



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Teorias da Educação:

**Distância, Presença e Encontro na Universidade
Aberta do Brasil/ Universidade de Brasília**

Janaína Mota

Brasília – DF

2012

Janaína Mota

**Teorias da Educação:
Distância, Presença e Encontro na Universidade
Aberta do Brasil/ Universidade de Brasília**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para defesa na área de confluência Educação e Ecologia Humana, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Inês Maria M. Z. P. de Almeida.

Brasília – DF

2012

Banca Examinadora

Profª Drª Inês Maria M. Z. Pires de Almeida

Profª Drª Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Profª Drª Eliana Rigotto Lazzarini

Profª Drª Thèresé Hoffman Gatti

Profº Dr Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

Profª Drª Calúdia Márcia Lyra Pato (suplente)

Dedicatória

À minha querida Morgana,
espirituosa e cativante.

Ao estimado Caio,
por sua alegria contagiante.

Aos professores que embarcaram na jornada da
educação a distância.

Agradecimentos

A Deus, causa primeira de todas as coisas.

Ao Denis, companheiro sempre presente, meu suporte técnico e o reconforto de um abraço carinhoso.

À minha Mãe, pelo apoio incondicional pela leitura e releitura.

À Prof^a Inês Maria, pela acolhida amiga, por sempre estar disponível nas horas de 'angústia'. Por me apoiar nessa jornada.

À Professora Thèresé, pelo apoio à supervisão da disciplina Teorias da Educação.

À Professora Wilsa, pela confiança no trabalho e suporte na pesquisa.

Às Professoras Eliana e Teresa pelo carinho e cuidado na leitura.

Às amigas Andrea e Keiko que compreenderam os momentos de ausência.

À Adriana Pereira Bonfim, pelo apoio e colaboração valiosa.

À Rosalina Rodrigues, pela caminhada juntas, pelo apoio e colaboração inestimáveis.

Ao grupo Memórias-Vivas por compartilharmos o mesmo objeto de estudo, as aflições e risadas.

Às tutoras de Teorias da Educação, pela contribuição e compreensão durante todo o trajeto.

Aos alunos de Teorias da Educação, pela contribuição.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para esse momento, não querendo correr o risco de ser injusta e esquecer-me de alguém.

Resumo

Esta pesquisa versa sobre as interações entre os alunos e tutores da disciplina Teorias da Educação nos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro da Universidade Aberta do Brasil – UAB Universidade de Brasília–UnB. Essa disciplina foi oferecida pela primeira vez no 2º bimestre de 2008. E a pergunta que se faz é se é possível perceber o fenômeno da transferência entre tutor–aluno nos fóruns da disciplina Teorias da Educação da UAB-UnB? No estudo sobre a EAD foi interessante compreender o processo dessa modalidade de Educação no Brasil e como ela está estabelecida hoje. A leitura dos dados permitiu vislumbrar as possibilidades da formação de docentes *online* da instauração de vínculos afetivos e dos laços sociais. Ao ler cada postagem nos fóruns percebe-se a emergência dos afetos e das interações entre tutoras e alunos. Os eixos norteadores elencados foram: a distância, a presença e o encontro e em cada eixo foram lidos os traços afetivos através da Psicanálise: negação, ambivalência, mal-estar, sedução e identificação. De tal forma, é possível perceber que os vínculos transferenciais estão presentes e emergem de marcos afetivos lidos na disciplina, a distância, apesar de todos os percalços, dificuldades e da falta e/ou ausência do corpo.

Palavras-chave: Afeto – Educação a Distância – Psicanálise – Transferência - UAB

Abstract

This paper elaborates on the bonds of affection between students and tutor of Educational Theories at the Visual Arts, Music and Theatric colleges of Universidade Aberta do Brasil – UAB/ Universidade de Brasília – UnB.. This subject took place for first time on 2008. And the question made is: it is possible to realize the transference phenomenon between tutor and student at the subject Educational Theories forum at the UAB-UnB? At this study about distance learning was interesting to understand of this kind of Learning in Brazil and how it took place nowadays. The data reading allowed seeing the possibilities of teachers' graduation online and the establishment of bond affections e social bonds. In each forum passage read it was realized the rise of affection, the relationship between tutor and students and the knowledge construction, the transferring of knowledge that grows at each passage and each week. The guiding axis listed was: distance, presence and meeting and in each guiding axis the affection traces were read throughout Psychoanalysis negation, ambivalence, malaise, seduction and identification. In a way that it is possible to realize the transference bonds are present and rise throughout the affective marks read at the distance subject, despite of all mishaps and difficulties and even though the absence and/or lack of the body.

Keywords: Affection – Learning distance – Psychoanalysis – Transference – Open University

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 01	Foto aérea do rio Juruá em Cruzeiro do Sul 2008	20
Foto 02	Foto do auditório/teatro de Posse GO 2009	23
Foto 03	Foto do colégio de Posse 2009	23
Foto 04	Foto do encontro de Artes 2009 em Cruzeiro do Sul	24
Foto 05	Foto do encontro de Artes em Rio Branco 2009	24
Foto 06	Mostra de trabalhos de alunos no encontro de Cruzeiro do Sul	25
Foto 07	Mostra de trabalhos de alunos no encontro de Cruzeiro do Sul	26
Foto 08	Mostra de trabalhos de alunos no encontro de Cruzeiro do Sul	26
Foto 09	Foto apresentação TCC 2011 em Rio Branco	28
Foto 10	Foto apresentação TCC 2011 em Acrelândia	28
Foto 11	Foto do polo de Rio Branco em 2011	29
Foto 12	Foto do polo de Acrelândia em 2011	29

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Cursos de graduação	51
Tabela 02	Polos do Distrito Federal	52
Tabela 03	Polos de Goiás	52
Tabela 04	Polos do Mato Grosso	53
Tabela 05	Polos do Acre	54
Tabela 06	Polos de Tocantins	55
Tabela 07	Polos de Alagoas	55
Tabela 08	Polos de Bahia	55
Tabela 09	Polos da Paraíba	56
Tabela 10	Polos do Espírito Santo	56
Tabela 11	Polos de Minas Gerais	56
Tabela 12	Polos de São Paulo	57
Tabela 13	Distribuição dos cursos nos município	58
Tabela 14	Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes	73
Tabela 15	Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes Acre – UAB I	74
Tabela 16	Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes São Paulo – UABI	74
Tabela 17	Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes Acre – UAB II	75
Tabela 18	Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes Goiás – UAB II	75
Tabela 19	Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes São Paulo – UAB II	75
Tabela 20	Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes Tocantins - UAB II	75
Tabela 21	Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes Tocantins - UAB II	76
Tabela 22	Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes Tocantins - UAB II	76

Tabela 23	Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes São Paulo – UAB III	76
Tabela 24	Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes Tocantins - UAB III	76
Tabela 25	parte introdutória da disciplina – 2008	79
Tabela 26	1ª semana – 2008	80
Tabela 27	2ª semana – 2008	80
Tabela 28	3ª semana – 2008	81
Tabela 29	4ª semana – 2008	81
Tabela 30	5ª semana – 2008	82
Tabela 31	6ª semana – 2008	82
Tabela 32	7ª semana – 2008	82
Tabela 33	8ª semana – 2008	83
Tabela 34	Fóruns da semana 0	120
Tabela 35	Fóruns das semanas	120

Sumário

I	Introdução	14
	1. Justificativa	14
	2. Trajetórias de uma aprendiz em UAB	17
II	Referencial teórico	30
	1. O cenário da Educação a Distância no Brasil	30
	2. A Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília	47
	3. A Arte Educação – panorama brasileiro	64
	3.1 A Arte Educação e a Universidade Aberta do Brasil	71
	3.2. Teorias da Educação – a disciplina	77
	4. Psicanálise e Educação	83
	4.1 Corpo	88
	4.2. Linguagem	94
	4.3. Transferência	97
	4.4. Análise do discurso e Psicanálise	108
III	Metodologia	114
	1. A pesquisa em Educação e Psicanálise	114
	1.1. Sujeitos da pesquisa	117
	1.2. Dados da pesquisa – A leitura dos fóruns	118
	2. Análise dos dados	122
	2.1 Distância	123
	2.1.1 Negação	129
	2.2 Presença	132
	2.2.1 Ambivalência	134
	2.2.2 Mal-estar	138
	2.3 Encontro	142
	2.3.1 Sedução	143
	2.3.2 Identificação	146
	3. Considerações Finais	152

IV	Referências	158
	Documentos Eletrônicos	164
V	Apêndice	166
	Apêndice A Gráficos	166
	Apêndice B Termo de Consentimento	178
VI	Anexo	180
	Anexo I – Termos de Consentimento	180

Aula de português

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, equipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade

. Introdução

1. Justificativa

Esta pesquisa versa sobre as interações entre os alunos e tutores da disciplina Teorias da Educação nos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro da Universidade Aberta do Brasil – UAB Universidade de Brasília – UnB. Essa disciplina foi oferecida pela primeira vez no 2º bimestre de 2008.

O cenário deste trabalho começa a desenhar-se na defasagem existente na formação de arte educadores no Brasil. Com a Lei Federal nº 5692 de 1971 “Diretrizes e Bases para a Educação”, o ensino de artes nas escolas fundamentais e médias do país passou a ser obrigatório, e a Lei previa que os profissionais teriam que ser graduados em Artes. Portanto, os artistas sem formação acadêmica não puderam assumir essas vagas. As universidades implantaram cursos de educação artística para atender a demanda, entretanto não conseguiram formar o número necessário de professores para as carências existentes. Por esse motivo, atualmente ainda existe uma grande demanda por esses profissionais em todo território brasileiro. Paralela à essa conjuntura surge a Universidade Aberta do Brasil – UAB.

A UAB é uma iniciativa criada em 2005 na esfera do fórum das estatais pela Educação com a finalidade de capacitar professores da educação básica e se propôs a levar cursos de licenciaturas e pedagogia das universidades federais a municípios distantes e de difícil acesso. Sendo, portanto, uma proposta para a formação de arte educadores nos locais onde há carência desses profissionais.

A UnB faz parte da UAB oferecendo diversos cursos em vários estados brasileiros. Os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Artes Cênicas e Música estão no Acre, Goiás, São Paulo e Tocantins. Dentro do projeto político-pedagógico dos cursos existe o currículo a ser ofertado e uma das disciplinas previstas é Teorias da Educação, da qual fui supervisora e é dela que emergem os dados de pesquisa. Dessa forma, a demanda desta tese surge no curso de formação de tutores da UAB-UnB ao vislumbrar as possibilidades de vínculos entre tutores e alunos nos fóruns da disciplina e busca compreender se o vínculo afetivo estabelecido entre eles seria semelhante ou diferente ao que ocorre na modalidade presencial.

Assim sendo, o tema deste trabalho é a transferência afetiva no cenário da EAD. E a pergunta que se faz é **possível perceber o fenômeno da transferência entre tutor – aluno nos fóruns da disciplina Teorias da Educação da UAB-UnB?**

Este estudo tem por objetivo:

Investigar se há vínculo transferencial nas interações entre os alunos e tutores de Artes da UAB-UnB da disciplina Teorias de Educação de 2008.

E por objetivo específico:

Analisar como ocorre a transmissão de conhecimento na disciplina Teorias da Educação.

Nesse sentido, esta pesquisa insere-se nos estudos sobre formação de educadores, em especial, acerca das relações que ocorrem dentro do fazer pedagógico na modalidade a distância, com um primeiro olhar nas interações e na forma como se estabelecem no cenário pedagógico. Para trilhar esse caminho é preciso refletir sobre a EAD, a UAB, a formação de professores e a

dinâmica da transferência fundamentada no aporte psicanalítico durante o processo ensino-aprendizagem.

2. Trajetórias de uma aprendiz em UAB

Conto com o passado [...] não propriamente em função do ponto de chegada (não “cheguei” ainda, bem o sei), mas em função do ponto em que agora estou. (Soares, 2001, p41).

