo? Neste sentido, compreendemos que cabe na formação dos educadores o entendimento de que em toda atividade humana, em especial no cenário pedagógico, o inconsciente está presente, existe, existe e produz efeitos, não havendo, porém, como conhecer, *a priori*, as repercussões inconscientes de seus ensinamentos, de seu estilo pessoal.

Nesse sentido, a prática pedagógica do professor da sala de aula presencial e sua identidade docente podem ser ressignificadas por sua experiência de atuação como tutor a

distância e por meio das relações obtidas entre os atores que compartilham a docência no curso de pedagogia da UAB/UnB ofertado pela proposta do Sistema da UAB.

Ao atuar como tutor a distância na proposta do Edital da UAB/UnB, é dada oportunidade ao professor-tutor a distância de “**estar em formação**”, o que “**implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional**” (NÓVOA, 1995, p. 25, grifo nosso).

Os chamados ambientes virtuais favorecem a interação entre os sujeitos envolvidos.

Tornam-se possíveis ações como a atualização, o armazenamento e a recuperação, a distribuição e o compartilhamento instantâneo da informação; a superação dos limites de tempo e espaço; a construção do conhecimento pelo sujeito, da aprendizagem colaborativa e cooperativa, da maior autonomia dos sujeitos no processo de aprendizagem, do relacionamento **hierárquico**, do processo de avaliação continuada e formativa, por meio do uso de portfólio; um maior pela utilização de comunicação assíncrona; a possibilidade da tomada de decisão pelo aumento da tomada de consciência; a ampliação da consciência social e ainda do desenvolvimento de uma inteligência coletiva (BARBOSA, 2005, p. 31. grifo nosso).

Para atuar como tutor a distância, conforme Edital n.º 53/2011, o penúltimo da seleção de tutores a distância do Curso de Pedagogia a Distância, FE/UnB, publicado pela UAB/UnB, um dos requisitos básicos está expresso no item 7.1:

O requisito exigido para o exercício da tutoria a distância de acordo com Resolução CD/FNDE n.º 8 de 30/04/2010 é: “[...] profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e **experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação**” (UAB/UnB, EDITAL N.º 53/2011, grifo nosso).

Inferimos que a maioria dos tutores tem ou teve experiência mínima de um ano em magistério da educação básica, caso não se enquadre no segundo item. Acreditamos que eles em sua grande maioria já tiveram uma experiência na sala de aula presencial da educação básica.

A metodologia para utilização do AVA é baseada no pressuposto da **atividade cooperativa, que possibilita um processo de ação – reflexão continuado dos sujeitos da aprendizagem**. Também inclui e incentiva o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, oportunizando o desenvolvimento do pensamento e da autonomia por **meio de trocas** intelectuais, sociais, culturais e políticas, bem como favorecendo a tomada de consciência da aprendizagem (BARBOSA, 2005, p. 38, grifo nosso).

Sugerimos que ao fazerem a ponte entre a sala de aula presencial da educação básica e o ambiente virtual de aprendizagem ou vice-versa, os tutores a distância sejam tomados de

experiências subjetivas (conscientes e inconscientes) que coloquem em “xeque” as experiências da sala de aula presencial, produzindo novas experiências, novos valores e posturas, e que ao retornarem para a sala de aula presencial esses aspectos subjetivos que envolvem “os relacionais” da prática pedagógica possam interferir na constituição de sua identidade, ressignificando-a.

Pereira (2001) explicita o que podemos definir por “relacional”:

Entendemos relacional, por conseguinte, como a expressão que traz à tona o seu próprio avesso, ou seja, o que é da ordem de uma descontinuidade, de rupturas, de confrontos e de um gozo por haver estruturalmente a insatisfação do desejo. No campo da educação, professores, alunos são sujeitos falantes e falados, portanto, condicionados à linguagem, que possui sempre um caráter restaurador de uma imagem de completude jamais alcançável. O relacional, pois, diz respeito também a dispersão dos sujeitos confrontados uns com os outros. Lá onde o social fenece lá onde há o irredutível do desejo (PEREIRA, 2001, p. 157-158).

Neste sentido, as relações pedagógicas estabelecidas por meio do virtual propiciará ao professor-tutor a distância aprender e a “[...] repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados” (MORAN, 2007, p. 245) não apenas com os aspectos metodológicos ofertados pelo ambiente focado no instrumental, mas centrados nos aspectos relacionais da prática pedagógica docente, porquanto [...]

[...] os aspectos relacionais da prática docente foram relativizados ou postos em segundo plano, porém, como **acreditou Sigmund Freud (1976[1914]), a aquisição de conhecimento depende estreitamente da relação do aluno com seus professores, ou seja, o caminho que leva à ciência passa pelo professor** (PEREIRA, 2001, p.158, grifo nosso).

6.2 Contexto da Pesquisa e Procedimentos

Esta pesquisa inscreveu-se no contexto da UAB/UnB a partir da proposta do Sistema UAB na qual trazemos reflexões sobre as categorias da subjetividade que emergem da relação ensino-aprendizagem oriundas da relação professor-aluno, independentemente dos espaços de aprendizagem em que estão inseridos (presencial ou virtual). Ou seja, da mediação pedagógica do professor-tutor a distância que atua ou atuou no exercício de tutoria a distância do Curso de Pedagogia a Distância da UAB/UnB e é ou esteve como professor atuante na sala de aula presencial como tutor a distância para investigar as categorias (operadores) da subjetividade que emergem das relações entre os atores que operam no AVA (professores supervisores, tutores a distância, tutores presenciais e alunos).

Os procedimentos usados para a consecução da pesquisa englobaram:

- solicitação formal na coordenação do curso de pedagogia a distância (UAB/FE) para realização da pesquisa 18/9/2012;
- revisão dos instrumentos de pesquisa (roteiro para construção do dispositivo da memória educativa, entrevista semiestruturada);
- redefinição do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

6.3 Seleção dos Sujeitos

A experiência de professores tutores a distância que atuam ou atuaram no Curso de Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação FE/UnB ofertado por meio do Sistema UAB e atuam ou atuaram como professores na sala de aula presencial da Rede de Ensino Pública do Distrito Federal foi requisito central para o estudo proposto. Os tutores foram investigados a partir do relato de vivência dessa experiência, porque os critérios de atuação no AVA ressaltados por meio dos editais de seleção de tutores já exigiam a sua formação e atuação na sala de aula presencial.

Os dados foram coletados a partir do levantamento do número de sujeitos que caracterizavam o perfil inicial para a pesquisa (tutores a distância que estariam atuando concomitantemente em sala de aula presencial e no ambiente virtual). Após verificação de que o número de tutores com esse perfil estava reduzido, o perfil foi modificado com intuito de levantar um número de tutores a distância que atuam ou atuaram no Curso de Pedagogia e são ou foram professores da SEEDF. Definido o perfil, seguimos os passos:

- por meio do Fórum de Tutores do Curso de Pedagogia a distância dos anos de (2010, 2011 e 2012), os participantes foram selecionados através da apresentação individual de cada um em seu perfil particular;
- aos sujeitos foram enviados *e-mails* com convite em anexo (19/9/2012);
- 23 convites foram enviados. Desses, obtivemos o retorno de nove docentes, sendo que sete sujeitos participaram efetivamente;
- após confirmação dos professores tutores a distância na participação da pesquisa, foi-lhes enviado um Roteiro Orientador para Elaboração da Memória Educativa, no qual os participantes descreveram a trajetória educativa em todo seu percurso escolar discente e docente com destaque para a tutoria a distância no ambiente virtual de aprendizagem;

- foram recebidas Sete Memórias Educativas e, após a leitura delas, propusemo-nos à realização das entrevistas;
- foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com objetivo de complementar os dados;
- ao final consideramos necessário visitar os espaços de interação (**fórum**) de três disciplinas do Curso de Pedagogia no qual atuaram três sujeitos participantes da pesquisa.

6.4 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Com intuito de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa e de termos assegurada a preservação deles, referendada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os professores tutores são apresentados pelo uso da nomenclatura **professor(a) tut(n.º)** acompanhada pelos números um a sete (total de sujeitos participantes).

Professor(a)-tut1 – sujeito do sexo feminino, 45 anos de idade. Exerce a docência há 25 anos e 10 meses. Atualmente trabalha com carga horária de 60 horas em escolas pública e particular, atuando no ensino regular (primeiro ciclo da educação fundamental), educação especial e educação infantil. É graduada em Pedagogia com especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional. Possui cursos de extensão na área de Educação. Atua como tutora da UAB/UnB desde 2009, e em ambientes virtuais de aprendizagem há quatro anos. É professora da educação presencial desde 1986.

Professor(a)-tut2 – sujeito do sexo feminino, 35 anos de idade. Exerce a docência há 15 anos e oito meses. Atualmente trabalha com carga horária de 40 horas em escola pública, atuando na Educação Especial com turma de educação infantil. É graduada em Pedagogia com especialização em Desenvolvimento Humano, Inclusão, Educação, Neuropedagogia, Psicanálise, Educação Precoce, Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Atua como tutora da UAB/UnB desde 2007, e em ambientes virtuais de aprendizagem há quatro anos. É professora da educação presencial desde 1997.

Professor(a)-tut3 – sujeito do sexo feminino, 27 anos de idade. Exerce a docência há três anos e oito meses. Atualmente trabalha com carga horária de 60 horas: em escola pública (40 horas) e como secretária escolar (20 horas) na UAB/UnB. Atuou ano de 2009 como

professora de contrato temporário de Ciências Naturais do ensino fundamental (segunda fase da educação fundamental). É graduada em Pedagogia e Ciências Biológicas com especialização em Educação a Distância e Orientação Educacional. Atualmente cursa Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Atua como tutora da UAB/UnB desde 2009; em ambientes virtuais de aprendizagem, há três anos e quatro meses; e em sala de aula presencial, um ano (2009).

Professor(a)-tut4 – sujeito do sexo feminino, 38 anos de idade. Exerce a docência há 18 anos. Atualmente trabalha com carga horária de 60 horas em escola pública, no ensino regular (primeiro ao quinto anos) e no ensino superior. É graduada em Pedagogia com especialização em Gestão de Qualidade com ênfase em Recursos Humanos e em cursos de extensão na área de educação a distância. Atua como tutora da UAB/UnB desde 2007; em sala de aula presencial desde 1994; e em ambientes virtuais de aprendizagem há 12 anos.

Professor(a)-tut5 – sujeito do sexo feminino, 45 anos de idade. Exerce a docência há 26 anos. Atualmente trabalha com carga horária de 60 horas em escolas pública e particular, atuando em ensino regular (ensino médio) e superior. É graduada em Letras com especialização em Educação Continuada e a Distância; e Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas. Atua como tutora da UAB/UnB desde 2006; em sala de aula presencial desde 1990; e em ambientes virtuais de aprendizagem há sete anos.