Esta narrativa começa pelo fim, o fim que foi um novo começo. No final de 2007, a professora Inês Maria M. Z. Pires de Almeida convidou-me para ser tutora da disciplina Teorias da Educação que entraria no currículo dos cursos de Artes da UAB-UnB no segundo semestre. Participei do treinamento de tutores da UAB-UnB na plataforma *moodle* e da formação dos tutores a distância com a professora Inês sobre o conteúdo da disciplina. Nesse dia, durante a formação escrevi um bilhete para a professora perguntando se seria possível a transferência *online*? Naquele momento, a professora Inês foi fisgada e acabava de surgir o tema deste trabalho de doutorado e, conseqüentemente, a inscrição da pesquisadora em sua investigação, por também ter sido fisgada pelo tema ao perceber as infinitas possibilidades de estudo e pesquisa. Uma vez que, as vivências e experiências anteriores levaram-me a pesquisar sobre o efeito do percurso do afeto no cenário escolar, uma busca de entendimento que me aproximou da Psicanálise e dos saberes dela advindos, os quais na maioria das vezes acrescentam ainda mais incertezas, o que nos faz retomar/lembrar o pensamento freudiano sobre o “impossível” da educação. O fim do mestrado sinalizou o início do doutorado, marcando, dessa forma, outro momento importante em minha vida.

Assim, escrevi e defendi minha dissertação sobre a presença do afeto no cenário pedagógico e decidi continuar a caminhada acadêmica no doutorado. No momento seguinte, já em 2008, após passar pela seleção e aprovação no doutorado, a professora orientadora fez-me um segundo convite:

o de ser supervisora da disciplina, uma vez que, suas demandas não lhe permitiam assumir a supervisão. Desse modo, assumi esse compromisso e colaborei atuando junto às tutoras em sua formação e no acompanhamento da disciplina, participei das reuniões com as coordenadoras dos cursos de Artes e demais professores de disciplinas que também foram ofertadas no segundo semestre. Enquanto a disciplina acontecia e os tutores e alunos teciam suas considerações acerca da formação de professores nos fóruns, emergiam os dados para esta pesquisa.

Essa jornada proporcionou viagens ao Acre para apresentar a disciplina e conhecer os alunos. Foi uma ocasião relevante para conhecimento da realidade dos alunos e esboço de um perfil desse aluno. Também foi um momento de emoção vivenciar e perceber o desejo que esses sujeitos têm de serem formados por uma instituição que está tão longe e ao mesmo tempo tão perto.

A primeira viagem foi em 2008 para a apresentação da disciplina. Como a quantidade de polos era muito grande, os professores foram divididos nos polos e apresentaram as disciplinas que entrariam no 2º bimestre da UAB. Assim, fui designada para ir à cidade de Cruzeiro do Sul no Acre, essa viagem possibilitou-me conhecer uma realidade bem diversa da que eu conhecia, em especial, da educação superior brasileira. O polo de Cruzeiro do Sul, à época, ficava em uma escola de Ensino Médio, enquanto o polo era construído. Portanto, o polo funcionava de forma deficitária e sem a necessária estrutura para tal. Assim como a rede de internet funcionava de forma bastante precária, o que gerou um sentimento de insatisfação grande por parte dos alunos e, por conseguinte, ocasionou vários ajustes nas disciplinas e alteração nos prazos

de entrega de atividades, trabalhos e provas, assim como o fechamento das disciplinas e entrega das notas.



(foto aérea do rio Juruá em Cruzeiro do Sul 2008¹)

O encontro com os alunos foi uma grande alegria. A receptividade foi maravilhosa e um momento de encontro que possibilitou aliviar muitas angústias e amenizar as expectativas de que os professores virtuais eram reais. E não apenas um quadrado de 1x1. A aceitação da disciplina também foi

¹ Foto da autora registrada nas viagens feitas aos polos.

muito boa. Esse primeiro encontro marcou essa jornada pela satisfação de participar de um projeto de tal magnitude.

Durante os quatro meses seguintes, trabalhei com afinco nas reuniões de formação dos tutores a distância e percebi quão difícil era o trabalho que tínhamos pela frente. A rede de internet ainda não estava estabilizada e precisávamos a toda hora alterar prazos, também o volume de trabalho de correção que extrapolou e muito às 12 horas semanais previstas. Outro fator que se mostrou decisivo para o sucesso da disciplina foi a interação com os tutores presenciais; nos polos onde os tutores eram ativos e participantes do processo o número de desistências e reprovações foi bem menor do que os polos onde os tutores foram omissos. Essa primeira experiência foi marcante, também foi a que mais me exigiu, metaforicamente, tal qual o primeiro filho que sofre com a inexperiência e insegurança dos pais, os alunos da UAB 1 sofreram com a nossa inexperiência, o que provavelmente refletiu em seus resultados, os quais irei apresentar mais adiante, e, assim, demandou acompanhamento constante e reavaliação da disciplina junto à professora Inês.

A disciplina foi ofertada novamente em 2009 para a UAB 2 e também a primeira reoferta da UAB 1. Nesse momento, ela sofreu algumas alterações com retirada de textos, inserção de outros textos e exibição de filmes sobre a escola, retratando as realidades da educação no Brasil e no mundo. Também fiz o mesmo trabalho de acompanhamento com as tutoras, algumas com as quais já tínhamos trabalhado antes e outras tutoras novas. Com base na experiência anterior, os prazos foram mais flexíveis e o acompanhamento por e-mail/mensagem mais intenso, assim como o acompanhamento dos tutores

presenciais. Considero que tivemos uma melhora na participação e no rendimento dos alunos, mas a maturidade necessária para um curso a distância ainda estava por vir.

No segundo semestre de 2009, fui convidada, pela então coordenadora Wilsa Ramos, para ser supervisora do curso de Artes Visuais e atuar junto com a professora Thèrésé Costa, coordenadora do curso de Artes Visuais. Essa foi uma oportunidade de conhecer como funcionava o sistema UAB-UnB administrativamente e seus bastidores, assim como, as reais dimensões que ele tem. Nessa época, trabalhei com o perfil de entrada dos alunos da UAB 1, que serão apresentados posteriormente, e de viajar a Posse em Goiás para avaliar a possibilidade da abertura de um polo na cidade, que entraria na UAB 3. Também, fui novamente para o Acre para um encontro com os alunos da UAB 1 e 2. Dessa vez, fomos a Rio Branco e Cruzeiro do Sul, o reencontro com os alunos foi muito gratificante e pude perceber o amadurecimento deles e como se portavam no encontro, inclusive atuando mais. Foram 06 meses enriquecedores que aprendi muito sobre educação a distância e sobre a UAB-UnB e seu funcionamento.



(foto do auditório/teatro de Posse GO 2009²)



(foto do colégio de Posse 2009³)

² Foto da autora registrada nas viagens feitas aos polos.

³ Foto da autora registrada nas viagens feitas aos polos.



(foto do encontro de Artes 2009 em Cruzeiro do Sul⁴)



(foto do encontro de Artes em Rio Branco 2009⁵)

⁴ Foto da autora registrada nas viagens feitas aos polos.

⁵ Foto da autora registrada nas viagens feitas aos polos.

Já em 2011, a disciplina Teorias da Educação foi reofertada para UAB 1 e 2, durante janeiro e fevereiro. Dessa vez, a disciplina estava bem enxuta, já que fora o prazo reduzido de quatro para dois meses. Era a chance dos alunos que não tinham conseguido anteriormente apropriar-se das discussões e reflexões acerca da formação de professores o fazerem. Como era uma turma com alunos que já haviam reprovado ou desistido da disciplina anteriormente, tentamos fazer um enfoque diferente, aproveitando ao máximo as participações e trabalhos dos alunos. Foi feito um trabalho de resgate com eles, por meio de mensagens, e-mails e uma atuação minha mais ativa diretamente com os alunos. Assim, pude sentir mais efetivamente as angústias e dificuldades vividas por eles e tentar compreender um pouco as resistências deles à disciplina. Outra vez, sinto que foi uma experiência gratificante de conhecimento e aprendizagem.





(Mostra de trabalhos de alunos no encontro de Cruzeiro do Sul, evento organizado pelos próprios alunos de Artes Visuais, 2009⁶)

⁶ Foto da autora dos trabalhos feitos por alunas de Artes Visuais UAB/UnB do Acre.

Em maio de 2011, a disciplina foi ofertada para a UAB 3. Dessa vez, a disciplina fluiu muito bem, a formação e o acompanhamento com os tutores foram feitos com tranquilidade e as reuniões bastante produtivas. Os tutores presenciais também estavam mais atuantes garantindo a participação dos alunos. Novamente os e-mails e mensagens foram muito importantes para formação e estabelecimento do vínculo com os alunos. Também pude perceber que os papéis da UAB estavam bem definidos e hierarquizados, quais atividades que cabem a cada um dos atores desse processo de aprendizagem. Ainda em 2011, fui surpreendida com o convite para atuar no TCC da UAB 1 e trabalhar com 11 alunas que estavam escrevendo suas monografias de curso em Rio Branco no Acre. Mais gratificante que acompanhar o processo de escrita das alunas foi participar das bancas em Rio Branco e Acrelândia, uma vivência única que nos possibilitou ver a sedimentação do trabalho de 04 anos com esses sujeitos que se dispuseram a participar de um projeto novo, mostrando a possibilidade de formar docentes a distância.



(foto apresentação TCC 2011 em Rio Branco⁷)



(foto apresentação TCC 2011 em Acrelândia⁸)

⁷ Foto da autora registrada nas viagens feitas aos polos.

⁸ Foto da autora registrada nas viagens feitas aos polos.



(foto do polo de Rio Branco em 2011⁹)



(foto do polo de Acrelândia em 2011¹⁰)

⁹ Foto da autora registrada nas viagens feitas aos polos.

¹⁰ Foto da autora registrada nas viagens feitas aos polos.

Atualmente, atuo na disciplina Estágio Supervisionado 2 reoferta, iniciada em começou em agosto e concluída em dezembro. Agora tenho o ensejo de observar a ida dos alunos às escolas e da forma como eles percebem a atuação de outros professores no cenário da sala de aula. Essas inscrições são únicas e especiais, pois mostram a dimensão que a UAB tem por chegar a municípios tão distantes.

Poder participar desse projeto trabalhando e estudando é uma oportunidade de vida. Refletir e discutir sobre a Educação a distância no Brasil na atualidade e mais ainda sobre o papel da UAB-UnB na formação de docentes de Artes é outro desafio deste trabalho.

II. Referencial Teórico

1. O cenário da Educação a Distância no Brasil

A educação a distância – EAD é um processo de ensino que se distingue pelo afastamento do professor e do aluno no binômio espaço/tempo, mediado por tecnologias. Não se caracteriza como uma metodologia pedagógica, mas algo muito mais abrangente. Conforme Dias e Leite (2010), é preciso que a EAD seja planejada, desenvolvida e avaliada por instituições. De acordo com a Portaria ESD/SESu 335, de fevereiro de 2002 em seus referenciais para a elaboração de um projeto de educação superior a distância:

Os ambientes de ensino e aprendizagem se redefinem, com a utilização de novas tecnologias e metodologias educacionais que agregam importantes elementos na dinamização deste processo. Esse avanço tem possibilitado a exploração de espaços, culturas e trabalhos cooperativos entre alunos, professores e instituições, por intermédio das tecnologias de informação e comunicação e da rede da internet. Nesse cenário, o próprio conceito de educação a distância ganha uma dimensão renovada, tornando-se, na verdade, uma educação sem distâncias (p. 144).

Há muitas discussões sobre a EAD, o que mostra as ilimitadas possibilidades e alcances dessa modalidade. Basta uma rápida pesquisa em sítios de busca para aparecer mais de um milhão de entradas sobre o assunto.

Segundo Dias e Leite (2010), é difícil precisar o marco do início da EAD no Brasil. Desde o século XIX até meados do século XX, a principal forma de estudo a distância é pelo ensino via correspondência, ou seja, pelo envio de material impresso é possível estudar a distância. Em seguida, foram utilizados o rádio e a televisão e seus famosos telecursos, mas que ainda utilizavam como suporte para acompanhamento os materiais impressos. Depois, com as transmissões via satélite, surgiram os programas educacionais em rede de televisão, também programas educativos em áudio, vídeo e CD-rooms.