Professor(a)-tut6 – sujeito do sexo feminino, 36 anos de idade, exerce a docência há 18 anos e sete meses. Atualmente trabalha com carga horária de 40 horas em escola pública no ensino regular (educação infantil e ensino fundamental) (primeiro ao quinto anos). É bacharel em Sistemas de Informação e possui licenciatura em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. É habilitada em magistério (antigo segundo grau). Atua como tutora da UAB/UnB desde 2010; em sala de aula presencial desde 1993; e em ambientes virtuais de aprendizagem há quatro anos.

Professor(a)-tut 7 – sujeito do sexo feminino, 36 anos de idade. Exerce a docência há 17 anos e quatro meses. Atualmente trabalha com carga horária de 40 horas em escola pública, atuando em ensino regular (ensino fundamental – primeiro ao quinto anos). É pedagoga com especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas-Arteeduca. Atua como tutora da UAB/ UnB desde 2006; em sala de aula presencial desde 1995; e em ambientes virtuais de aprendizagem há quatro anos.

6.5 Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos da Coleta de Dados

Segundo Creswel (2010), a proposta de pesquisa qualitativa sugere [...]

[...] múltiplas fontes de dados – os pesquisadores qualitativos geralmente coletam múltiplas formas de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, em vez de confiarem em uma única fonte de dados. Depois os pesquisadores examinam todos os dados, extraem sentido deles e os organizam em categorias ou temas que cobrem todas as fontes de dados (CRESWEL, 2010, p. 208).

Partindo desta conceituação, os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram: dispositivo da memória educativa, roteiro orientador para a realização da entrevista semiestruturada, diário de campo e fóruns.

6.6 A Memória Educativa

Almeida (2001) ressalta que, através da elaboração da memória educativa, o professor atuante ou em formação pode vivenciar a experiência de um “enigma a ser decifrado e que através dela alguma verdade possa se insinuar”.

A memória educativa pode ser “pensada como um lugar de expressão da subjetividade na formação da identidade do educador”, pois na sua construção o sujeito professor que em sua “caminhada, a sua história pessoal como sujeito-aluno seja resgatada e se torne o ponto inicial de construção e reconstrução da sua identidade como educador” (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p. 13-14).

Percebemos que, ao ser convidado a revisitar suas memórias, o professor-tutor a distância que também está em formação, uma vez que participa de estudos com o supervisor e é participante de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, quando fala de seu passado, passa a atribuir significação ou ressignificação de vivências na experiência atual (ALMEIDA, 2001), seja no exercício da tutoria a distância, seja a partir de sua experiência como professor da sala de aula presencial.

6.7 A Entrevista Semiestruturada

A realização de entrevistas é fundamental quando desejamos mapear práticas.

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas (DUARTE, 2001, p. 220).

A entrevista é apontada como vantajosa por ser [...]

[...] uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano. ‘A entrevista ainda possibilita flexibilidade, e possibilita ‘captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas’ (GIL, 2002, p. 110).

As entrevistas foram realizadas face a face conforme propõe Creswell (2010), e as questões foram semiestruturadas na tentativa de “suscitar concepções e opiniões” dos sujeitos da pesquisa.

Pereira (2012, p. 7) ressalta que é necessário “fazer falar para que o sujeito não só lembre e relate sua própria experiência, mas tenha a chance, ao repeti-la em sua própria fala de teorizá-la de modo singular, de responsabilizar-se pelo que fala; e, quem sabe, de elaborar-se subjetivamente”.

No exercício dessa experiência, os tutores ressaltaram o quanto foi importante a experiência de “lembrar” (memória) para se dar conta de determinada experiência como ressaltou a **professor(a) tut2**:

Eu vi que melhorou ainda mais na educação presencial que eu consegui estabelecer essa relação entre essa humanização na educação e a valorização do Outro, **coisa que eu não observava, Eu não observava [...] você acredita se você não me perguntasse ia passar (pausa). Engraçado...!** (professora tut2 grifo nosso).

Ao afirmar sua percepção em perlaborar, o sujeito se permite [...]

[...] entender um pouco mais a si, suas repetições, seus truques de manipulação institucional, seus tiques, manias, deslizes verbais, cóleras, seus momentos de sadismo ou de pânico, suas incoerências ambivalências, despolitizações, padecimentos, suas reações de defesa e embaraço, de fragilidade e dúvida. Quiçá isso os leve a rever a si mesmos, a deslocarem-se ou a alterarem possíveis ‘posições do sujeito’, pois nesse sentido, a subjetividade é destino – e não algo cartesiano, dado *a priori* (PEREIRA, 2012, p. 25).

As entrevistas foram realizadas no local proposto pelo professor-tutor, variando entre local de trabalho e residência com duração aproximada de uma hora para cada entrevista.

O roteiro da entrevista semiestruturada incluiu 18 questões.

- **Professor(a)-tut1** – local de trabalho: (escola particular) precisamente em sala de aula com disponibilização de brinquedos pedagógicos diversos, carteiras, quadro e cartazes com figuras e números. Tempo de duração: uma hora e 22 minutos, com três interrupções por motivos relacionados à ação docente.
- **Professor(a)-tut2** – Local de trabalho: (escola pública) sala de coordenação, sala pequena contendo um computador, uma mesa e alguns brinquedos pedagógicos e

livros. No momento da entrevista houve quatro interrupções, pois a professora foi procurada por colegas e pelo coordenador. Tempo de duração: uma hora e 13 minutos.

- **Professor(a)-tut3** – local de estudo: (universidade pública) sala de aula. A entrevista ocorreu tranquilamente com duração de uma hora e 20 minutos, sem interrupções.
- **Professor(a)-tut4** – local de moradia: (casa) sala de casa. A entrevista ocorreu em três momentos diferenciados. No primeiro momento, a entrevistada foi solicitada pela família, e em um segundo momento ela se mostrou bastante agitada, emocionou-se, sendo necessário interromper a gravação. A pesquisadora sugeriu retornar outro dia, porém a entrevistada solicitou a continuação da entrevista. Tempo de duração total de 49 minutos.

6.8 Fóruns

Classificados por Creswell (2010) como uma coleta de documentos, os fóruns de interação de três disciplinas citadas foram visitados com objetivo de verificar a relação estabelecida por meio deles com os alunos e os outros atores participantes da relação de ensino e aprendizagem. Selecionamos os fóruns do café e o de tutores. As mensagens retiradas dos fóruns foram copiadas e coladas, respeitando a norma para a cor e a formatação dada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

6.9 Diário de Campo

Esse instrumento apoiou a pesquisadora com todas as anotações realizadas ao longo da pesquisa para leitura e análise.

7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O procedimento da análise dos dados deu-se a partir da interpretação deles sob o viés psicanalítico dos operadores conceituais da subjetividade que emergiram das relações nas quais os professores tutores a distância (sujeitos da pesquisa) estiveram ou estão envolvidos.

7.1 Procedimentos

Ao longo das entrevistas e leituras dos dados, a constituição da identidade dos sujeitos da pesquisa como docentes da sala de aula presencial e do ambiente virtual foi apontada por eles próprios a partir dos eixos temáticos oriundos da relação pedagógica: a relação com o outro, a prática pedagógica docente e a resignificação da identidade docente.

As relações subjetivas foram consideradas a partir das influências dos atores (professor- supervisor e aluno) com os quais os tutores a distância se relacionaram. A partir dos relatos oriundos da memória educativa e da entrevista semiestruturada, identificamos que, ao longo da prática pedagógica como professor-tutor a distância, as relações com os professores supervisores, tutores presenciais, tutores a distância e com os alunos contribuíram para a resignificação da identidade do professor-tutor a distância.

Os dados foram analisados a partir da adaptação da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 37) que segundo a qual “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

Essa técnica também é definida por Bardin (2011, p.18) como “[...] não só um instrumento, mas um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (BARDIN, 2011. p. 36).

Na organização prévia para a análise de conteúdo, os procedimentos partiram das três etapas básicas propostas por Bardin (2011), a saber:

7.1.1 Pré-análise

Nesta etapa da pesquisa, demos sequência ao levantamento de dados bibliográficos determinando o corpus da pesquisa (conjunto de dados), organizamos os dados coletados separando-os e estruturando-os conforme o sujeito participante, agrupando em dados do participante; memória educativa; entrevista degravada; material coletado nos fóruns de interação das disciplinas.

Após a organização, realizamos uma "leitura flutuante" dos dados, a qual ocorreu em dois momentos distintos: uma primeira leitura após a coleta individual, e uma segunda após o agrupamento de todos os dados.

Optamos por não levantar categorias prévias, e sim respeitar as que emergiram na classificação dos elementos da pesquisa. Bardin (2011) nomeia esse processo como "milhas", no qual o pesquisador identifica as categorias ao longo do processo de análise. "A categorização dos dados a partir da enunciação proposta em que a análise da enunciação se assenta numa concepção do discurso como palavra em ato" (BARDIN, 2011, p. 216-217).

7.1.2 Descrição analítica

A descrição analítica é definida por Bardin (2011, p. 41) da seguinte forma: "Tratar-se-ia, portanto, de um tratamento da informação contida nas mensagens. É conveniente, no entanto, precisar de imediato que em muitos casos a análise, como já foi referido, não se limita ao conteúdo, embora tome em consideração o 'continente'".

Neste processo de descrição analítica dos dados, foram realizados recortes. Optamos por utilizar eixos temáticos, embora depois desmembrássemos também em palavras. Em sequência, a enumeração foi realizada com percentual e frequência, resultando no próximo passo: a interpretação inferencial.

7.1.3 Interpretação inferencial e confirmação das escolhas das categorias

Sobre inferência, Bardin (2011, p. 41) ressalta que "a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)". Da análise do conteúdo das memórias educativas, das entrevistas e dos fóruns, emergiram as categorias. Reorganizamos o estudo pelos eixos previamente levantados e das categorias que emergiram.

Para tal, foram consideradas a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade.

A análise dos dados ocorreu “concomitantemente com a coleta dos dados, bem como com a realização de interpretações e a redação de relatórios” (CRESWELL, 2010, p. 45), partindo também da utilização dos registros advindos do diário de campo.

7.2 Eixos Temáticos

Os eixos temáticos foram levantados a partir das primeiras leituras do referencial teórico, a saber: a relação com o outro; a prática pedagógica docente; a ressignificação da identidade.

7.3 Categorização dos Dados

As categorias conceituais que emergiram dos eixos temáticos ficaram assim explícitas:

❖ A **relação** com o outro:

- identificação;
- sedução;
- transferência;
- marcas.

❖ A **prática pedagógica** docente:

- o tutor;
- a relação com o saber;
- a frustração;
- a angústia na tutoria a distância;
- o desejo;
- o estilo.

❖ A **ressignificação** da identidade docente

- o saber ressignificado;
- o sujeito constituído;
- a ressignificação do estilo.

8 ANÁLISE DOS DADOS

A opção por fazer a leitura dos dados a partir da utilização do aporte teórico psicanalítico justifica-se, pois conforme Monteiro (2006, p. 4), **“a reflexão proposta pela psicanálise supõe que o professor faça uma ressignificação de sua atuação junto aos alunos”** (grifo nosso). Partindo dessa premissa, as categorias da subjetividade que emergem das relações do professor-tutor com os alunos e com os outros atores (sujeitos) que compõem a proposta de docência da UAB/UnB permitem a ele que [...]

[...] ao invés de buscar fundamentação ou autorização num discurso que lhe é externo, meramente auxiliar e que, em última instância, impede-lhe a visão de si, o professor pode aproximar-se dos fundamentos e disposições que caracterizam a sua singularidade como educador, seu **estilo** (MONTEIRO, 2006, p. 4, grifo da autora).

É na percepção de si mesmo que o educador na relação com o outro tem inscrita sua subjetividade, independentemente do lugar que ocupa para executar sua docência – ambientes virtuais de aprendizagem ou sala de aula presencial.

Algumas dimensões da subjetividade produzidas por meio do ambiente virtual que contribuem na ressignificação da prática pedagógica do docente da sala do educador que atua nos dois espaços podem ser encontradas na fala docente:

A concepção de professor-tutor, de profissionalismo de responsabilidade eu devo tudo a ela, ela realmente passa uma postura comprometida e exige de você uma postura comprometido com a educação a distância que ela não está ali para acontecer de qualquer forma, ela tem uma organização ela tem um planejamento ela tem um objetivo a ser alcançado e essa professora destacou isso pelo comprometimento dela (Entrevista, professora-tut3).

A professora-tutora ao se referir à professora-supervisora que acompanha suas atividades pedagógicas e o que ficou em sua prática docente enaltece a postura profissional e demonstra admiração e respeito na medida em que diz: “Essa professora destacou isso pelo comprometimento dela” (Entrevista, professora-tut3).

E ainda ressalta que “[...] contribuiu me provocou um aprendizado diferenciado até aquelas que eu achava que tava tudo errado eu tive um aprendizado que era o aprendizado do que não fazer né então eu acho que tudo foi valido, foi importantíssimo [...]” (Entrevista, professora-tut3).

Podemos perceber que a relação entre aquele que orienta e o que é orientado é afetada pela transferência da professora-tutora, permitindo que ela produza um saber de maneira que um ensina o outro, como ressalta Ferreira (2001, p. 100): “O material ensinado trabalha aquele que ensina e aquele que aprende”. E dessas aprendizagens realizadas por um

professor-tutor e por outro professor-supervisor há outro que também é afetado pela experiência da aprendizagem por meio do ambiente virtual: o aluno a distância.

8.1 A Relação com o Outro

É na relação com o Outro que surgem os processos de identificação, sedução e transferência, e nessas relações carregamos as marcas que o outro nos causou por toda a vida, sejam essas marcas positivas ou negativas, e é esse Outro que me possibilita o despertar do desejo.

8.1.1 Identificação

“Os efeitos das primeiras identificações efetuadas na mais primitiva infância serão gerais e duradouros” (FREUD, 1923a, p. 45). Dos excertos da memória educativa da professora-tut5 e da entrevista da professora-tut4 emergem possibilidades de identificação nas relações estabelecidas ao longo da primeira infância. Além das relações parentais, podemos citar as relações estabelecidas no campo da educação, em que o sujeito estabelece relações com seus professores como relatam abaixo as professoras tut4 e tut5:

Os primeiros educadores da minha lembrança são os meus pais (Memória Educativa, professora-tut4);

Então, eu comecei a fazer com as crianças o que eu ia lembrando que a minha mãe fazia com a gente (Entrevista, professora-tut5).

De outro modo, em suas escritas, as professoras tutoras tut4 e tut5 retomam em sua memória as primeiras experiências, nas quais foram afetadas pelas ações do Outro. Esse Outro geralmente esteve presente em suas primeiras experiências de vida, uma vez que “nas relações, sujeitos causam ações em outros sujeitos. Logo, os primeiros podem se dessubjetivar e passar à posição de objetos de idealização, **de identificação**, de desejo” (PEREIRA, 2001, p. 178, grifo nosso).

Por meio do relato das professoras tut3 e tut4, podemos perceber o culto aos professores, repassado pelos pais. A admiração e a idealização de um sujeito que sonha com o lugar do outro; de um sujeito que desde sua infância projetou sua história na história do outro. Temos então um sujeito construído e marcado pelo outro.

‘Respeita as professoras!’ ‘Não conversa durante a aula!’ E outras, normalmente levadas bem a sério, afinal um dia eu queria estar lá, no lugar delas ‘respeite para ser respeitado’ (Memória Educativa, professora-tut4).

Mas era impressionante o empenho e a seriedade daquela senhorinha, que adorava o que fazia (Memória Educativa, professora-tut4).

Nenhum professor de nenhuma outra disciplina nos fazia ter essa motivação e essa vontade de preparar os melhores trabalhos, os mais criativos e elaborados como os de Português (Memória Educativa, professora-tut4).

Muito mais que uma professora, inspiração, criatividade, militância, amizade verdadeira, carinho e amor pelo aprender e pelo ensinar, um ser humano ímpar, que hoje, apesar de cedo, já está iluminando e encantando os jardins celestiais, tornando o céu mais bonito e vivo com sua energia (Memória Educativa, professora-tut4).

Desde criança me identifico bastante com o profissional professor. Acabei me tornando professora de ciências por influência de uma professora de ensino médio da disciplina de biologia, suas aulas eram maravilhosas, explicações riquíssimas e que nos ajudavam a compreender o mundo em que vivemos. Foi este encantamento pelas aulas de biologia que me levaram a cursar licenciatura em biologia (Entrevista professora-tut3).

A professora-tut3, ao refletir sobre a ação pedagógica realizada em colaboração com a professora-supervisora, enaltece a experiência de aprendizagem com a professora-supervisora ainda que nessa relação compareça a sedução ou ainda como ressalta Pereira (2001, p. 98): “Educar – trata-se de uma profissão relacional. É preciso reconhecer que a relação também é feita também de seu avesso: de manipulação, sedução, infantilização, ajustes de conta com o passado de cada um e rejeição da responsabilidade pelo outro”.

É uma pessoa muito organizada ela tem o planejamento das reuniões da pauta da reunião que vai ser trabalhado a disciplina tem todo um elo não são textos soltos ela faz toda uma costura de conteúdos ela são do mais amplo e vem especificando as atividades dessa disciplina eu acho que elas são bem assim dinâmicas o aluno não só tem que enviar uma tarefa o aluno não só tem que participar do fórum eu acho que isso em educação a distância faz muita a diferença a diversidade de recursos por que senão cai uma coisa na rotina, essa semana eu faço isso e entrego aquilo, então acho que evita muito, eu como tutora **nesta disciplina aprendi muita com ela, de organização de estudos, acho que e a disciplina que mais exige leitura dos alunos e uma leitura obrigatória, a professora realmente ressalta a leitura obrigatória [...]** (Entrevista, professora-tut3, grifo nosso).

E ainda sobre a mesma professora-supervisora:

Quando eu vi a professora [...], você sente outro gás outra energia. [...] E a professora [...] por ela ter esse comprometimento que a [...] tem e por ela destacar o lado humano com relação ao tutor, o que a professora [...] tinha que eu admiro muito nela com essa questão da responsabilidade do comprometimento com a Educação a [...] tem, ela tem um lado mais humano ela quer escutar o tutor, ela tem a questão assim da troca, gente eu estou montando a disciplina, o que vocês acham? Isso aqui está adequado na primeira semana, vocês acham que essa linguagem está boa para o aluno. Esse texto está legal? Vamos trocar este texto? Essa troca dela eu acho muito importante por que a gente se identifica mais com a disciplina que esta sendo construída e quando a gente esta na sala de aula virtual a gente consegue desenvolver o trabalho que tem mais a ver com a gente por que a gente fez parte da construção. E a questão dela também de se preocupar com os alunos ate individualmente se você traz para ela a aluna esta grávida de alto risco assim, assim, quando for na próxima reunião ela lembra daquela aluna e te pergunta o que aconteceu com aquela aluna, **esse lado humano dela foi uma das coisas que me fez voltar a trabalhar com ela e não me fez trabalhar com a outra primeira professora** (Entrevista, professora-tut3, grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que a professora-supervisora apresenta um estilo próprio de organização que traz a admiração e o respeito, a professora-tutora também se apresenta como uma docente que se preocupa com o outro para além dos “**aspectos metodológicos de cunho instrumental, a fim de dimensionar as características e as explicações do que seja o bom professor**” (PEREIRA, 2001, p.158, grifo nosso).

8.1.2 A sedução

O processo de sedução na relação pedagógica, segundo Morgado (2002), não opera no nível da consciência e normalmente advém do professor, uma vez que ele é quem incorpora a autoridade pedagógica. A esse respeito, Morgado (2002, p. 35) comenta: “[...] o processo de sedução na relação pedagógica fundamenta-se na vinculação erótica à autoridade professoral – atualização do vínculo original pré-edipiano de identificação”.