Somente no final do século XX é que se espalhou o uso da internet para cursos a distância com programas e softwares próprios e com metodologia própria. A partir de então, a EAD expandiu-se ganhando novos formatos para a especialização de profissionais, assim como, para própria formação profissional. Relevante pontuar que para as autoras (2010), na trajetória da EAD, as tecnologias não são excludentes uma da outra, os distintos recursos se completam.

Gonzalez (2005) faz um percurso histórico da Educação a Distância no Brasil desde 1904 com as escolas particulares internacionais que ofereciam cursos por correspondência pagos, passando pela rádio-escola de Roquete-Pinto em 1934, a criação do Instituto Universal em 1939, a Universidade do Ar em 1941. A partir dos anos 60 a Igreja Católica entra com programas de rádio e o apoio do governo federal, os programas eram o Movimento de Educação de Base e o Projeto Minerva. Nos anos 70 houve um retraimento da EAD com parecer desfavorável de Newton Sucupira, mas a TV Globo insistiu em um programa para educação supletiva de 1º e 2º graus e somente em 1992 foi criada a Universidade Aberta de Brasília que visava a educação continuada, o ensino superior e o conhecimento cultural de forma geral. Contudo por desavenças políticas a Universidade Aberta de Brasília foi desativada

O professor Tony Bates (1995), da Universidade de British Columbia, *apud* Rumble (2000), faz uma distinção útil entre meios e tecnologia. De acordo com ele meio é “uma forma genérica de comunicação associada a formas particulares de representar o conhecimento” (BATES, 1995 p.29). Ainda segundo o autor, existem cinco meios importantes: contato humano direto (presencial), texto (incluindo representações gráficas), áudio, televisão, e

computação. Os meios divergem entre si na forma de apresentar o conhecimento e também de organizá-lo, o que para o autor reflete nas preferências e estilos de apresentação do conhecimento.

Segundo Bates (1995) *apud* Rumble (2000), a tecnologia é o veículo que transporta um meio. As tecnologias estão intrinsecamente integradas a certos meios: por exemplo, o texto está ligado a tecnologias de impressão e computadores; o áudio a fitas cassetes, rádio, telefone e CDs; a televisão à transmissão via satélite, videocassetes, DVDs, satélites, fibras óticas, micro-ondas e videoconferências; e a computação a computadores, telefone, satélites, fibras óticas, CD-ROM, internet, webconferência. Assim, essas tecnologias dão suporte a muitas aplicações de meios na educação a distância.

Além disso, há também a divisão didática da EAD. Rumble (2000) estabelece 4 gerações de EAD e Taylor já vislumbra em 2001 a 5ª geração:

1ª geração – **modelo de correspondência** suporte é a impressão;

2ª geração – **modelo multimídia** suporte áudio e vídeo (início do uso de computador);

3ª geração – **modelo de teleaprendizagem** suporte áudio e vídeo conferência, comunicação audiográfica, transmissão de TV/rádio;

4ª geração – **modelo da aprendizagem flexível** suporte multimídia interativa (*online*), acesso via internet (recursos www), comunicação mediada por computador;

5ª geração – **modelo da aprendizagem flexível** multimídia interativa, acesso via internet, comunicação via computador com sistema de respostas

automáticos (webconferência) e acesso via portal do *Campus* aos processos e recursos da instituição.

Oficialmente, no Brasil, a EAD foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, ganhando assim *status* de modalidade de ensino inteiramente integrada ao sistema educacional. Mas foi somente com o Decreto 5.622/05 que o Ministério da Educação – MEC regulamentou-a.

O Decreto traz em seu artigo 1º:

Forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (p.15) .

O Decreto 5.622 de dezembro de 2005 apresenta em seu texto a seguinte definição de EAD:

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.

Contudo, o Decreto também prevê obrigatoriamente encontros presenciais para avaliação dos alunos, nos estágios obrigatórios, nas defesas de conclusão de trabalhos finais e em atividades relacionadas a laboratórios de ensino quando previstos na lei.

Já o Decreto 5.773/06 trata sobre as funções de regulação, avaliação e supervisão das instituições de ensino superior e de seus cursos superiores de graduação. Esse artigo confere à Secretaria de Educação a Distância (SEED) atribuições de instruir e exarar pareceres em processos de credenciamento e credenciamento de instituições específicas para o ensino a distância.

Contudo, a SEED foi extinta pelo Decreto 7.480 de 16 maio de 2011 (BRASIL, 2011) e suas ações e programas foram transferidos para a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa alteração de secretarias aponta para que a EAD seja vista como uma modalidade que perpassa as outras modalidades ou é uma descontinuação política? Como se deve encarar essa mudança?

De tal modo que a EAD não pode mais ser tratada como uma forma suplementar ou complementar do ensino presencial. Para Fragale Filho (2001), a distinção entre EAD e educação presencial está nos métodos a serem definidos e como avaliar suas práticas, compondo assim o verdadeiro desafio para o formulador da política pública educacional na implementação de propostas de legislação para o setor.

Portanto, com o surgimento de novas tecnologias, em especial o computador pessoal e a internet, e sua ampla disseminação na sociedade, a EAD ganhou força e tal qual tábua salvadora da educação, principalmente, para os jovens e adultos que não tiveram oportunidade e/ou condição de ingressarem no ensino superior tornando possível a formação de profissionais em várias áreas de atuação. É bastante comum propaganda em outdoors e panfletos de cursos em nível superior a distância e em tempo recorde. Facilidade, agilidade e rapidez é o lema. Contudo, é possível garantir a real formação de profissionais qualificados na área pretendida?

Para Gonzalez (2005), existem alguns problemas na EAD no Brasil: falta de políticas públicas adequadas; descontinuidade dos programas sem prestação de contas à sociedade; falta de estruturas gerenciais dos projetos e

para prestação de contas dos objetivos; ausência de critérios de avaliação dos programas e projetos; pouca divulgação e interferência social. Nesse cenário é fácil perceber que a EAD pode resvalar para o descrédito se não houver a intervenção necessária para que haja um suporte efetivo de amparo aos programas e projetos educacionais de qualquer instância. Dias e Leite (2010) também ressaltam que a regulamentação da EAD ainda está em processo de constituição, que existem questões a serem revistas como o que vem a ser presença no meio virtual? Quais as instituições aptas a oferecer cursos a distância? Que qualificação exigir dos profissionais responsáveis pelos cursos?

O debate acerca da modalidade de ensino a distância tem aumentado na última década, a partir do respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 80, como nos mostram os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (SEAD/MEC, 2007) (BRASIL, 2007). Em um primeiro momento, as reflexões, críticas, debates e argumentações giraram entorno das tecnologias da informação e comunicação – TICs, de como seriam utilizadas e das formas de ensino. Essas referências têm oportunizado aos profissionais atuantes ponderações importantes a respeito da necessidade de ressignificação de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas a educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão escolar e, principalmente, formação profissional.

Belloni (1999) parte da perspectiva que a EAD surgiu na concepção de que a educação é um instrumento de emancipação individual e de democratização das oportunidades educacionais. Para tanto, a formação inicial tornou-se insuficiente e há tendência de uma formação continuada voltada à

integração com o local de trabalho, às expectativas dos indivíduos e à evidência da precisão de competências múltiplas, de trabalho em equipe, a criatividade e a capacidade de aprender e adaptar-se a novas situações.

À época da edição do livro em 1999, a autora já previa o aumento da procura pelo ensino superior no Brasil e a tendência à diversificação da oferta, adaptando-se às novas demandas. Em 2004, segundo Gonzalez (2005), os números sobre essas graduações a distância são: 50.000 alunos cursando faculdades a distância dentre os quais 40.000 atendiam a cursos de formação de professores. Hoje esses números são muito maiores. Segundo o ABRAEAD (Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância) no ano de 2008 em diversos níveis de ensino um em cada 73 brasileiros fez um curso a distância.

De acordo com o Censo de Educação Superior de 2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 97 instituições superiores ofertaram cursos de graduação a distância, um aumento de 89,4% em relação a 2006; em 2008 foram 239 novos cursos e 727.961 matrículas em cursos a distância. Conforme o censo há uma expansão da matrícula nos cursos de graduação a distância, com franca ascendência das instituições privadas que em 2008 matricularam cerca de 470.000 alunos e 748.795 em 2010. Ao contrário das instituições públicas que matricularam quase 300.000 alunos em 2008, mostrando uma queda em 2009 para 180.000 alunos e mantendo esse número em 2010 com 181.385 alunos.

Em 2010, a EAD alcançou 14,6% do número de matrículas totais em cursos de graduação, o censo mostra também que a procura dos cursos a

distância é basicamente para cursos de licenciatura com 426.241 matriculados representando 46% das vagas, já nos cursos presenciais 73% das matrículas foram para cursos de bacharelado com 3.958.544 matriculados.

Todos esses números apontam que a EAD já é uma realidade, mas por seu baixo custo foi especialmente adotada pelas instituições privadas de ensino. As instituições públicas frearam a expansão da EAD em seu quadro pela complexidade que o sistema envolve.

Freire e Guimarães (2003), ao refletirem sobre os papéis da mídia na educação, posiciona-se que é lamentável um ser humano não pertencer ao seu tempo, sentindo-se exilado no tempo. Não há como ignorar a educação a distância, ela é real e está formando milhares de brasileiros, as discussões não devem ser acerca de se devemos usá-la ou não e sim, qual a melhor forma, de garantir a formação crítica dos alunos que a procuram. Assim como, coibir a precarização do trabalho docente e sua exploração pelo sistema.

Ao mesmo tempo, Belloni (1999) diz que a formação continuada correlaciona a educação e a economia no sentido de promovê-la com a criação de estruturas mais ligadas ao ambiente de trabalho. Como exemplo a autora cita o Programa TV Escola, criado em 1996 pela Secretaria de Educação a Distância/ MEC, que almeja difundir de modo mais rápido, amplo e democrático uma programação que estimule a interação e o intercâmbio de informações entre professores. Com isso pretende formar, aperfeiçoar e valorizar os professores para melhorar o ensino e reduzir as taxas de evasão e repetência nas escolas.

De tal maneira que, na perspectiva de uma grande demanda por uma graduação e a concepção de uma formação continuada, surge o conceito de mediatização da educação e a necessidade de novas metodologias efetivas para a formação de um sujeito autônomo. Esses são os conceitos-chave da EAD neste século XXI.

Por mediatização Belloni (2002) entende:

A mediatização técnica, isto é, a concepção, a fabricação e o uso pedagógico de materiais multimídia, gera novos desafios para os atores envolvidos nestes processos de criação (professores, realizadores, informatas etc.), independentemente das formas de uso: o fato de que esses materiais possam vir a ser utilizados por estudantes em grupo, com professor em situação presencial (no laboratório da universidade, por exemplo), ou a distância por um estudante solitário, em qualquer lugar e em qualquer tempo, só aumenta a complexidade desses desafios. Há que considerar, como fundamento dessa mediatização, os contextos, as características e demandas diferenciadas dos estudantes que vão gerar leituras e aproveitamentos fortemente diversificados (p.132).

O processo da EAD facilita o aprendizado por não prescindir da presença simultânea do professor e do aluno, e é o aluno quem determina o ritmo e horário de estudo, devendo desse modo ter uma grande autonomia e disciplina para assimilar e produzir o conhecimento pretendido.