Ao transitar nos fóruns que permitem a interação professor-tutor e outros atores, pudemos identificar o processo de sedução ilustrado por meio das seguintes expressões e imagens:

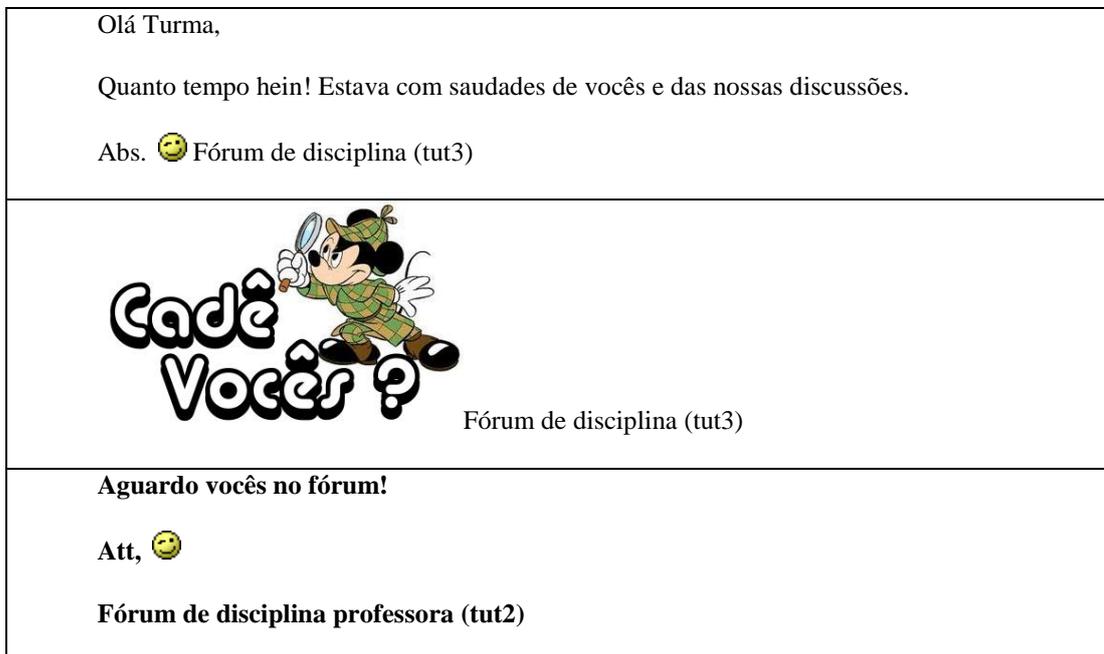


Figura 3: Processo de sedução.

Fonte: Disciplinas do curso de pedagogia a distância da UAB/UnB.

No processo de sedução não intencional e inconsciente foi possível perceber o fenômeno da transferência ocorrendo tanto em relação aos alunos e aos tutores quanto em relação ao tutor a distância e ao professor-supervisor.

No uso da expressão “Cadê Vocês?”, a professora-tutora se posiciona autoritariamente, chamando os alunos à participação, ou seja, para cobrar-lhes a participação no fórum, mas também os seduz, enviando-lhes em conjunto uma figura do imaginário infantil que possibilita a amenização do, digamos assim, ato autoritário, uma vez que “sedução e a autoridade se constituem a um só tempo” (MORGADO, 2011, p. 119).

8.1.3 A transferência

O fenômeno da transferência é definido por Tanis (1995, p. 112) como “[...] o modo particular pelo qual a subjetividade humana expressa sua constituição”.

A relação de transferência, ou seja, o que possibilita a relação professor e aluno, reeditando sentimentos como a admiração, a responsabilidade da professora-supervisora permite que a relação professora-supervisora / professora-tutora se torne característica da relação pedagógica estabelecida por professor e aluno, uma vez que a professora-tutora da oportunidade à professora-supervisora de reviver a relação pedagógica de aluno e professor alçando mão da autoridade.

A concepção de professor-tutor, de profissionalismo de responsabilidade eu devo tudo a ela, ela realmente passa uma postura comprometida e exige de você uma postura comprometido com a educação a distância que ela não está ali para acontecer de qualquer forma, ela tem uma organização ela tem um planejamento ela tem um objetivo a ser alcançado e essa professora destacou isso pelo comprometimento dela (Entrevista, professora-tut3).

8.1.4 As marcas

Ao longo da trajetória discente, nos deparamos com professores que nos marcam por toda a vida; então o levamos em nossas memórias por toda a vida. Quando estamos exercendo a docência, quase sempre um ou outro professor nos vêm à memória, pois a eles nos ligamos de forma afetiva. Dito de outra forma, fomos seduzidos por eles.

[...] Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los (FREUD, 1914, p. 248).

Aos professores foram deixadas marcas negativas e positivas, as quais lhes possibilitaram a escolha de que professores desejavam se tornar.

Onde aprendi o que queria ser e o que não queria ser de jeito nenhum numa sala de aula [...] onde também, infelizmente, me deparei com a decadência da docência, o que foi um enorme choque na imagem que eu tinha da respeitada e admirada professora primária [...] Dava aulas sentada, nem escrevia no quadro, para não levantar, estava sempre cansada e reclamando da vida. As meninas a amavam, acho que se identificavam, eu ainda aguardava pelo conteúdo, que, diga-se de passagem, nunca veio, não com ela (Memória Educativa, professora-tut4).

O processo de identificação com o professor permitiu a ocorrência da transferência, pois o professor foi capaz de despertar no aluno o desejo do saber, tornou-se seduzido e fisgado pelo desejo de ser professor.

[...] foi por influência de um outro professor da graduação, o qual o admiro muito, pelo seu profissionalismo, suas aulas eram de português e técnicas de estudo, o seu diferencial era o bom humor e a forma como nos ensinava sempre procurando o caminho mais fácil para começar as explicações, sua simpatia, educação e o respeito que tinha pelos alunos conquistava a todos (Entrevista, professora-tut3).

Na relação estabelecida entre professor-tutor e professor-supervisor emerge a relação de autoridade de um que orienta o outro e lhe exige que cumpra com seu trabalho, e do outro que na idealização é seduzido por aquele, atualizando a relação original dos sentimentos vivenciados nas primeiras experiências com seus pares.

Morgado (2001, p. 78) referenda essa ideia:

É através desta dinâmica que as relações subseqüentes de autoridade das quais a relação pedagógica emerge como tema - atualizam as relações originais. Quando a elas se fundem, quando a elas se somam ou quando as substituem, as novas relações têm como herança a heterogeneidade dos sentimentos das primeiras e os intensos conflitos por eles provocados. Têm, portanto, como herança, a coexistência da ternura, da afeição, do respeito, da sensualidade e da agressividade.

Nas relações estabelecidas por meio do ambiente virtual, o professor-supervisor pode exercer a transmissão ao tutor a distância à medida que pode “diante da posição e mostre o desejo de educador”, permitindo ao professor-tutor conhecer o seu fazer (PEREIRA, 2001, p.104).

Desde criança sempre quis ser professora, sempre admirei a profissão e como as minhas professoras nos ensinavam, desde criança as via como pessoas iluminadas, capazes de conhecer sobre muitos assuntos e mostrar a nós alunos o mundo do conhecimento de forma encantadora (Entrevista, professora-tut3).

Podemos perceber ainda a relação de transferência endereçada ao professor-tutor pelos sentimentos expressos por ele: “sua simpatia, educação e o respeito que tinha pelos alunos conquistava a todos” (professora-tut3).

O despertar e o desejo de saber possibilitam que os sujeitos de transmissão do saber por meio do ambiente virtual percebam esvaziados seu “lugar de mestre sabe-tudo” (PEREIRA, 2001, p. 189).

8.1.5 O despertar do desejo

Nas relações pedagógicas em que se estabelece o vínculo, o docente procura despertar no aluno o desejo pelo saber, o que ocorre quando aquele não se coloca no lugar de detentor do saber, dando lugar à mediação do conhecimento, como ressalta Almeida (2001, p. 3):

Quando o professor não responde ao aluno do lugar daquele que tudo sabe, mas sim daquele que conhece e que toma esse conhecimento não como uma verdade, mas como uma convicção, culturalmente aceita e socialmente compartilhada, o professor ocupa o lugar do mediador do objeto de conhecimento, o qual marca a entrada de um terceiro na relação professor - aluno. Somente ocupando este lugar é que o professor tem chances de reverter as questões imaginárias e narcísicas que se mesclam no campo educativo. ‘Isto implica que o educador renuncie ao ideal de completude narcísica imaginária e à ilusão de que é possível gestar, por obra dos ideais e normas educativas’ pelo menos um adulto do futuro a quem nada falta.

Referendando a fala de Almeida (2001), por meio da memória educativa, a professora-tut4 diz: “[...] as pessoas envolvidas nesses projetos, educadores de verdade foram de grande inspiração acadêmica e pessoal para mim, professores que atuam acreditando mesmo e dedicando amor à educação” (Memória Educativa, professora-tut4).

As relações estabelecidas entre o professor-tutor e os professores supervisores nas quais ele se inscreve como inspirado tanto no profissional quanto no campo pessoal possibilitaram o despertar do desejo de saber e o reconhecer-se identificado pelo outro e no campo do outro, uma vez que há essa identificação entre um (o que ensina) e o outro (o que aprende).

8.2 A Prática Pedagógica Docente

Nas enunciações apresentadas a seguir, os professores tutores apresentam-se constituídos pela experiência, ou seja, pela prática da profissão e pelo modelo de identificação apresentado por um professor que foi, para ele, exemplo em sua trajetória discente ou docente:

Levei sempre comigo, o enorme respeito pela profissão de educar e especialmente o desejo de ser uma dessas professoras que com carinho e paciência acompanha as crianças em seus primeiros passos pedagógicos (Entrevista, professora-tut4).

O tutor é responsável por mediar a formação de novos conhecimentos e experiências, através da pesquisa percebe-se a importância deste docente para o

desenvolvimento de um processo de ensino a distância dinâmico e colaborativo. (Entrevista, professora-tut3).

Quanto a ser tutora a distância o que mais angustia é a não participação dos alunos nos fóruns, o não envio de atividades dentro do prazo estabelecido e a falta do retorno dos *feedbacks* das atividades (as que solicito, como refaça, reveja, releia) (Memória Educativa, professora-tut7).

8.2.1 A relação com o saber (transmissão)

A relação que se estabeleceu entre as tutoras a distância e a professora-supervisora possibilitou à entrevistada perceber, no encontro pedagógico entre professor e aluno, o reinventar do vínculo pedagógico, pois na relação estabelecida entre elas foi possível perceber “o ato de autoridade” que, para Pereira (2012, p.137) configura [...]

[...] a possibilidade que tem um *agente* de atuar sobre os outros sem que estes reajam contra ele é o que garante o reconhecimento da autoridade. Atuando com a autoridade o *agente* pode mudar um dado humano exterior, sem experimentar uma reação, sem que necessite alterar a si mesmo em função de sua ação. (grifo do autor)

Então, ao estabelecer o vínculo educativo com os alunos permeado pelo vínculo e o respeito à autoridade da professora-supervisora (*agente*), a tutora a distância (*sujeito*) se posiciona diante do saber. Na relação pedagógica com os alunos, esse vínculo também age: é um outro agente que transmite o saber, não se colocando como o detentor do saber, mas criando laços com seus alunos conforme enuncia a professora-tut3:

E eu vi que as minhas colegas tutoras e até a professora tava tendo um sucesso maior utilizando uma linguagem mais leve, sem deixar de ser acadêmico. O quê que seria essa linguagem mais leve? Seria se envolver mais com o aluno. Sabe! Ter uma atenção mais, por exemplo, se um aluno manda uma mensagem: Ah eu tô doente, eu tô (sic) com um problema na minha família. Entender a situação do aluno e dentro das possibilidades da educação a distância [...] propor uma prorrogação, propor uma outra data para o aluno fazer essa atividade. Foi um olhar, assim, mais afetivo, então a minha linguagem [...] eu olho com mais carinho para os meus alunos eu consigo enxergar mais eles como pessoas do que como máquinas [...] (Entrevista, professora-tut3).

Nas palavras enunciadas pela professora-tutora, podemos entender que ela se percebe como uma educadora que passa a compreender o sujeito, renunciando à preocupação excessiva com os métodos e conteúdos. A esse respeito Kupfer (2006, p. 125) se posiciona:

Quando um educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado, também, pela ideia de que, embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo, e sobre os quais não pode nada saber – nem o professor, nem o aluno – nada de sua aprendizagem está predeterminada.

Esse pensamento é ratificado pela fala da professora-tut3:

Eu vejo que o aluno é um ser humano, eu consigo enxergar esse lado humano do aluno e aí a minha linguagem começa a mudar nos fóruns, nas minhas mensagens individuais eu consigo trazer imagens. Uma coisa assim que às vezes parece que é tão simples, ou às vezes assim uma coisa mais, mais descontraída, por exemplo, Ah! Um bom final de semana com bichinho umas coisinhas mais coloridas você vê que os alunos é o dia que eles mais entra, que acessa, e aí fala: ah! um bom final de semana para você também. [...] Eu aprendi muito o caráter social das coisas, a educação que tava sendo formada ela tinha uma finalidade, o aluno não estava ali na Universidade só por estar, só para ter um diploma, ele estava ali para fazer uma diferença na vida dele individualmente e na vida de outras pessoas no coletivo (Entrevista, professora-tut3).

8.2.2 Angústia e frustração na tutoria a distância

Angústia é definida por Voltolini (2009b, p.1) em seu artigo *O Saber Enganoso e a Angústia*, como “talvez uma boa definição do que é a angústia para a psicanálise, seja a da queda das referências que para um sujeito balizam sua relação com o Outro, não lhe restando outro destino neste momento senão o de ser afetado pelo real”. É o que se constata nas falas das professoras tut3 e tut6:

Me angustia (sic) é ausência de alunos sem justificativa e mesmo que você entre em contato não recebe nenhum retorno, o descompromisso de alunos e até colegas tutores para o cumprimento do que se propôs a fazer (Entrevista, professora-tut3).

O que me angustia na tutoria a distância é a falta de autonomia e de responsabilidade de alguns alunos, que ainda encaram o curso a distância como algo ‘fácil demais’, e não o levam muito a sério, plagiando atividades de outros colegas, de publicações e sites na internet, etc. (Memória Educativa professora-tut6).

Diante da propositura do aspecto relacional entre professor e aluno, o que nos remete ao impossível, conforme Pereira (2001), nas relações comparece o sentimento de angústia: o de se perceber em uma prática insatisfatória que lhe causa “**mal-estar**”.

A relação pedagógica não se faz, pois, diferente. Nela reina a comunicação, os relatos de saberes, o testemunho da aplicação, a busca de uma verdade única, total e universal. É a clareza do sentido. Mas reina também o residual das sombras, o irreduzível, o indomável, cuja lógica se furta ao universal e faz de professores e alunos seres estrangeiros entre si, fora da língua, invasores de territórios alheios, causadores de ‘mal-estar’, segundo a proposição freudiana (PEREIRA, 2001, p. 179).

Emerge da fala dos sujeitos supracitados (professor-tut3 e professor-tut6) a necessidade de um compromisso por parte dos alunos, expressa pela manifestação de um sentimento de “angústia” que ameaça a relação professor / tutor e aluno, o que acaba por acontecer. “A legalidade do ato educativo” que “resulta do contraponto entre um **dever-ser**, mais ou menos cumprido, porém não recusado, e **um amor**, em última instância, não **correspondido**.” (LAJONQUIÈRE, 2009, p.178, grifo do autor).

É bem verdade que uma experiência complementa a outra. Assim como o professor da sala de aula presencial, o tutor também deve considerar padrões de comportamento, de estímulos e de atitudes que levarão ao desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Deve procurar perceber os sinais que são emitidos por eles quando algo não está sendo apreendido e aprendido, e buscar estratégias para favorecer o desenvolvimento das aprendizagens. Deve buscar socializar-se junto a sua turma e estabelecer empatias e conexões, para que tenha as melhores respostas em termos cognitivos e formativos (Memória Educativa, professora-tut6).

Foi onde que eu tive mais dificuldade por que eu vim de uma disciplina, que era estritamente a linguagem era muito formal, o aspecto teórico deveria se sobressair muito, mas, assim, o nosso direcionamento todinho era para isso, uma carga teórica, uma linguagem acadêmica mais fechada e aí quando eu chego. [...] Uma experiência que eu vi que eu tive muitas dificuldades [...] E aquilo ali não foi visto por ninguém não foi lido, não foi visto por ninguém me incomodou muito (Entrevista, professora-tut3).

Na relação entre professor-tutor e aluno, a maneira de perceber o Outro é afetada no sentido de que comparecem a frustração e/ou entendimento na relação com o Outro. Ou seja, quando o sujeito como tutor consegue despertar o desejo de saber no outro, então ele, o professor-tutor, cumpriu com seu papel. Porém, quando se vê frustrado, desiludido, decepcionado ou com um sentimento de desprazer, no momento em que não lhe foi permitido despertar o desejo de aprender no aluno, essa permissão é lhe dada pelo próprio aluno.

Uma outra coisa que me frustra muito e você como tutor na maioria das vezes você está ali chamando um grupo de alunos e algumas turmas você vê que é uma característica da turma você não tem o retorno deles, um, dois, três, a gente sabe que toda turma, seja ela presencial ou a distância vai ter um grupo de alunos que se destaca pelo seu comprometimento pelo seu envolvimento. Às vezes tem mais tempo para estudar do que outros colegas, né (sic) que às vezes trabalham com uma rotina de trabalho mais complicada, então uma das coisas que me frustram são isso. Não é nem cumprir a data de entrega da tarefa. Acho que isso pra mim é o menor sabe, e você vê que o aluno ele não tem uma dúvida, ele não tá fazendo as coisas, mas não te pergunta você manda: você está dificuldade nisso? Não tá tudo bem! E você vê que não tá tudo bem! (sic) Então acho que isso é umas das coisas que frustram você: ver que não alcançou aquele aluno (Entrevista, professora-tut3).

Na relação professor-aluno emergem situações em que um e outro se veem “afetados pela presença do Outro” (VOLTOLINI, 2009, p. 9). “É somente a partir do Outro, dessa ordem simbólica inconsciente, que se pode falar em sujeito e em subjetividade segundo Freud” (GARCIA-ROZA, 2008, p. 228-229).

Na enunciação a seguir, percebemos o professor afetado pela presença dos alunos implicados pelo Outro, emergindo desta relação a intersubjetividade: “[...] e tem outros que assim com o passar do tempo, quando você trabalha com turma que você já trabalhou anteriormente, você tem um vínculo que vai até além do profissional, um vínculo de amizade por que você já conhece a história de vida daquela pessoa (Entrevista, professora-tut3).

Segundo Almeida (2001, p. 3), na condição de professor-tutor a distância, é necessário que cada vez mais ele possa [...]

[...] suportar, subjetivamente, a angústia de uma posição discursiva que implica em renunciar à onipotência narcísica e aos ideais de grandeza e de perfeição, em fazer semblante de saber, ocupando o lugar de mestre, eu diria de mestre barrado, para que o ensino e a transmissão sejam possíveis e realizáveis. Estar na posição de um ser em falta que deseja o desejo de saber de aprender do aluno. Por ser esta uma posição difícilíssima de ser sustentada, atribuo a essa dificuldade grande parte daquilo que faz sintoma na educação e no educador. Por isto considero imprescindível que o professor seja escutado, assim como a sua instituição, no que eles trazem de angústias, de sofrimento e de experiências de gozo.

8.2.3 A resignificação da identidade docente por meio da presença do outro

O tutor a distância relata que se percebeu resignificado a partir da experiência de ensino a distância: “No ensino a distância a gente aprende a avaliar o aluno por ele só. Por ele (pelo sujeito), pelo sujeito como é que ele entrou e como ele está se saindo, sabe!” (Entrevista, professora-tut2).

Podemos perceber que a presença, conforme ressalta Voltolini (2009), implica interferência, pois mostra que a tutora e os alunos estão implicados no processo.

Voltolini (2009a, p. 10) ressalta que, [...]

[...] em contrapartida, é possível haver interferência e, portanto, presença, sem que haja coabitação, graças ao fato de que dependemos menos de nossos sentidos do que de nossa imaginação, uma vez que as instâncias do simbólico e do imaginário, tipicamente humanas, separam a coisa da imagem ou conceito que temos dela, o que altera a maneira como somos, por ela, afetados.

A professora-tutora se expressa a respeito da resignificação na experiência do virtual para o presencial e vice-versa:

Busco estar sempre presente, disponível e solícita aos meus alunos, de uma forma que eles se percebam não apenas em uma sala de aula “recebendo” os conteúdos, mas em um ambiente de interação em que ele próprio se reconheça partícipe do próprio aprendizado e estabeleça vínculos [...] (Memória Educativa, professora-tut6).

As estratégias apontadas pela professora (tut6) reafirmam o quanto se vê na necessidade de se impor, de estar presente disponível para os alunos. Essas estratégias são consideradas subjetivas, e podemos percebê-las como sujeito singular em suas propostas de atuação.

Elas dizem dessa singularidade com que cada um exerce o ato educativo, para além do código, sem, no entanto, fugir dele. Respondendo ao código e também reafirmando, **os professores produzem práticas de si**, que ainda que expressem a especificidade, sua moral, orientada para a ética, e também legitimam esse código

em que estão inseridos, nesse caso, tentando assegurar o lugar da autoridade escolar institucionalizada (PEREIRA, 2011, p. 82, grifo nosso).

Ao falar de sua prática, a professora-tutora se vê diante de uma pessoa que aprendeu, por meio de sua própria experiência, como enuncia:

[...] digo que aprendi muito com meus alunos a distância, aprendi a me tornar mais humana, a compreender que há uma pessoa que sente, sofre, pensa e tem muitos compromissos atrás do computador e que também estamos lidando com muitos sonhos, com superações de pessoas[...] (Memória Educativa, professora-tut3).