As mudanças sociais ocorridas e as novas relações estabelecidas colocam-se impreterivelmente como um desafio para os educadores. Belloni (2002) aborda essas transformações de forma contundente e inequívoca:

Tais transformações técnicas, econômicas e culturais geram necessariamente novos modos de perceber e de compreender o mundo: o local é reinterpretado à luz do global, o afetivo é sublimado no espetáculo e transformaram-se os modos de aprender das novas

gerações, bem como suas representações sobre, e suas relações com, a instituição escolar [...] Tudo isso coloca, para o campo da educação, desafios imensos, tanto teóricos quanto práticos. As novas gerações estão desenvolvendo novos modos de perceber (sintéticos e “gestaltianos” em contraposição aos modos analíticos e sequenciais trabalhados na escola), novos modos de aprender mais autônomos e assistemáticos (“autodidaxia”), voltados para a construção de um conhecimento mais ligado com a experiência concreta (real ou virtual), em contraposição à transmissão “bancária” de conhecimentos pontuais abstratos, frequentemente praticada na escola (p.8).

Para Rover (2003), a grande questão é que os objetivos da escola devem ser ensinar a raciocinar e a aprender, mais ligados à criação, à transmissão e à elaboração de ideias e conhecimentos de um contexto globalizado. Dessa maneira, Belloni caracteriza a tecnologia da informação e a comunicação (TICs) como aspectos importantes da EAD e enuncia os atores desse ato educativo: o professor coletivo e o estudante autônomo.

Nessa perspectiva, Rover (2003) aborda que as interações, como apreensão dos conteúdos, buscam uma maior autonomia na construção do conhecimento demandando tanto do educador quanto do aluno maior responsabilidade, compromisso e dedicação. O foco é aprender a aprender, como Freire já dizia “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser, é processo, é um vir a ser” (p.107, 1996). Portanto, as experiências da pedagogia da autonomia têm que ser estimuladoras de responsabilidade e decisão. As marcas desse jogo de autonomia são liberdade de expressão e participação de todos, conforme Rover (2003).

De tal modo, se coloca a EAD como uma transformação de um modo de estudo complementar à era industrial e tecnológica. Uma forma industrialização de educação, dessa maneira, ensinar é um processo industrial do trabalho

pedagógico e é determinada pelos princípios fordista de modelo industrial. Dentro deles três, segundo o autor são importantes para a EAD: racionalização, divisão do trabalho e produção em massa. Para Belloni (1999) na educação, a lógica de massa aparece na expansão da oferta e nas estratégias empregadas e principalmente a tecnologia educacional. Para a autora (1999), o modelo fordista estendeu-se para além de seu campo tornando-se um discurso político e um modo de ação do governo, portanto, a aplicação dos moldes industriais e comportamentalistas na EAD não estão só na passividade do aluno, mas também no professor. Ou seja, a desqualificação, a divisão do trabalho, a proletarização implica igualmente professor e aluno.

Do mesmo modo, é preciso lembrar que a ideologia que perpassa todas essas teoria e se institui contundentemente nas relações. Freire (1996):

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há “algo” metido na penumbra, mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção clara, mas nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade penumbrar a realidade de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. Ou que sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação, que incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela (p.126).

O que ocorre é a transposição de um modelo econômico para o campo educacional e tal conceito foi criticado por vários pesquisadores de EAD e o

que está em jogo são concepções diferentes de EAD: o estilo fordista de educação de massa é uma proposta mais aberta e flexível. De qualquer forma, muitos desses estudiosos concordam que os objetivos da EAD estão se redefinindo pelos paradigmas pós-moderno e desconstrucionista. Para tanto, o que se pode considerar como pós-moderno? Segundo Belloni (1998):

A pós-modernidade é algo fugidio, difícil de discernir. Podemos considerar a pós-modernidade como uma certa "dominante cultural", típica do capitalismo tardio, disseminada por todo o planeta (Jameson); ou como "novo paradigma" do conhecimento e o fim dos "metarrelatos" (Lyotard); ou ainda simplesmente como um "estilo" cultural, compreendendo aspectos estéticos e de consumo. Em qualquer dessas abordagens estão presentes as ideias de fragmentação, simulacro (ou pastiche), de multiplicidade (Yudice 1995). Habermas considera, no entanto, que o que se convencionou chamar pós-modernidade é um impasse político-cultural (ou uma transição difícil) na realização do projeto emancipador, ainda incompleto, da modernidade, que tem como força propulsora uma nova "racionalidade comunicativa democratizadora", que se sobreporá à racionalidade instrumental (p. 134).

O conceito é amplo e com várias tonalidades e sutilezas, mas seu cerne traz a concepção capitalista que abrange várias formas socioculturais em seu interior fragmentando-as. Em *O mal estar na civilização*, Freud (1930/1976) traz que as três formas de sofrimento do ser humano provêm: da natureza, da fragilidade do corpo e da inadequação dos relacionamentos com os outros. E das três a que traz mais sofrimento é a adequação às regras sociais, por ser em si mesma uma contradição; o que seria fonte de proteção e benefício transforma-se em causa de sofrimento. Assim, a sociedade pós-moderna fluida também traz em si a cota de desesperança e dor a cada sujeito nela constituído. É o contraditório do ser que emerge com toda força neste novo cenário social.

E nesse contexto é preciso definir o papel da escola, pois ela é agora, de acordo com Belloni (1998), mais um aparelho especializado na produção e disseminação da cultura, concorrendo com diferentes mídias perdendo espaço e prestígio. A escola era um espaço de formação, emancipação e autonomia do indivíduo, mas agora tem que formar um cidadão competente para fazer várias leituras de mundo e novas linguagens do mundo tecnológico ao qual está imerso. Um mundo em que os limites da cultura erudita com a cultura popular confundem-se com a cultura de massa, “onde tudo se mistura, fragmenta e se repete como numa sala de espelhos” (BELLONI, 1998, p. 136)

Assim:

O capital cultural com melhor valor no mercado das trocas simbólicas está mais no campo da comunicação, seja no mundo real dos negócios (onde 30 segundos de publicidade podem valer o salário de dez mil professores), seja no mundo simbólico do imaginário popular, especialmente na percepção dos jovens, que sonham com a celebridade aparentemente fácil ofertada pelas mídias (p.136).

As relações transformam-se, assim, rapidamente e as TICs alteram a compreensão do tempo e do espaço; para Kenski (2003), invadem nossa vida com as exigências e necessidades da atualidade, redimensionando a disponibilidade de tempo e de deslocamento espacial. De acordo com a autora, velocidade é a palavra-chave desse binômio espaço-tempo para o conhecimento atual, “velocidade para acessar informações interagir com elas, e superá-las com outras inovações” (p.30), nessa perspectiva reestruturam e alteram a consciência e a memória atribuindo uma nova ordem na maneira de compreender e de atuar sobre o mundo. Na escola, o espaço e o tempo eram estáveis tanto para os alunos quanto para os professores, havia um

deslocamento até o lugar do saber, agora não, ele está disponível em qualquer lugar e é possível acessá-lo a qualquer hora.

De acordo com Levy (1998), a conexão da humanidade consigo mesma, no ciberespaço, com seus temores e sofrimentos que são sentidos nos dias de hoje, não origina, portanto, automaticamente mais igualdade entre os homens. Igualmente, ele aponta que é preciso acompanhar o momento:

Mas, de preferência a opor-se a um movimento tecno-social irreversível, de longa duração e provavelmente inscrito no destino da espécie, convém acompanhá-lo para orientá-lo no sentido mais favorável aos grandes princípios humanistas de liberdade, de igualdade e de fraternidade (LEVY, 1998, p 42).

Gadotti (2000) afirma que os educadores que defendem a informatização da Educação sustentam a necessidade de mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao humano o que lhe é peculiar: a capacidade de pensar ao invés do uso excessivo da memória (decoreba), ou seja, cada vez mais se ensine a pensar criticamente.

A EAD, portanto, existe por causa das possibilidades tecnológicas atuais e é fundamental; todavia, o foco deve estar mais nas necessidades dos alunos do que a própria tecnologia em si. Desse modo, é preciso considerar as experiências, interesses e também a intimidade dos alunos com os métodos da EAD e assim, permitir que os alunos se expressem de forma reflexiva e não apenas “copiando e colando” as respostas. A formação do sujeito pela EAD quando considera a história de vida de cada um, permite que o diálogo se estabeleça e possibilite uma atitude de crítica e reflexão por parte do aluno que deixa de ser visto como apenas um receptor de teorias e conceitos que depois, ele, por sua vez, passará a reproduzir.

Belloni (2002) apresenta a experiência do Mato Grosso (Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª à 4ª série do 1º grau) que conseguiu titular sua primeira turma de 300 alunos, em 1999, com baixos índices de evasão. Para tal sucesso convergiram também, provavelmente, políticas de valorização e formação de professores por parte das autoridades estaduais e municipais, que asseguraram condições satisfatórias de estudo individual e coletivo nas escolas (local de trabalho), viabilizando a participação efetiva dos professores no curso.

Portanto, de acordo com Santos (1981), os fracassos devem ser passíveis de explicação:

A razão do fracasso de muitos projetos de educação para o desenvolvimento deve ser buscada lá mesmo onde se encontram bloqueadas as veleidades da escola nos países subdesenvolvidos, isto é, no conjunto dos fatores socioeconômicos e culturais, no chão social sobre o qual os projetos são construídos. Ora, o que importa aqui é que, frequentemente, o chão social compromete não só as experiências, mas com elas, a intenção de avaliá-las (p. 169, p. 140).

Sem a valorização do profissional da educação e investimentos em sua formação, não é a modalidade nas quais os cursos de formação de professores são oferecidos que asseguram *a priori* o sucesso, mas sim a capacidade deles de reformularem os conteúdos, as metodologias de ensino e em especial resgatar a disposição de “criar” dos educadores. A necessidade de saber sanar os problemas antigos e novos e de não se agarrar às certezas de que determinadas teorias ou métodos garantirão o êxito da formação.

Para Belloni (1998), as novas tecnologias são indubitavelmente úteis na construção e difusão de conhecimentos e ao mesmo tempo não desqualifica os atores desse processo, o variável aqui é o olhar que se tem sobre elas e qual a

maneira de utilizá-las, colocando-as a serviço do homem e não permitindo ser dominado por elas.

De tal forma, Moraes (2003) questiona sobre a possibilidade da EAD ser uma instituição democrática, crítica e constituinte do diálogo crítico, amoroso e libertador de acordo com Paulo Freire. E a autora conclui que por si só a EAD não estabelecerá o diálogo, nem se tornará uma instituição democrática, no entanto, é o desafio político dos profissionais envolvidos e comprometidos com a emancipação do homem, a democratização da educação e da sociedade que precisa assumir efetivamente.

Entretanto, Rumble (2000) conjectura que as pesquisas realizadas nas décadas de 60 e 70 indicam que a escolha dos meios tem pouco impacto sobre a aprendizagem cognitiva do aluno. O autor cita os seguintes estudos: Schramm (1977, p.79) observou que “alunos motivados aprendem a partir de qualquer meio se este for devidamente usado e adaptado a suas necessidades”; Wells (1976, p. 270) sustentou que “não há diferenças significativas (nos parâmetros cognitivos de aprendizagem do aluno) entre uma variedade de tecnologias e métodos instrucionais”. O que possibilita a reflexão de que o desejo pelo conhecimento é maior que os meios, não importam as barreiras e dificuldades, se o aluno deseja estudar, ele conclui o curso.

Nesse sentido, para que a EAD possa contribuir na formação de profissionais críticos que levem seus alunos a refletir e que busquem educar para a emancipação do ser, é imprescindível a formação de um sujeito ciente do contraditório tanto na sua constituição como sujeito humano quanto em sua vivência social e que seja respeitado em suas diferenças. Portanto, a escola

precisa resgatar os ideais de autonomia e emancipação do sujeito, sem se levar pela utopia de tudo poder e conseguir, trazendo para o seu interior as novas tecnologias de informação e comunicação para ajudá-la a cumprir sua função social de formar seres autônomos, competentes na atuação, críticos e socialmente engajados.

O que leva, então, um aluno a aperfeiçoar-se e enfrentar o desafio da modalidade de ensino a distância inserido no rol da formação profissional, especificamente de professores? Da supracitada *Universidade a Distância*, para a aproximada *Universidade sem Distância*: um limiar que não se estabelece *a priori*, mas sim em virtude da mediação que ocorre entre e através dos principais atores desse processo: professor e aluno.

2. A Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília

A grande mudança ocorrida nos últimos anos é a concepção de que é possível formar docentes a distância. A proposta pelo governo federal da Universidade Aberta do Brasil – UAB é uma iniciativa oriunda na esfera do fórum das estatais pela educação, fundamentada pela expansão, gestão, avaliação, pesquisa e financiamento do ensino superior no Brasil. A UAB foi instituída pelo Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006):

Para “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”. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

O Sistema UAB agrega 88 instituições segundo o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, entre universidades federais, universidades estaduais e institutos federais. Até 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB implantou mais 163 novos polos no final de 2009 para equilibrar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos. Hoje, na página da UAB CAPES existem 642 polos abertos distribuídos pelas regiões brasileiras da seguinte forma: 91 no Norte, 217 no Nordeste, 165 no Sudeste, 119 no Sul e 50 no Centro-Oeste.

De acordo com o portal da CAPES – UAB:

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim, a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

A não criação de uma instituição própria demonstra a tendência do Estado de não institucionalizar a EAD como uma Universidade Aberta que forme cidadãos e sim de suprir uma demanda por profissionais de ensino nessas regiões.

Sua finalidade é capacitar professores da educação básica e levar o ensino superior, por meio de universidades federais, a municípios distantes, carentes e de difícil acesso, com cursos de graduação em licenciaturas e pedagogia.

A participação da UnB em cursos de EAD¹¹ data de 1979 com um acordo com a *Open University* para alguns cursos de extensão. A primeira graduação semipresencial foi em 1999 com o Programa PIE – Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização da Faculdade de Educação (FE) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com a formação de 2000 professores em pedagogia. Esse programa possibilitou o reconhecimento do MEC e assim, o credenciamento da UnB para cursos a distância.

Em 2005 a UnB participou dos editais do MEC para os programas Pró-licenciatura e UAB para as licenciaturas em Artes Visuais, Música, Teatro, Letras/Português, Pedagogia e Educação Física. Os três primeiros para os dois projetos e os demais apenas para a UAB. O projeto piloto foi o curso de

¹¹ Fonte UAB-UnB disponível em: <http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/historico> em 29/10/2010.

Administração, em 2006, pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade, Ciência da Informação e Documentação (FACE).

Nesse mesmo ano, a Faculdade de Educação firma contrato com a Secretaria de Educação do Acre para formação de 800 professores da rede básica de ensino. Simultaneamente oferecendo um curso de especialização *lato sensu* para os tutores (professores já graduados e efetivos da Secretaria de Educação do Acre), intitulado “Curso de formação de professores para educação *online*”, que formou como especialistas 36 mediadores. Dada a separação geográfica o curso de Licenciatura em Pedagogia a distância foi verdadeiramente a primeira experiência de formação via internet da FE-UnB.

O primeiro vestibular para UAB ocorreu no 2º semestre de 2007 (vide tabela 1) e em 2008 aconteceu o segundo vestibular, perfazendo um total de 1375 alunos nos cursos de graduação. A primeira oferta de pós-graduação foi em 2008 com o curso de especialização em educação continuada a distância com 107 alunos. Em 2009 foram ofertados mais dois cursos de pós-graduação num total de 850 vagas. Portanto, a UAB tem oito cursos de graduação, três de pós-graduação *lato sensu*, cursos de extensão. A UAB-UnB tem, atualmente, vinte e cinco polos presenciais em nove estados do território brasileiro. No apêndice A existem gráficos do perfil quantitativo do aluno(a) de Artes Visuais da UAB I de 2007.

Cursos ofertados pela UnB na UAB		
2007	2009	2011
UAB 1	UAB 2	UAB 3
Artes Visuais	Artes Visuais	Artes Visuais
Educação Física	Biologia	Biologia
Letras	Educação Física	Educação Física
Música	Geografia	Geografia
Pedagogia	Letras	Letras
Teatro	Música	Música
	Pedagogia	Pedagogia
	Teatro	Teatro

Tabela 1 – Cursos de graduação

Nessa tabela pode-se observar que na UAB 2 houve um aumento de dois cursos e a UAB 3 manteve o mesmo número. As tabelas a seguir mostram a distribuição da UAB/UnB dos cursos nas regiões brasileiras e os polos atendidos nas três ofertas de vestibular e a regulação da demanda social a cada oferta.

Polos UAB-UnB

Região Centro-Oeste			
Distrito Federal			
Municípios	2007	Cursos 2009	2011
Ceilândia	Não ofertado	Biologia Letras Especialização em Desenvolvimento humano	Administração Pública
Santa Maria	Não ofertado	Geografia Especialização em Desenvolvimento humano	Administração Pública Especialização em Gestão Pública Especialização em saúde

Tabela 2 – polos do Distrito Federal

No Distrito Federal a proximidade geográfica da UAB/UnB faz com que a participação dos cursos seja tímida e mínima.

Goiás			
Municípios	2007	Cursos 2009	2011
Águas Lindas	Não ofertado	Letras Pedagogia Especialização em Educação	Não ofertado
Alexânia	Letras Pedagogia	Geografia Letras Pedagogia Especialização em Desenvolvimento Humano Educação e Inclusão Escolar	Pedagogia
Alto Paraíso	Letras Pedagogia	Educação Física Letras Pedagogia	Não ofertado
Anápolis	Não ofertado	Música Teatro Especialização em Desenvolvimento humano	Música
Formosa	Não ofertado	Especialização em Educação Especialização em Desenvolvimento humano	Não ofertado
Goiás Velho	Não ofertado	Geografia Pedagogia	Geografia Pedagogia
Posse	Não ofertado	Artes Visuais Geografia Música Teatro	Artes Visuais

Tabela 3 – polos de Goiás

Em Goiás, a participação da UnB é intensa e com presença de vários cursos de graduação e pós-graduação. Contudo a participação de Mato Grosso ocorre somente em 2011, na terceira oferta com três cursos de graduação.

Mato Grosso			
Municípios	Cursos		
	2007	2009	2011
Barra do Bugres	Não ofertado	Não ofertado	Educação Física
Primavera do Leste	Não ofertado	Não ofertado	Educação Física Música Teatro

Tabela 4 – polos do Mato Grosso

A Região Centro-Oeste participa desde primeira oferta com os cursos de Letras e Pedagogia no estado de Goiás e Mato Grosso passou a participar apenas na última oferta, em 2011, com Educação Física, Música e Teatro. O Distrito Federal participa a partir de 2009 com Biologia, Geografia e Letras, também com cursos de Pós-graduação. Já em 2011 com o curso de Administração Pública e cursos de especialização. A proximidade geográfica possibilita uma grande interlocução entre os polos e a UAB/UnB, contudo sendo um fator limitador para o Distrito Federal.

Região Norte			
Acre			
Municípios	Cursos		
	2007	2009	2011
Acrelândia	Artes Visuais Música Teatro	Não ofertado	Não ofertado
Brasiléia	Artes Visuais Música Teatro	Artes Visuais Música Teatro	Não ofertado
Cruzeiro do Sul	Artes Visuais Música Teatro	Artes Visuais Música Teatro	Administração Pública Especialização em gestão
Feijó	Artes Visuais Música Teatro	Não ofertado	Não ofertado
Rio Branco	Artes Visuais Música Teatro	Artes Visuais Música Teatro	Administração Pública Especialização em gestão
Sena Madureira	Artes Visuais Música Teatro	Artes Visuais Música Teatro	Não ofertado
Tarauacá	Artes Visuais Música Teatro	Artes Visuais Música Teatro	Não ofertado
Xapuri	Artes Visuais Música Teatro	Não ofertado	Não ofertado

Tabela 5 – polos do Acre

O estado do Acre participa desde primeira oferta mesmo tendo a maior distância geográfica. Em 2007, participa com os cursos de Artes Visuais, Música e Teatro, e já em 2011 também são ofertados cursos de pós-graduação. Com uma demanda inicial grande pelos cursos de Artes nas duas primeiras ofertas, o que não ocorre em 2011, com oferta apenas de Administração Pública e curso de especialização em Gestão.

Tocantins			
Municípios	2007	Cursos 2009	2011
Palmas	Não ofertado	Artes Visuais Teatro	Artes Visuais Geografia Teatro
Porto Nacional	Não ofertado	Educação Física Música	Não ofertado

Tabela 6 – polos de Tocantins

Tocantins participa apenas a partir da segunda oferta em 2009. Importante ressaltar que foi necessário bastante discussão para que a UnB não ficasse restrita à região Centro-Oeste e pudesse participar dos outros editais das outras regiões.

Região Nordeste			
Alagoas			
Municípios	2007	Cursos 2009	2011
Santana do Ipanema	Educação Física	Educação Física	Não ofertado

Tabela 7 – polos de Alagoas

Alagoas tem uma demanda inicial pelo curso de Educação Física nas duas primeiras ofertas da UAB e retirando-se em 2011.

Bahia			
Municípios	2007	Cursos 2009	2011
Carinhanha	Pedagogia Letras	Pedagogia Letras	Não ofertado
Piritiba	Educação Física	Não ofertado	Educação Física

Tabela 8 – polos da Bahia

No estado da Bahia apenas dois municípios integram o sistema UAB/UnB com demanda para os cursos de Educação Física, Letras e

Pedagogia. Na terceira oferta o município de Carinhanha não tem participação na UAB/UnB.

Paraíba			
Município	Cursos		
	2007	2009	2011
Duas Estradas	Educação Física	Educação Física	Educação Física

Tabela 9 – polos da Paraíba

A região Nordeste demandou o curso de Educação Física e na Bahia também Pedagogia e Letras. Na última oferta de 2011 não houve edital para Santana do Ipanema – Alagoas e em Carinhanha - Bahia.

Região Sudeste			
Espírito Santo			
Municípios	Cursos		
	2007	2009	2011
Vitória	Não ofertado	Especialização em Desenvolvimento humano	Não ofertado

Tabela 10 – polos do Espírito Santo

O Espírito Santo participa apenas com pós-graduação com a Especialização em Desenvolvimento humano na segunda oferta da UAB/UnB.

Minas Gerais			
Municípios	Cursos		
	2007	2009	2011
Buritiz	Não ofertado	Não ofertado	Artes Visuais Educação Física Letras Música
Coromandel	Não ofertado	Educação Física	Não ofertado
Ipatinga	Não ofertado	Especialização em Desenvolvimento humano	Artes Visuais Letras Música Teatro

Tabela 11 – polos de Minas Gerais

O estado de Minas Gerais inicia a sua participação em 2009, na segunda oferta, mas participa com maior abrangência em 2011, na terceira oferta.

São Paulo			
Municípios	Cursos		
	2007	2009	2011
Barretos	Educação Física Artes Visuais Teatro	Educação Física Artes Visuais Teatro Especialização em Desenvolvimento humano	Educação Física Artes Visuais Teatro
Itapetininga	Artes Visuais Teatro	Artes Visuais Biologia Geografia Teatro	Artes Visuais Administração Pública Biologia Geografia Teatro Especialização em Gestão Pública Especialização Gestão em saúde

Tabela 12 – polos de São Paulo

A região Sudeste participa da UAB/UnB desde primeira oferta, em 2007, com os cursos de Artes Visuais, Educação Física e Teatro no estado de São Paulo. Na segunda oferta Espírito Santo participa com curso de especialização e Minas Gerais com o curso de Educação Física e Pós-graduação. Em 2011, na terceira oferta, o estado do Espírito Santo não tem oferta, Minas Gerais participa com os cursos de Artes Visuais, Educação Física, Letras, Música e Teatro, já a cidade de Coromandel não tem oferta. Em São Paulo há uma expansão com os cursos de Artes Visuais, Administração Pública, Biologia, Educação Física, Geografia, Teatro e cursos de especialização.

Pode-se observar que cada polo a cada oferta regula a demanda social e a precisão local ofertando os cursos necessários para suprir a região com esses profissionais.