[...] aprimoração dos meus conhecimentos e experiências vivenciados na área docente para que desta forma, possa melhorar minha prática educativa (Entrevista, professora-tut3).

Ao perceber os outros com os quais a professora-tut3 estava implicada, ela percebe que, do ponto de vista de sua formação, é capaz de buscar novos conhecimentos e pensar sobre o seu fazer, “conseguindo integrar o saber teórico, o saber fazer e o saber ser” (PEREIRA, 2001, p.156).

8.3 O Sujeito Constituído pela Prática

Do cenário pedagógico virtual e das relações pedagógicas com os Outros, que se entrelaçam nesse ambiente permeado pelo fenômeno da transferência, da sedução pedagógica e da transmissão, surge um professor, que nos vínculos pedagógicos estabelecidos entre os atores que naquele cenário comparecem, coloca-se “na posição do aluno, enquanto é esse que está referido ao desejo de saber, que o professor poderá encontrar o lugar de onde possa vir a ser o arco da transmissão” (MENDONÇA FILHO, 2001, p.103).

Diante disso, os sujeitos da pesquisa se posicionaram:

Dai em diante foi só aperfeiçoamento. [...] E foi uma experiência assim que me ajudou muito a crescer (Memória Educativa, professora-tut5).

Foi inesquecível! Adorei! Grandes aprendizagens [...] Percebi que o professor tinha uma responsabilidade ainda maior do que eu pensava, foi neste período que eu percebi que nem só de teoria se sobrevive em uma sala de aula, tem que ter dedicação, empenho e interação com os alunos. [...] Eu ressignifico na minha prática educativa envolvendo a modalidade presencial e a distância – é que o diálogo é a ferramenta primordial da educação, é necessário ter uma escuta sensível perceber o que está acontecendo com seus alunos e como suas aulas estão chegando neles, é preciso ouvir, é preciso parar e entender o que o grupo está vivenciando e o que é mais importante para este grupo, é provocar o diálogo – a conversa produtiva que contribui tanto para o crescimento do aluno como da professora-tut3. (Memória Educativa, professora-tut6).

A professora-tutora ao se perceber como sujeito constituído em sua própria prática e na relação com o outro diante do objeto do conhecimento, ressignifica também o seu estilo.

E esse passa a ser a peculiar relação de um sujeito com um particular objeto, o conhecimento. Tal relação trará as marcas de seu estilo como sujeito na relação com o outro. Tal estilo se construirá nos sucessivos encontros com os objetos de conhecimento, moldando os próprios objetos e determinando, no mesmo processo, os padrões de relação com os outros encarregados de apresentar esses objetos, ou seja, os mestres (KUPFER, 2007, p. 129).

A professora-tutora se vê constituída como “outro tipo de professora”, ou seja, com uma nova identidade: “Acredito [...] tenha contribuído para me transformar em outro tipo de professora, uma educadora que entende que o conhecimento realmente só faz sentido quando o aluno verdadeiramente aprende, e não apenas decora” (Entrevista, professora-tut3).

Identidade é vista a partir das identificações e da experiência na relação com o outro. Uma identidade que de maneira nenhuma será fixa, mas construída e (re)construída na relação com o Outro. “A identidade, nesse sentido, não existe em si mesma, ela é incessantemente (re)construída por meio da relação com o Outro e emerge apenas por momentos, graças à porosidade da linguagem.” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 63).

Como docentes devemos sempre nos questionar sobre a nossa prática educativa de modo a desconstruir e construir conhecimentos e práticas que contribuam para o desenvolvimento pleno do educando (Fórum da disciplina, professora-tut3).

Então, a tutora que eu sou hoje devo tudo com relação a essa primeira professora que foi a professora. [...] o que me forma hoje como professora tanto no presencial quanto no a distância por que coisas que eu trago da educação a distância eu aplico no presencial e coisas do presencial que eu aplico no a distância. Então são características que vão me vindo à mente, mas são características ou positivas ou negativas do que devem ser trabalhados que eu acho que tem um sucesso no processo educacional do aluno. [...] Mais madura um pouquinho (Entrevista, professora-tut3).

Então, a gente tinha que lidar com todas essas questões, com a questão da evasão, da autonomia da autoestima desses alunos e com o conteúdo também, por que eu acho que isso todos esses elementos compõem a disciplina, não é só o conteúdo, não é só a parte pedagógica que conta na disciplina né! (Entrevista, professora-tut1).

Sobre as relações estabelecidas na relação professor aluno e nesse caso por meio do ambiente virtual os sujeitos se dizem ressignificados à medida que buscaram a comunicação, os relatos de saberes, o compartilhamento dos saberes de um com outro e de um e de outro (professor-tutor, aluno, professor-supervisor, tutor presencial), possibilitando que um causasse no outro o desejo, a identificação de forma alternada. Esse aspecto é corroborado na fala da professora-tut7: “[...] e estreitar nossas relações na construção da aprendizagem colaborativa no ambiente on-line, agendaremos um *chat* que possa promover trocas bem significativas na construção do conhecimento dentro da disponibilidade da maioria dos alunos” (Fórum de disciplina, professora-tut7).

Nas relações, sujeitos causam ações em outros sujeitos; logo os primeiros podem se dessubjetivar e passar à posição de objetos de idealização, de identificação, de

desejo. A intersubjetividade sob este olhar é da ordem da ilusão. As relações se pautam, então, na ligação sujeito – objeto, mesmo que esses papéis se alternem. (PEREIRA, 2001, p. 178).

E ainda referenda o pensamento, afirmando que junto às relações comparecem “também o residual das sombras, o irredutível, o indomável, cuja lógica se furta ao universal e faz de professores e alunos seres estrangeiros entre si, fora da língua, invasores de territórios alheios, causadores de mal-estar” (PEREIRA, 2001, p.104) um no outro.

Como aquele que media (sic) a aprendizagem levando o educando a ter novas descobertas e reafirmando ou refutando suas ideias anteriores. Auxílio no redescobrir, no reestruturar, no avançar para o novo vislumbrar do meio em que o mesmo faz parte e está inserido. Além disso, atuo como aquele que aprende com o grupo e troca experiência sobre diversos assuntos (Memória Educativa, professora-tut7).

Eu trouxe o desejo de autonomia para sala de aula. Sabe, e também uma coisa, fazer do meu aluno um pesquisador, o professor não é pesquisador, o aluno também tem que ser, tem que ser, aliás, tem que deixar de falar aluno para falar estudante, parar de falar alunos, eu trouxe isso do AVA eu trouxe outra coisa, [...] trouxe AVAs, alias eu não trouxe AVA, Eu trouxe ferramentas da internet para dentro da sala de aula como blogs. [...] Eu era muito resistente à tecnologia, e aí eu passei a utilizar as tecnologias na minha sala de aula, e eu voltei também bem mais amadurecida como professora, eu me sinto mais amadurecida. E tanto o presencial influencia no AVA quanto o AVA influencia no presencial. Há uma troca, sabe? [...] Sim, eu fiquei proativa, e também fui vencendo [...], a timidez [...] porque antes eu não tinha coragem de chegar para um professor-supervisor e sugerir mudanças em alguma coisa, hoje eu tenho. [...] Fica difícil [...] eu acho apenas que as mudanças elas amadureceram ao mesmo tempo, tanto no presencial quanto no AVA. Uma coisa contribuiu com a outra. [...], eu não vejo diferente, não vejo diferença estar no AVA e estar no presencial porque estou lidando com gente ao mesmo tempo (Entrevista, professora-tut4).

O estudo mostra que como tutores a distância somos invadidos pela presença de elementos subjetivos que nos envolvem enquanto sujeitos que ensinam e que aprendem com o Outro, apoiados pelas relações que surgem no cenário pedagógico, neste caso, pelas relações entre tutor e alunos, tutores e supervisores, tutores e tutores, que constituem a rede de aprendizagem. Dessas relações, como alunos e professores, também estamos assujeitados a vivenciar a identificação, o fenômeno da transferência, da contratransferência independentemente dos espaços que ocupamos: sala de aula presencial ou Ambiente Virtual de Aprendizagem.

As influências dos elementos de identificação, transferência e contratransferência nas relações pedagógicas interferem na prática dos docentes, permitindo que se constituam na sua prática, apresentando-se como um novo docente, um novo educador independentemente do cenário que ocupe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, esperamos que diante da proposta de investigar à luz da psicanálise se a subjetividade que emerge das relações estabelecidas entre os sujeitos que compartilham a docência no AVA interfere na constituição da identidade docente e, por consequência, em sua prática pedagógica da sala de aula presencial, para que possamos deixar ao leitor o **desejo de aprender**. Foi e é a razão desta proposta, uma vez que ao olhar por um viés psicanalítico a dimensão da subjetividade possamos oferecer e instigar um novo olhar aos sujeitos que vivenciam a experiência de “transmitir o ensino” de forma colaborativa nos espaços em que estão ausentes em corpo, porém presentes na intenção de despertar o “desejo” de saber.

Nóvoa (1992) nos diz que formar professores nos tempos atuais “é situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica *versus* componente pedagógica, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas, etc.)”. Então na crença de que, além das “clivagens tradicionais”, pensamos que o aspecto relacional também contribua na formação do sujeito professor.

Para Almeida (2001, p. 156, grifo nosso), a memória educativa pode ser “pensada como um lugar de **expressão da subjetividade na formação da identidade do educador**”. E complementa:

É possível compreender a memória educativa tanto como expressão empírica do movimento de rupturas epistemológicas, teórico-conceituais e metodológicas, cujo significado transcendeu a simples proposição de um dispositivo alternativo para a abordagem qualitativa de pesquisa-ação (as *lives stories* surgiram já nas décadas de 1950-1960 em Ciências Sociais), quanto implicou especialmente nos avatares de uma estratégia **para além da simples coleta de dados** (ALMEIDA, 2001, p. 156, grifo nosso).

No momento em que a tutora fala de si e de sua prática pedagógica, sob o aspecto relacional, passa a entender o momento em que a relação com os alunos foi impossibilitada: “[...] até agora eu falando é que eu tô (sic) percebendo o quanto que às vezes um fio condutor mal conduzido estragou toda a relação sem até eu dar conta. Eu estou me dando conta agora! Como que fez a diferença.” (Entrevista, professora-tut3).

A professora-tutora ao falar sobre sua própria prática encontra em sua experiência o seu fazer. Eckert-Hoff (2008, p.138) a esse respeito explicita:

Por isso que a prática de (se) dizer, isto é, o trabalho com histórias de vida, deve ter espaço nos cursos de formação, não para extorquir disso uma prova, um conhecimento, mas algo a ser interpretado, que permita *saber* (passar pelo corpo), experimentar algo a mais sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o seu fazer.