Assim, deslinda-se o cenário da UAB-UnB no território brasileiro:

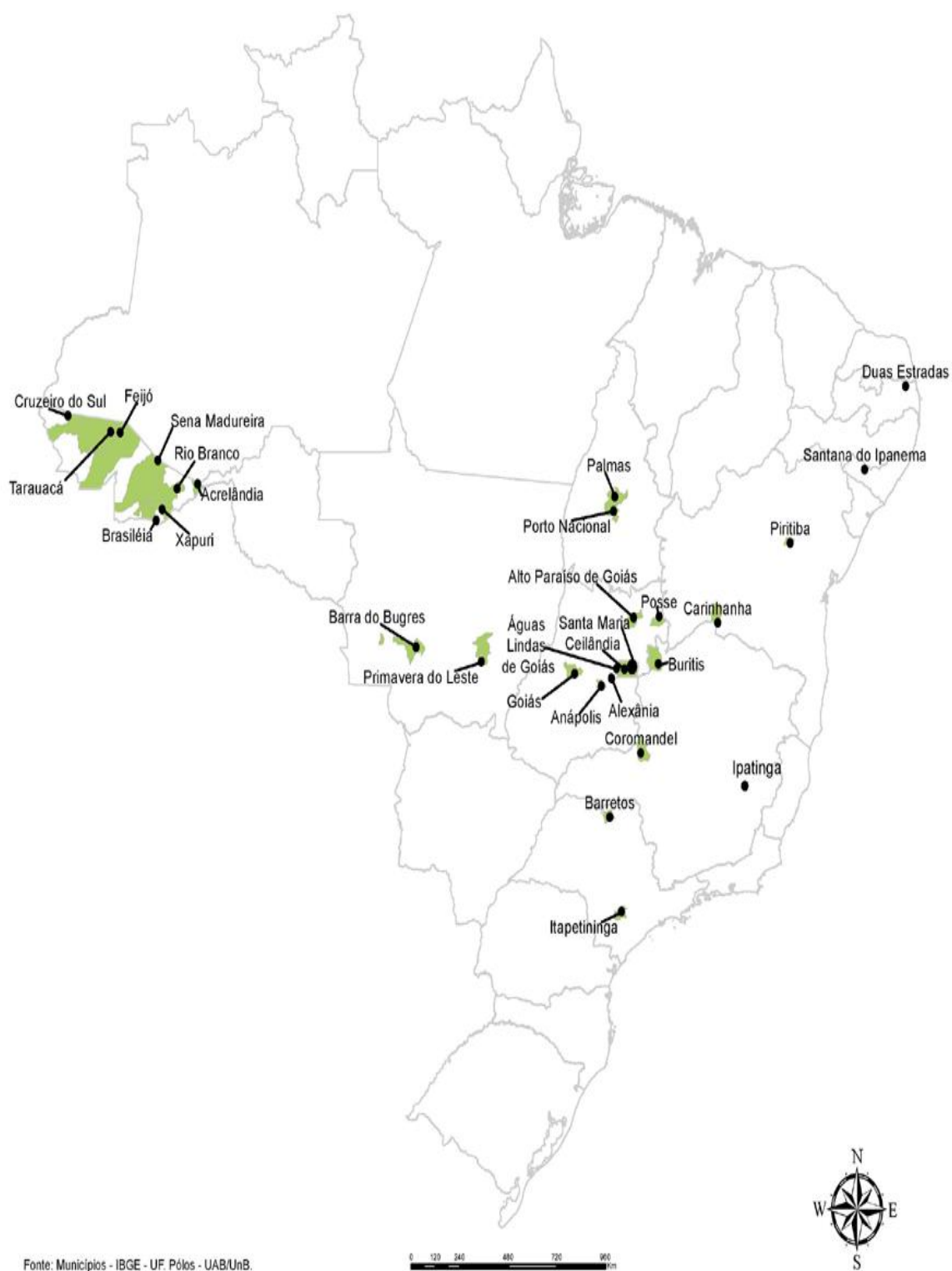


Tabela 13 – Distribuição dos cursos nos municípios.

Entretanto, o cenário precisa de atores para que se concretize a cena do ensino. A UAB tem bem definido os atores e seus papéis conforme descrito em sua página na *web* e para fins didáticos serão divididos em dois grupos: o administrativo e o pedagógico, sendo uma divisão que serve apenas para explicar cada função, pois a interação entre eles é muito dinâmica e complexa. A UAB/UnB está vinculada à Diretoria de ensino de Graduação a distância e Gestão de Informação (DEGD).

Administrativo – esses atores trabalham no espaço físico da UAB/UnB e são responsáveis pela parte de tecnologia da informação com a supervisão da plataforma *moodle* e todo o gerenciamento administrativo necessário para manter os cursos em funcionamento. Também interagem com os polos, com a diretoria e com o MEC.

Coordenador(a) da UAB – responsável pela interlocução entre o sistema da UAB (MEC) e a UnB, também modera a relação com os estados e municípios integrantes do sistema. Administra a demanda nos departamentos, faculdades e institutos apoiando a criação e manutenção dos projetos. Sendo eminentemente um cargo político que tramita das faculdades/institutos para o DEGD e para o MEC.

Coordenador adjunto – responsável por toda a parte de tecnologia da informação e da parte administrativa do sistema UAB/UnB.

Coordenador de TI – responsável pela área de tecnologia da informação, gerenciando a plataforma, as disciplinas e todo o ambiente virtual UAB/UnB.

Coordenador de documentação – responsável por toda a documentação, tramitação, processos e arquivamento de documentos.

Grupo de TI – responsável por todo o processo virtual, desde colocar a plataforma operando na rede até o curso de formação dos tutores na plataforma *moodle*, pelo desenvolvimento, infraestrutura e redes. Oferece suporte para os professores autores, viabilizando os produtos das disciplinas. Assim como, apoio aos professores, aos coordenadores, aos tutores e aos alunos no acesso e navegação e ferramentas no ambiente de aprendizagem *moodle*.

Grupo de finanças – atua na parte financeira de controle financeiro, de dotação orçamentária, de previsão de verbas e em suas possíveis aplicações. responsável também por fiscalizar e controlar gastos.

Grupo de gerenciamento de bolsas e bolsistas – gerencia as bolsas e o cadastro de bolsistas, a autorização de pagamento e o controle das mesmas. Assim como, é também responsável pelas informações bancárias, desbloqueio de cartão e datas de pagamentos.

Grupo pedagógico, avaliação institucional e multimídia – responsável por acompanhar a construção e escrita das disciplinas, análise pedagógica dos cursos e das disciplinas. Também oferta os cursos de formação, apoio e suporte aos professores no uso das TICS, acompanhamento da criação e oferta das disciplinas, responsável pelo agendamento e realização de web conferência, produção de materiais multimídia (animação, edição de imagem, edição de vídeo, tratamento de arquivos etc.). No portal UAB/UnB

também é responsável pelo encaminhamento de materiais informativos, informações sobre acesso e navegação no portal e avaliação institucional interna dos cursos de graduação a distância. Auxílio no design gráfico (diagramação e produção de materiais impressos – folder, cartaz, *flyer*, apostilas, livros, etc.).

Grupo institucional dos polos – atende aos polos, assim como, controla os bens patrimoniais UAB/UnB e seleciona os tutores presenciais.

Sistema de gestão de bolsas – opera o sistema de gestão de bolsas no FNDE e o sistema de gestão de bolsas na plataforma *moodle*. Registro dos cursos no centro interdisciplinar de formação continuada – INTERFOCO e no Sistema de Informação Integrado ao Decanato de Extensão – SIEX.

Pedagógico – em essência são os professores do colegiado da faculdade/instituto, que compõem a coordenação, os professores do curso, e os demais atores que agem diretamente com os alunos.

Coordenadores dos cursos – responsáveis pelo curso dentro do instituto ou faculdade, da organização, execução e avaliação do curso. São mediadores entre o instituto ou faculdade e a UAB-UnB, decidindo sobre as questões do curso em todas as instâncias.

Coordenador de tutoria – atua na seleção do tutor, acompanha o curso de formação na plataforma *moodle* e na formação pedagógica do tutor. Posteriormente, segue a atuação dos tutores nas disciplinas, auxiliando também os professores supervisores.

Coordenador pedagógico – responsável pelo planejamento das atividades presenciais, do acompanhamento das disciplinas na plataforma, do auxílio aos alunos e do material didático das disciplinas e do curso.

Professores-autores – planejam e escrevem as disciplinas dos módulos do curso. Um professor autor deve ter conhecimento da plataforma *moodle* e domínio da internet, para escrever uma disciplina que possibilite a mediação e interação entre tutores e alunos. Conforme Souza *et al* (2004), o professor precisa apropriar-se de técnicas novas de elaboração do material didático impresso e do produzido por meios eletrônicos, dominar técnicas e instrumentos de avaliação, trabalhando em ambientes diversos daqueles já existentes no sistema presencial de educação, e utilizar técnicas variadas de investigação e propor esquemas mentais para criar uma nova cultura, indagadora e plena em procedimentos de criatividade.

Supervisores de disciplina – responsáveis pela oferta da disciplina, formação e preparação dos tutores a distância e acompanhamento da disciplina durante a oferta. Supervisionam as atividades dos tutores a distância, pela plataforma e também com reuniões presenciais e o aprendizado dos alunos pelos fóruns e atividades realizadas. Fazem os devidos ajustes e alterações necessárias para que a disciplina alcance seus objetivos. De acordo com Souza *et al* (2009), o professor supervisor precisa saber lidar com os ritmos individuais diferentes dos alunos e ter habilidades de investigação, para assim perceber o processo de aprendizagem e a relação entre tutor – aluno.

Tutores a distância – interagem diretamente com os alunos da UAB-UnB. Orientam as discussões e interações no ambiente da disciplina, corrigem

as atividades e avaliam o desempenho dos estudantes. Segundo Preti (1996), os tutores devem, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada aluno, constantemente orientar, dirigir e supervisionar o processo de ensino-aprendizagem. “É por intermédio dele, também, que se garantirá a efetivação do curso em todos os níveis” (PRETI, 1996, p.27). Por ser figura central desta tese, esse ator será aprofundado posteriormente.

Coordenadores de polo – responsáveis pela coordenação dos polos presenciais. Orientando e avaliando o trabalho do professor-tutor presencial. Promoverem ações culturais e acadêmicas complementares à formação dos alunos.

Tutores presenciais (polo) – interlocutores entre o sistema UAB-UnB e os alunos. Esclarecem dúvidas, orientam as atividades e os estudos.

Gestor de curso – gerencia a parte administrativa dos alunos, acompanha a supervisão das disciplinas, atua junto aos polos com os coordenadores e tutores presenciais.

Secretário de curso – auxilia o gestor de curso em suas atividades e faz toda a parte de secretariado do curso.

O sistema UAB-UnB é complexo no sentido do conceito de complexidade de Morin et al (2004): “a complexidade é a tessitura, é o tecer junto”, assim existindo uma interdependência entre os sujeitos atuantes do sistema e o seu contexto. Entrelaçados nesse cenário todos os atores interdependem para atuarem e colaborarem no processo de formação dos

discentes, ao mesmo tempo em que constroem o caminho a ser percorrido, sendo uma jornada conjunta de todos os seus integrantes.

As possibilidades de atuação são múltiplas e por vezes os papéis misturam-se ora sobrepondo-se, ora invertendo-se. O fazer pedagógico dessa estrutura passa por muitas mãos e não está mais restrito somente ao professor, que em muitos casos, tem o saber teórico, mas não o conhecimento tecnológico necessário para que a disciplina esteja disponível no ambiente *online*. Os tutores (tanto presencial quanto a distância) também se mesclam confundindo seus papéis e interferindo na função um do outro. Estes são dois exemplos da complexidade da estrutura UAB-UnB e de como a interação de seus sujeitos é vital para o seu funcionamento.