A partir da escuta sensível realizada no momento das entrevistas e dos escritos da memória educativa, os professores-tutores, atores de cenários pedagógicos distintos, perceberam-se incompletos, uma vez que se mostraram desejantes em sua formação numa busca constante de “estar em formação”. Isso “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Em nossa trajetória da pesquisa, vimos comparecer os operadores conceituais da subjetividade delineados pela transferência dos sentimentos afetivos vivenciados pelos atores que compartilham o ambiente, especialmente no tange às relações entre tutores a distância e professores-supervisores. Isso porque eles se colocam no lugar de alunos, orientados e acompanhados por seus mestres (professores-supervisores) Estes, então, comparecem ao ambiente virtual também desejosos de um saber que é um saber do Outro, porém ainda assim também o são, pois incitam nos alunos o desejo pelo saber, o que permite que este exerça o que foi preconizado por Pereira (2001, p.178):

Há o momento em que se depara com o não saber, que falta que não pode responder, para aí o aluno colocar algo de seu e construir um saber sobre o seu desejo de saber. A ação do professor que não recua diante desse desejo parece ter esta característica como essencial, pois esvazia seu lugar de mestre sabe tudo e permite que o ideal não seja tão imaginariamente sustentado. Segundo o princípio laciano do falta-a-ser, esse professor parece desejar operar pelo declínio do lugar do mestre frente ao avesso irreduzível.

Das relações pedagógicas vivenciadas por meio do AVA, conforme Pereira (2000), retoma a sala de aula um professor, um mestre em declínio, capaz de exercer a transmissão, a sedução e a identificação. Pereira (2001, p.156) assegura que “é possível, sim, encontrar professores cuja própria prática é instauradora de um modelo particular, novo e original”.

Em busca desse “possível”, vimos emergir, nas memórias educativas e nas entrevistas realizadas, um professor que ressignifica sua prática pedagógica, independentemente do cenário pedagógico em que atua, uma vez que a experiência de tutoria a distância lhe possibilita exercer um lugar de “mestre em declínio” sempre em falta (sujeito castrado), na oportunidade de colaboração e compartilhamento da docência com outros atores, pois “**o mais real da subjetividade de certos professores é a sua mestria como sintoma**” (PEREIRA; PAULINO; FRANCO, 2011, p.131, grifo nosso).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Inês Maria Z. P. de. Do conceito de transmissão à formação de educadores. **Scielo Proceedings**, ano 6, col. Lepsi IP/FE-USP, 2006 . Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100038&script=sci_arttext>. Acesso em:
- _____. O ser infante e o ser professor na memória educativa escolar. In: **Anais do IV Colóquio do Lugar de Vida**, Lepsi/USP, 2002.
- _____. **Re-significação do papel da psicologia da educação na formação continuada de professores de ciências e matemática**. Tese (Doutorado em Educação) – Brasília, IP/UnB, 2001.
- _____.; RODRIGUES, Maria Alexandra M. **Imersão no processo educativo das ciências e da matemática**. Módulo Comum. Programa de aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio (Pró-Ciências). Brasília: UNAB (Universidade Aberta do Distrito Federal), MEC/CAPES/FAPDF/UNAB – SE- GDF, 1998. 41p.
- BARBOSA, Rommel M. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BIRMAN, Joel. **Freud e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 16 abr. 2012.
- BRASIL. Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 16 abr. 2012.
- BRASIL. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 16 abr. 2012.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23

dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2012.

BRASIL. Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm>. Acesso em: 16 abr. 2012.

BRASIL. Lei n.º 11.502, de 11 de junho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n.ºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art4>. Acesso em: 16 abr. 2012.

BRASIL. Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n.ºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n.º 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n.º 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm#art31>. Acesso em: 16 abr. 2012.

CELES, Luiz A. Da psicanálise à metapsicologia: uma reflexão metodológica. Brasília: **Pulsional Revista de Psicanálise**, ano XIII, n. 133, 2000. Disponível em: <http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/133_01.pdf>. Acesso em 6 nov. 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORS, Jaques. **Educação**. Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez: Brasília: MEC/Unesco, 2003.

DUARTE, Rosária. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2001.

ECKERT-HOFF, Beatriz M. E. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras / Fapesp, 2008.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 2007.

FADMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

FERREIRA, Tânia. Freud e o ato do ensino. In: LOPES, Eliane M. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 107-149, 2001.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREITAS, Luiz Alberto. **O conceito de identificação na obra de Freud**. Rio de Janeiro: SPID, 1997.

FREUD, Sigmund. **Lembranças encobridoras**. Rio de Janeiro: Imago, v. III, 1996. (Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud – originalmente publicada em 1899).

_____. **Cinco lições da psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, v. XI 1996. (Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud – originalmente publicada em 1909).

_____. **Totem e tabu**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIII, 1996. (Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud – originalmente publicada em 1913).

_____. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIII, 1996. (Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud – originalmente publicada em 1914).

_____. **Psicologia de grupo e a análise do ego**. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, 1996. (Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud – originalmente publicada em 1921).

_____. **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIX, 1996. (Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud – originalmente publicada em 1923).

_____. **O futuro de uma ilusão**. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1996. (Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud – originalmente publicada em 1927).

_____. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1996. (Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud – originalmente publicada em 1930).

_____. **O interesse científico da psicanálise**. Edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. XIII.

_____. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. 1912. In: FREUD, Sigmund, **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, v. 12 p. 149-62, 1976.

_____. Fixação em traumas: o inconsciente. 1917a. Conferências Introdutórias sobre psicanálise. In: FREUD, Sigmund, **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, v.16, p. 323-36, 1976.

_____. Uma dificuldade no caminho da psicanálise. 1917b. In: FREUD, Sigmund, **Obras Completas**, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, v.17, p.171-82,1976.

_____. Além do princípio do prazer. 1920. In: FREUD, Sigmund, **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, v.18, p.17-88, 1976.

_____. Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn. 1925. In: FREUD, Sigmund, **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, v.19, p. 341-6, 1976.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

JOLIBERT, Bernard. **Sigmund Freud**. Tradução e organização de Elaine Terezinha Dal Mas Dias. Coleção Os Pensadores, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

KUPFER, Maria Cristina M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. KUPFER, Maria Cristina M. **A psicanálise, as instituições e a infância**. V Colóquio do LEPSI (Organização de evento/Congresso), 2004.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LOPES, Eliane Marta T. (Org.) A psicanálise escuta a educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. **A psicanálise escuta a educação**, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAURANO, Denise. **Para que serve a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 21, Série Passo a Passo, 2003.

MENDONÇA FILHO, João. B. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, Eliane M. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MENEZES, Ebenezer T. de; SANTOS, Thais Helena dos. Comunicação assíncrona, (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=201>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

MILLOT, Catherine. **Freud, antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. Estilo: a psicanálise na formação de educadores. In: **Proceedings of the 6th psicanálise, Educação e Transmissão**, ano 6, col. Lepsi IP/FE-USP, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc0000000032006000100030&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 abr. 2012.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Distance education: a systems view**. Califórnia, USA: Wadsworth Publishing, 1996.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n.12, 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/espacos.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

_____.; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MOREIRA, Jacqueline de O. Revisitando o conceito do eu em Freud: da identidade à alteridade. **Revista de Psicologia**. 2009. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v9n1/artigos/html/v9n1a18.html>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

MORGADO, Maria Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo: Plexus, 1995.

_____._____. 3. ed. São Paulo: Summus, 2002.

_____. Autoridade e sedução na relação pedagógica. **Psicologia e Educação**, n. 32, São Paulo, jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 fev. 2013.

_____. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicanálise. **Temas Psicológicos**. Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, dez. 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1993000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jan. 2013.

NASIO, Juan-David. **O prazer de ler Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. (Org.) **A psicanálise escuta a educação 10 anos depois**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2012.

_____. O relacional e o seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, Elaine. M. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p.151-193, 2001.

_____. PAULINO, Bárbara O.; FRANCO, Raquel B. Escrita de professores e orientação clínica de trabalho. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo, PAULINO, Bárbara O.; FRANCO, Raquel B. **Acabou a autoridade?** Professor, subjetividade e sintoma. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/Fapemig, 2011.

PULINO FILHO, Athail. **Introdução ao Moodle**. Ambiente de aprendizagem. Módulo I. UnB, 2004.

_____. **Moodle**: um sistema de gerenciamento de cursos. Versão. 1.5.2 UnB, 2009.

SAFRA, Gilberto. Investigação em psicanálise na universidade. **Psicologia USP**, v. 12, n. 2, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642001000200014&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 10 out. 2011.

SALDANHA, Luís Cláudio D. Subjetividade no ciberespaço ou a aprendizagem nos labirintos do hipertexto. **Revista @mbienteeducação**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/art2luis.pdf>><http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html>. Acesso em: 10 out. 2011.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teoria, prática, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

TANIS, Bernardo. **Memória e temporalidade**: sobre o infantil na psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

TELLES DA SILVA, Luiz O. **Freud / Lacan**: o desvelamento do sujeito. Porto Alegre: AGE. 1999.

UnB – Universidade de Brasília – UAB/UnB, Edital n.º 53/2011. Torna pública a seleção de tutores a distância para o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Disponível em: <http://www.uab.unb.br/moodle_1_2011/.../file_editais.php?id>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Universidade de Brasília – PPP/UAB/UnB. **Projeto Político-Pedagógico do Programa Universidade Aberta do Brasil na UnB**. Brasília, 2010. Documento mimeografado.

_____. Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. **Perfil dos alunos do curso de pedagogia a distância**. Brasília: Faculdade de Educação, 2011a.

_____. Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. **Projeto acadêmico do curso de pedagogia a distância**. Brasília: Faculdade de Educação, 2011b.

VOLTOLINI, Rinaldo. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. In: **Educação Temática Digital**, v. 8, p. 119-139, 2007. Disponível em:

<<http://143.106.58.55/revista/admin/include/getdoc.php?id=1076>>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In: **Revista Estilos da Clínica**, ano 3, col. Lepsip/FE – USP, 2002. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300036&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. **Educação e psicanálise**. Passo a Passo; 93. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. Questão da presença. Educação a distância: algumas questões. In: **Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p.123-139, Campinas, jun. 2009a. Disponível em:

<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1922/1762>>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. O saber enganoso e a angústia. In: **Educação Online**, fev. 2009b

<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=336:o-saber-enganoso-e-a-angustia&catid=36:especial&Itemid=46>. Acesso em: 10 out. 2011.

APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Termo de Compromisso

Eu, **Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt**, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), orientada pela professora Dr^a. Inês Maria M Zanforlin Pires de Almeida, comprometo-me a respeitar os participantes desta pesquisa, intitulada: **Identidade e Subjetividade Docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem: ressignificando a prática pedagógica**, preservando suas identidades originais e garantindo o sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhes absoluta privacidade.

Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt

APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
PPGE – Mestrado em Educação

Solicitação de Autorização.

Brasília, setembro de 2012.

Senhor (a) Coordenador (a)

Solicitamos autorização para desenvolver pesquisa, junto aos Tutores a distância e ex - Tutores do curso de Pedagogia a distância da Faculdade de Educação (FE/UnB) ofertado por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com objetivo de selecionar os sujeitos da pesquisa, bem como veicular e – mails convidando os para participação na pesquisa **Identidade e Subjetividade Docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem: ressignificando a prática pedagógica**. Atendendo a proposta de investigação apresentada pelo projeto de qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília FE/UnB. Com o intuito de contribuir para a formação de professores/tutores seja por meio da Educação a distância e ou presencial.

Agradecemos sua compreensão e autorização.

Prof^a. Dr^a. Inês Maria M. Z. P. de Almeida. (Orientadora)

Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt. (Mestranda)

APÊNDICE C – CONVITE AOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE
PPGE – Mestrado em Educação

Convite aos Sujeitos participantes da pesquisa.

Olá professor (a) tutor (a) a distância.

Convido-o a participar como sujeito da pesquisa intitulada **Identidade e Subjetividade Docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem: ressignificando a prática pedagógica** que será desenvolvida por mim, Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt, enquanto aluna do mestrado em Educação (FE/UnB), na linha de pesquisa: Educação e Subjetividade orientada pela Prof^{ra}. Dr^a. Inês Maria Z. Pires de Almeida.

A pesquisa qualitativa de caráter exploratório tem como objetivo Investigar a luz da psicanálise se a subjetividade que emerge das relações estabelecidas entre os sujeitos que compartilham a docência no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) interfere na constituição da Identidade Docente e por consequência em sua prática pedagógica.

Para realizar os levantamentos dos dados o convite será feito aos tutores a distância e ex-tutores do curso de pedagogia a distância da Faculdade de Educação da UAB/UnB, curso ofertado por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB que estejam atuando, ou já tenha atuado como professor (a) da educação básica na sala de aula presencial.

Etapas da Pesquisa

- Contato com o Coordenador do Curso de Pedagogia a distância da UAB/UnB.
- Entrega do termo de autorização.

- Envio de convite através de correio eletrônico aos tutores a distância e ex - tutores que atuam ou atuaram no curso de pedagogia da UAB/UnB e na sala de aula presencial da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.
- Entrega e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.
- Solicitação da **Elaboração do Dispositivo da Memória Educativa** e entrega das orientações para a sua realização.
- Leitura do Dispositivo da Memória Educativa.
- Realização da **Entrevista Semiestruturada** com os tutores a distância participantes da pesquisa.
- Degravação da Entrevista
- Tratamento dos dados.
- Elaboração do Relatório Final.

Ressalta-se que todos os dados serão mantidos no anonimato, respeitando sempre a ética e confidencialidade. Caso haja alguma dúvida a respeito de sua participação e da pesquisa, favor entrar em contato através do e – mail: [**cleonascimentoead@gmail.com**](mailto:cleonascimentoead@gmail.com) ou através do telefone: **84735158**.

Agradeço seu interesse e participação.

Abraços.

Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
PPGE – Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,

RG _____, Afirmo que atuo ou atuei como professor/tutor a distância do Curso de Pedagogia da UAB/UnB e venho por meio deste termo de concordância, formalizar minha participação voluntária como sujeito da pesquisa intitulada, **Identidade e Subjetividade Docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem ressignificando a prática pedagógica** da mestranda Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt, sob orientação da Prof^{ra}. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. Ressalto que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa, da justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados. Sendo orientada (o) sobre:

- Disponibilidade ou necessidade sobre a busca de esclarecimentos, antes e durante a realização da pesquisa, especialmente no que tange os aspectos metodológicos;
- Liberdade de recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.
- Informações gerais sobre o sigilo dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Assinatura/Data

APÊNDICE E – DISPOSITIVO DA MEMÓRIA EDUCATIVA



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE
PPGE – Mestrado em Educação

Dispositivo da Memória Educativa

Prezado Professor (a) /tutor (a)

Agradeço por sua disponibilidade em participar da Pesquisa intitulada **Identidade e Subjetividade Docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem: ressignificando a prática pedagógica.**

Enquanto educadores, deixamos marcas e somos ou fomos marcados, pelos diversos sujeitos que estão inseridos em nossa trajetória docente e discente. Almeida (2001) descreve o **dispositivo da memória educativa**, como um dispositivo que “*tem por objetivo a formulação dos registros históricos/pessoais, na perspectiva de uma busca, na dimensão mnêmico – temporal*”[...]Nestes registros emergem as “*experiências escolares infantis, “[...] “as experiências de trabalho, situações frustrantes e traumáticas na ação educativa [...] permeiam o aparelho psíquico e fazem parte da constituição da memória do professor”*.(ALMEIDA,2001).

Portanto, através do dispositivo da memória educativa convido – o a registrar sua história pessoal enquanto pessoa e educador.

Orientações necessárias para elaboração da memória Educativa.

Retome a sua trajetória de vida, descrevendo como se deu e como ocorreu sua formação escolar (seus primeiros contatos com a escola, com os professores, com os colegas, como seus pais reagiram...).

- Como se deu a sua escolha profissional?

- Houve a influência de algum professor (a) nessa escolha?
- O que influenciou na decisão de ser professor (a)? Quem? Como e quando?
- Essa decisão ocorreu de forma espontânea? Quais foram os sujeitos que fizeram parte e contribuíram para esta decisão?
- Que experiências fazem parte da decisão e motivos pelas quais se tornou tutor (a) a distância?
- Fale de suas expectativas e experiência em se tornar e ser professor (a). E da expectativa em se tornar e ser tutor (a) a distância? O que mais angustia você e provoca sofrimentos em ser professor (a) e tutor (a) a distância?(com relação à escola ao **AVA**, aos colegas, aos alunos, a você mesmo (a)).
- Escreva como você ressignifica suas angústias profissionais/pessoais, a partir de sua experiência enquanto tutor (a) a distância que atua em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e como professor (a) da sala de aula presencial na educação básica?
- Relate como você percebe e vivencia, hoje, seu papel de professor (a) atuante na sala de aula presencial e tutor (a) a distância, na relação com seus alunos (na escola e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA))?

Sua contribuição fará a diferença em nossa trajetória docente...

Desejo uma boa imersão em sua trajetória de vida e profissional.

Imensamente agradecida.

Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt

cleonascimentoead@gmail.com

61.33566731

61.84735158

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação
 PPGE – Mestrado em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – TUTORES A DISTÂNCIA

Data da entrevista: ___ / ___ / ____

Introdução: apresentação da pesquisadora, do projeto de pesquisa, do Termo de Livre Consentimento e solicitação de autorização para gravação da entrevista.

Gostaria de lhe convidar a retomar suas experiências enquanto **tutor a distância na UAB/UnB**, percorrendo suas sensações visuais, olfativas, auditivas, táteis, afetivas e outras que perpassam por suas experiências.

- 1). Como foi a sua trajetória como professor-tutor a distância no curso de pedagogia a distância da UAB/UNB, como ocorreram as **relações** (estabelecida(s) com o supervisor (es) da(s) disciplina(s)). Fale das dificuldades e facilidades.
- 2). Como você caracteriza seu(s) colega(s) tutor(es)?(perfil, expectativas, possibilidades e participação) e do seu relacionamento com o(s) colega(s) tutor (es)?
- 3). Fale das atividades que você realizou com sucesso (prazer) e as que realizou sem muito interesse(desprazer)os conteúdos, das atividades que foram ensinados e aprendidos ou outras metodologias que deixaram marcas positivas e negativas em você.
- 4). Como você descreve **as relações estabelecidas com seus alunos** (comunicação, estilo) como foi sua postura como professor?
- 5). Qual a importância desse **relacionamento no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e sua? A forma do tutor se relacionar com o aluno pode causar a Evasão?**
- 6). Como ocorre o processo avaliativo, como foi? Com que frequência?
- 7). Fale do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como era ou é estruturado das **atividades pedagógicas** desenvolvidas por você por meio do AVA que deixou marcas negativas ou positivas?
- 8). A sua atuação como tutor a distância no curso de pedagogia promoveu **mudança(s) em**

sua prática profissional docente? Se sim, descreva a (s) mudança(s) e caracterize – a(s).

9). Você percebeu alguma mudança (autonomia, iniciativa, atitudes, práticas) na sua **atuação como tutor a distância** no curso de pedagogia e na **sua sala de aula presencial**? O seu **estilo** de dar aulas, se modificou a partir da experiência como tutor a distância?

10). Você percebe **mudanças em suas atitudes e prática pedagógica** a partir do início de sua atuação na UAB/UnB?

11). Você acha que está conseguindo alcançar **autonomia, autoestima, motivação, estudo independente e iniciativas pessoais** a partir da proposta de formação enquanto tutor a distância?

12). De que modo às atividades propostas da UAB/UnB, (Formação de Tutores, Reunião de Supervisores, encontros, seminários, oficinas, etc.) estão contribuindo para a sua **aprendizagem**? E em sua **prática docente na sala de aula presencial**?

13). Fale das **relações intrapessoais estabelecidas** por meio do AVA. Você acha que a ideia de impessoalidade em relação ao aluno pode ser desfeita?

14). Como você se sente ou sentiu como tutor?

15). Hoje, como você se percebe diante **dessa constituição** ao longo da experiência como tutor a distância e como professor na sala de aula presencial?

16). Você percebe **dificuldades existentes** entre o que é, e o como atua em sala de aula presencial e os seus procedimentos (meios) e posturas (como) ao atuar por meio do AVA exercendo a Educação a Distância?

17). Indique razões que **determinaram ou não mudança em sua atuação** como professora a partir da vivência e da formação e atuação como tutor a distância.

18). Como você ressignifica, hoje, sua atuação como professor da sala de aula presencial a partir das experiências anteriores da atuação como tutor a distância e vice – versa?

Há algo mais que gostaria de acrescentar sobre nossa conversa?

Agradecimentos.

DADOS PESSOAIS

Nome (iniciais): _____.

Data de nascimento: _____ Formação: _____.

DADOS PROFISSIONAIS

Tempo em que atua como tutora da UAB/UnB: ____ Desde _____.

Há quanto tempo é tutora em AVAs _____. Ano de início _____.

Quanto tempo atua em sala de aula presencial: _____ Ano de início _____.