3. A Arte Educação – panorama brasileiro

Análogo ao contexto das novas tecnologias existe a defasagem de formação de Arte Educadores no Brasil. De acordo Barbosa (1989a), a Lei Federal 5692, que torna obrigatória a disciplina de Artes nas escolas, não conseguiu assimilar como professores de Artes, os artistas que tinham sido preparados pelas *escolinhas*, porque para lecionar a partir da 5ª série exigia-se o grau universitário que a maioria não tinha. Segundo, a autora para solucionar esse impasse, o governo instituiu o curso universitário de Educação Artística para preparar professores para a disciplina criada pela nova Lei. Assim, a partir de 1973 surgiram os cursos de Arte Educação com um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país e pautado na curta duração para o atendimento da demanda de Arte Educadores.

Para a autora esperava-se com este currículo que o professor de Artes fosse formado em Educação Artística nas universidades em apenas dois anos, capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª a 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. Assim, conclui a autora ser um “absurdo epistemológico” pretender formar em dois anos um jovem com tantas disciplinas distintas (BARBOSA, 1989).

Na LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), as artes foram designadas no currículo escolar como Educação Artística, e foi considerada “atividade educativa” e não disciplina. Consequentemente, perdeu-se a qualidade dos saberes específicos das diversas áreas das artes, cedendo a uma aprendizagem reprodutiva. Essa Lei, segundo Rosa (2005), apresentou uma

visão de ensino que integrou os conhecimentos e habilidades de grandes áreas curriculares criando a figura de um professor múltiplo com vários conteúdos artísticos para ensinar. De tal modo que, a formação do professor de Artes iniciou-se na licenciatura curta e polivalente.

De acordo com Silva e Araújo (2007), o entendimento de ensino das artes como atividade cristalizou-se nas diferentes práticas pedagógicas e que são, ainda, encontradas nas escolas atualmente como:

- (1) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto;
- (2) preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas;
- (3) fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas; entre outras (p. 10).

Assim sendo, essas práticas isentam qualquer conteúdo, trazendo a concepção do ensino das artes fundamentada unicamente no “fazer artístico”. Segundo o autor, “isso colaborou muito para relegar as artes a uma posição menos privilegiada na escola. Essa compreensão custou, inclusive, a retirada do ensino de artes das três primeiras versões da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nos meados da década de 1980” (p. 11).

Em contraponto, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) constituiu um avanço para a área. Artes passa a ser obrigatória na educação básica: “O ensino das artes constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º).

No parecer nº 04/98 a relatora afirma que:

Os diálogos expressos por múltiplas linguagens verbais e não verbais refletem identidades, capazes de interagir consigo próprias e com as demais por meio da comunicação de suas percepções, impressões, dúvidas, opiniões e capacidades de entender e interpretar a ciência, as

tecnologias, as artes e os valores éticos, políticos e estéticos (p. 105-106).

Assinalando, dessa forma, que a denominação de “Educação Artística” não é adequada e sendo substituída por “Ensino das Artes”. Desse modo, artes não é mais entendida como uma atividade, um “passatempo”, mas como uma área do conhecimento humano.

Conforme o parecer nº 22/2005 do CNE/CEB:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, contemplam a área de arte, dando-lhe mais abrangência e complexidade. Embora não apresentem caráter de obrigatoriedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm servindo para a elaboração de planos e projetos pedagógicos nas escolas das redes pública e privada em todos os níveis de ensino.

A estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental denomina como “Área de Arte” um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental. E avançam os PCNs ao destacarem as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (p.02).

Assim, para o relator do parecer, a nova denominação indicada fundamenta a proposta que vê o ensino das artes como uma área específica do saber humano, pressupondo que a importância das artes está na arte em si mesma e no que ela pode oferecer.

Para Rosa (2005), as especificidades da formação dos professores de Artes são a problemática multicultural, a tecnologia no processo de produção e as relações entre o fazer e o refletir acerca da arte. Assim, a dicotomia entre os conteúdos pedagógicos e científicos facilita a fragmentação da formação. Nesse modelo curricular, a autora aponta o estágio como o único responsável pela formação profissional.

Portanto, muitos são os “nós” da formação do professor de Artes que persistem até hoje são: a separação entre disciplinas pedagógicas e de

conteúdo; a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura e a desarticulação entre a formação acadêmica e a prática. O primeiro nó é o peso que as disciplinas pedagógicas têm para formar o professor e são oferecidas, via de regra, nos semestres finais do curso, adiando o contato com o aluno e com a escola. O segundo é a dicotomia entre o artista e o professor de Artes, sendo a mesma questão acadêmica ensino x pesquisa, como não reconhecer no professor de Artes, o artista? E o último nó a falta de integração entre a licenciatura e as escolas, a separação da teoria e da prática. A única ligação é o estágio que se mal orientado, conforme Rosa (2005), é apenas uma mera exigência para a conclusão do curso.

Em 1983, Barbosa entrevistou 2500 professores de Artes e todos mencionaram o desenvolvimento da criatividade como o primeiro objetivo do ensino de Artes, e, segundo os entrevistados, o conceito era de espontaneidade, originalidade e autoliberação.

Assim, segundo a autora, “a identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum da criatividade” (p. 3), pois não há estudos das teorias da criatividade porque não são disciplinas previstas pelo currículo mínimo (BARBOSA, 2002).

Dessa forma, para Rosa (2005), desde a década de 70 até hoje, mesmo com as mudanças conceituais ocorridas nas últimas décadas, é possível constatar na prática dos professores de artes o objetivo de trabalhar a criatividade principalmente no aspecto da originalidade. Essa concepção de ensino fundamentada na criatividade tem herança na Escola Nova, uma vez que o papel da escola era o de desenvolvê-la. Portanto, de acordo com a

autora essa concepção que só cria quem é da área de artes acentua o preconceito que somente o artista é criativo.

Atualmente, conforme Silva e Araújo (2007), no Brasil, a abordagem mais contemporânea da Arte Educação está relacionada ao desenvolvimento cognitivo.

Essa compreensão nos impõe a pensar de maneira diferente o ensino de arte na educação escolar, provocando o deslocamento das nossas preocupações relacionadas à questão de “como se ensina arte” para “como se aprende arte”. Questão essa que vem gerando, ao longo de mais de duas décadas, teorias e estudos, tais, como os trabalhos de Pillar (2001), de Barbosa (2002b) e de Parsons (1992), entre outros, que buscam explicar o processo de ensino aprendizagem dos conhecimentos artísticos (p.12-13).

Para os autores (2007), outro princípio defendido pela Arte/Educação pós-moderna está relacionado à aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte, designados por Barbosa em sua proposta triangular como ações necessárias para a compreensão das artes como epistemologia. O suporte para esta proposta é o interculturalismo e a interdisciplinaridade. Segundo Barbosa, “o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte Educação pós-moderna” (2002, p. 19), através da “ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente” (BARBOSA, 2002, p.24). Entendendo por arte educação pós-moderna a arte como conhecimento.

A formação do professor de Artes além das particularidades de sua constituição também pelos mesmos problemas das outras licenciaturas: carga horária mínima para o estágio, pouca ou nenhuma interação entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas e a distância da realidade das escolas.

Contudo, para além dessas dificuldades há ainda outra consideração a fazer: a constituição subjetiva do docente, e nesse ponto não há garantias nem certezas, pois é uma jornada percorrida pelo sujeito em construção. O ser humano professor se constitui no processo desde suas experiências escolares. Essa intersecção entre a formação profissional e a constituição do ser proporciona um outro olhar, em um nível diferente de realidade e complexo.

Assim, surge a psicanálise no cenário pedagógico como o outro olhar, a lógica do terceiro incluído na constituição docente. A relação estabelecida entre a psicanálise e a educação é complexa, controversa e subversiva, uma vez que subverte a ordem, pois desvela que não há controle absoluto sobre si mesmo.

Nessa perspectiva, quando o homem rompe o controle da razão há confusão entre objetivo/subjetivo, real/imaginário. É o homem racional submetido ao homem 'louco'. Então, nessa mescla, a complexidade se faz simultaneamente. Para Morin (2004), o pensamento complexo é desprovido de certezas e verdades científicas que levem em conta a diversidade e a incoerência das ideias. Segundo o autor, a consciência nunca tem a certeza de transpor a ambiguidade e a incerteza.

Quando Morin estudou a complexidade em suas reflexões sobre ciência e filosofia, o autor contrapôs-se ao pensamento simplista, reducionista e linear a dependência entre todos os saberes trazendo a relação razão/emoção. Portanto, o pensamento complexo não divide, mas une todos os aspectos da vida humana, pois para Morin (2000): “Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofamento propriamente humano” (p. 59). É inegável que a formação docente passa pela constituição subjetiva do sujeito e pelas marcas inconscientes do *infans*. Para psicanálise

as primeiras identificações determinam as relações sociais posteriores, os outros são substitutos dos primeiros afetos.

Portanto, é inegável que o professor se forme espelhando-se em seus mestres, os alunos do curso de Artes passam não só pela formação teórica, mas também pela constituição subjetiva através da identificação com os mestres que remetem aos imagos parentais e marcam a conduta e o fazer pedagógico. As implicações dessa subjetividade na formação acadêmica do sujeito professor é a formação de um profissional singular que no cenário carregará consigo mais do que uma formação acadêmica levará as marcas da identificação. A interação da educação com a psicanálise será discutida no próximo capítulo deste trabalho, pois é preciso, primeiramente, situar o curso de arte na UAB-UnB.

Portanto, conforme traz Signorini (2006), os fios e nós da formação docente são muitos e quem pesquisa sobre o assunto não pode perder de vista o desenho que se delineia em um processo que está sempre em fluxo, para poder capturar alguns dos nós e identificar o tecido de que são feitos. Este trabalho pretende olhar para alguns dos nós ainda não capturados na formação de docentes de artes no ensino a distância.

Algumas das questões implicadas nesse processo são: a necessidade de definir o que é presença, o que é encontro, como avaliar a qualidade da transmissão dos conhecimentos, a precarização do trabalho docente, o preconceito que a EAD ainda sofre dentro das universidades públicas. Para refletir e debater esses pontos cruciais da formação de professores em EAD, especialmente os docentes de Artes, é preciso descrever e analisar antes o cenário da licenciatura em Artes Visuais na UAB/UnB.

3.1. A Arte Educação e a Universidade Aberta do Brasil

A criação do curso de Artes pela UAB/UnB para a formação de docentes licenciados em três cursos diferentes: Artes Visuais, Música e Teatro foi desenhado em virtude da grande demanda por este profissional no Brasil. Com a dificuldade de abertura de cursos presenciais de artes no interior brasileiro, e devido a urgência de professores de Artes para atuar nas escolas de ensino fundamental e médio, a integração do curso de Artes a UAB foi um processo natural. O projeto político pedagógico (PPP) de Artes Visuais da UAB/UnB 2009 traz em seu texto:

Frente a grande demanda de formação adequada de professores e diante da carência de oferta de cursos de graduação de Licenciatura em Artes Visuais nas regiões interioranas brasileiras, este projeto apresenta-se como uma ação de grande relevância para o desenvolvimento sociocultural destas regiões (p. 6).

Ao destacar a importância do processo de formação dos professores em um eixo epistemológico da cultura e das tecnologias contemporâneas, o PPP espera colaborar na reconfiguração do cenário educacional no qual a arte poderá ter uma função crucial na articulação de projetos interdisciplinares fundamentados em propostas curriculares atuais. Assim sendo, o PPP justifica sua relevância e seu papel na expansão do ensino superior e de sua interiorização.

Em 2007, aconteceu o primeiro vestibular para o curso de Artes Visuais nos polos do Acre (Acrelândia, Brasiléia, Cruzeiro do Sul, Feijó, Rio Branco Sena Madureira, Tarauacá, Xapuri) e São Paulo (Barretos e Itapetininga) em um total de 260 vagas. No ano de 2009, a oferta da UAB II, com 250 vagas, foi para os municípios do Acre (Brasiléia, Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Sena

Madureira, Tarauacá), São Paulo (Barretos e Itapetininga), Tocantins (Palmas) e Goiás (Posse). Em 2011, os polos são: Minas Gerais (Buritis e Itatinga), Goiás (Goiás Velho), São Paulo (Barretos e Itapetininga) e Tocantins (Palmas) em um total de 150 vagas.

Alunos da UAB/UnB – Artes			
Curso	Artes Visuais	Teatro	Música
UAB I 2007	188	79	70
UAB II 2009	201	168	127
UAB III 2011	125	50	125

Tabela 14 – Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes.

Artes Visuais tem uma grande demanda inicial em 2007, mas sem conseguir matricular o número total de vagas. Em 2009 houve um número maior de matrículas e uma expansão maior de polos e em 2011 há uma diminuição de vagas e uma redução de polos, sinalizando uma contenção na expansão da UAB/UnB na terceira oferta. Teatro oferta 100 vagas em 2007, tem uma expansão significativa em 2009 aumentando o número de alunos matriculados para mais que o dobro e reduzindo significativamente para menos da metade o número de vagas ofertadas. E Música teve 70 matrículas em 2007 e 127 em 2009 mantendo o mesmo número na terceira oferta.

Número de alunos por polo – UAB I		
Estado	Polo presencial	Nº alunos
Acre	Acrelândia	17
	Brasiléia	14
	Cruzeiro do Sul	20
	Feijó	17
	Rio Branco	23
	Sena Madureira	18
	Tarauacá	17
	Xapuri	16
	Total	142

Tabela 15 – Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes Acre – UAB I

São Paulo	Barretos	43
	Itapetininga	44
	Total	87

Tabela 16 – Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes São Paulo – UAB I

No estado do Acre as cidades de Rio Branco e Cruzeiro do Sul aproximam-se do número total de vagas com 23 e 20 matrículas efetivadas respectivamente. Em São Paulo as matrículas também ficaram próximas ao número de vagas com Barretos 43 e Itapetininga com 44, o que demonstra a demanda social existente nas regiões.

Número de alunos por polo – UAB II

Estado	Polo presencial	Nº alunos
Acre	Brasília	07
	Cruzeiro do Sul	20
	Rio Branco	22
	Sena Madureira	27
	Tarauacá	33
	Total	109

Tabela 17 – Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes Acre – UAB II

Estado	Polo presencial	Nº alunos
Goiás	Posse	19
	Total	19

Tabela 18 – Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes Goiás – UAB II

Estado	Polo presencial	Nº alunos
São Paulo	Barretos	24
	Itapetinga	28
	Total	52

Tabela 19 – Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes São Paulo – UAB II

Estado	Polo presencial	Nº alunos
Tocantins	Palmas	21
	Total	21

Tabela 20 – Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes Tocantins - UAB II

O curso de Artes Visuais na UAB II cresceu e expandiu-se mais que dobrando o número de vagas e de matrículas efetivamente feitas. Abrindo o curso em Goiás e Tocantins e mantendo o curso no Acre e em São Paulo. Foi uma expansão rápida entre a UAB I e a UAB II, com mais que o dobro de alunos e no dobro de estados. Contudo a UAB III apresentou uma diminuição no número de matrículas com a não oferta dos cursos no Acre e mesmo com a participação de Minas Gerais com dois polos. Essa é a presença do curso de Artes Visuais pela UAB-UnB, nos estados de Acre, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Tocantins com 580 alunos matriculados.

Número de alunos por polo – UAB III		
Estado	Polo presencial	Nº alunos
Goiás	Posse	25

Tabela 21 – Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes Tocantins - UAB II

Número de alunos por polo – UAB III		
Estado	Polo presencial	Nº alunos
Minas Gerais	Buritis	25
	Ipatinga	25

Tabela 22 – Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes Tocantins - UAB II

Número de alunos por polo – UAB III		
Estado	Polo presencial	Nº alunos
São Paulo	Barretos	25
	Itapetininga	25

Tabela 23 – Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes São Paulo – UAB III

Número de alunos por polo – UAB III		
Estado	Polo Presencial	Vagas
Tocantins	Palmas	25

Tabela 24 – Quantitativo de alunos nos Cursos de Artes Tocantins - UAB III

Nesse cenário emerge a questão norteadora quais são as implicações da formação do professor de artes em EAD? Qual a duração ideal do curso a distância? Como promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas práticas e de conteúdo? O currículo deve ser adaptado ou mantém-se o mesmo do presencial?

Contudo, somente durante o processo é que essas perguntas serão respondidas, é no fazer do curso que acontece a reelaboração do projeto de artes visuais, na interlocução dos atores num alinhamento das ações e assim,

a concepção de um ambiente mais promissor à produção e realização das atividades de ensino/aprendizagem nesse contexto específico.

Para Barbosa (1989b), a educação tecnológica que em um primeiro momento separou e fragmentou o ensino contribuiu para a complexidade social. As soluções para as questões dessa sociedade complexa são interdisciplinares, de tal modo, a tessitura dos diferentes campos disciplinares levaria a síntese interdisciplinar.

3.2 Teorias da Educação – a disciplina

A disciplina Teorias da Educação faz parte do contexto da UAB/UnB, participando da edificação do curso e contribuindo para a construção profissional do aluno de Artes, através da discussão sobre a formação docente e a constituição subjetiva do professor, propiciando aos discentes reflexões do fazer pedagógico e da atuação no cenário escolar. Nessa perspectiva a interseção da psicanálise com a educação proporciona um novo olhar para a constituição docente.

A disciplina, Teorias da Educação, surgiu do convite feito à professora Inês pela professora Sheila Campello, coordenadora do curso de especialização Arte-Educa para escrever uma disciplina sobre as teorias educacionais para a UAB que iniciaria suas atividades em 2008. A professora aceitou prontamente o convite e iniciou o curso de formação docente na plataforma *moodle* com o professor Athail Pulino Filho.

Nesse curso conheceu o professor Nilson Santos e, assim, surgiu a parceria para escreverem juntos a disciplina Teorias da Educação, porque inicialmente as disciplinas eram escritas em duplas. Posteriormente, quando do primeiro corte orçamentário, é que as disciplinas foram escritas por apenas um docente. Interessante ressaltar que a escrita da disciplina foi também a distância, pois o professor Nilson mora em Rondônia e a professora Inês em Brasília. Através de e-mails, mensagens e telefonemas, foi pensada e construída a disciplina Teorias da Educação. A metodologia adotada foi de gradativamente levar os alunos a pensarem as práticas pedagógicas, refletindo sobre as teorias educacionais vigentes e convidando-os a um passeio pela

própria memória educativa, o que foi intencionalmente proposto para que eles pudessem vincular a teoria à prática.

A disciplina foi dividida em oito (08) módulos com duração de uma semana cada. Apresenta como parte introdutória ou semana zero que constitui a parte inicial, com as informações gerais, apresentação e ambientação, o que é muito importante para os alunos, em especial os que ainda não têm muita experiência com a plataforma, uma vez que a disciplina é ofertada no 2º bimestre do curso.

Agenda do Curso

SÓ QUEM É CAPAZ DE UM POUCO DE OUSADIA E FEITIÇARIA SE METE A EDUCADOR

TEORIAS DA EDUCAÇÃO

- COMECE AQUI !
- SOBRE OS AUTORES DESTA DISCIPLINA
- PROGRAMA DE CURSO
- Fórum de notícias
- Glossário de Leitura
- Fórum Duvidas mais frequentes
- Fórum_Duvidas sobre o uso do Moodle
- Fórum de Apresentação
- Sala do café
- Diário de Bordo

Tabela 25 – (parte introdutória da disciplina – 2008)¹²

A primeira semana aborda a transdisciplinaridade e as possibilidades que ela traz. Assim, Almeida (2001) apresenta que a complexidade implica em se trabalhar com o incerto. O conhecimento não é para ser desvendado, recortado e engavetado, mas para se dialogar com ele. Não importando a


¹² Cópia e cola da interface da disciplina da plataforma *moodle* UAB/UnB. Para fins didáticos a disciplina foi dividida em partes por semanas como está na página da UAB, a versão mostrada é a primeira de 2008.

quantidade, mas a qualidade epistemológica. Dessa forma, a transdisciplinaridade é um novo caminho para o conhecimento, para a autotransformação, uma nova forma de “olhar” educação que considera o ser humano na sua totalidade. Nesse sentido, a transdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, buscando um novo modo de vê-las.

18 fevereiro - 24 fevereiro

Transdisciplinaridade

Texto para leitura:

 [TRANSDISCIPLINARIDADE](#)

 [Fórum Transdisciplinaridade](#)

 [_Produção de texto](#)

Tabela 26 – (1ª semana – 2008)

Na segunda semana, a proposta é conhecer as teorias psicológicas que foram adotadas pela Educação e para Almeida (2001) é um módulo que se propõe a refletir e analisar as principais abordagens teóricas que contribuem para pensar a educação, inegavelmente, o dever de reconhecer o papel da Psicologia da Educação na formação de educadores.

25 fevereiro - 2 março

Psicologia da Educação: Abordagens Teóricas

Texto para leitura:

 [PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: concepções e relações históricas com a Educação](#)

 [Fórum Psicologia da Educação](#)

Tabela 27 – (2ª semana – 2008)

A terceira semana propõe a continuação da reflexão acerca das teorias psicológicas que apoiam a pedagogia e apresenta uma nova possibilidade que é a psicanálise, não como uma nova teoria a ser usada em sala ou para análise

terapêutica de professores e alunos, mas como possibilidade de outro “olhar” com “efeitos” no professor a repensar e ressignificar sua práxis.

3 março - 9 março

Re-significação possível

Texto para leitura:

 RE-SIGNIFICAÇÃO POSSÍVEL

 Forum Re significação possível

Tabela 28 – (3ª semana – 2008)

A quarta semana traz a memória educativa como dispositivo possível e para que os alunos passem pelo passado e tragam à tona as lembranças do processo educativo e assim, melhor compreender a educação em especial, a escolar e de que forma ela se deu com eles. Necessário ressaltar que também foi solicitado às tutoras que fizessem suas memórias educativas e participassem mais ativamente desse momento da disciplina.

10 março - 16 março

Memória Educativa

Quem quer que pretenda ser educador, necessita saber como foi seu processo pessoal de formação/educação.

 MEMÓRIA EDUCATIVA

 Produção de Texto

 Roteiro para elaboração da Memória Educativa

 Dúvidas sobre a elaboração da Memória Educativa

Tabela 29 – (4ª semana – 2008)

A quinta semana traz um dos temas mais caros à educação que é o diálogo e sua ação transformadora na modificação da estrutura interna e, por conseguinte, da atitude diante do mundo.

17 março - 23 março

Após conhecermos algo sobre algumas das mais significativas Teorias Pedagógicas, e após refletirmos sobre seus desdobramentos, vamos nos debruçar sobre um tema que acreditamos saber bastante, mas que cada vez menos o praticamos: O DIÁLOGO.

Leia o texto e depois participe do debate.

 [O DIÁLOGO E A EDUCAÇÃO](#)

 [_Debate sobre o texto](#)

Tabela 30 – (5ª semana – 2008)

A sexta semana é bem provocativa com uma discussão sobre o papel da filosofia nos dias de hoje e de como nos portamos frente a tantas mudanças no mundo pós-moderno, procurou-se “sacudir” os alunos e para fazê-los debater as questões atuais da educação.

24 março - 30 março

As crises da modernidade tem sido devastadoras quanto a capacidade da sociedade reagir. Nosso papel como educadores, neste contexto é fundamental. Leia o texto e aceite o desafio do fórum deste módulo.

 [O DORSO DA NAVALHA](#)

 [_Os desafios da modernidade](#)

Tabela 31 – (6ª semana – 2008)

Na sétima semana, a disciplina retoma os gregos e traz a leitura da introdução da Paidéia de Werner Jaeger e a educação em sua essência com as assembleias, seus debates e discussões das questões políticas e culturais da civilização grega. Esses debates propiciavam aos mais novos o aprendizado real de forma natural e genuinamente humana, segundo Jaeger.

31 março - 6 abril

A Paidéia Grega - Vamos voltar um pouco no tempo e ler sobre o processo de Formação do Homem Grego conhecido como Paidéia. Leia no livro Paidéia as páginas iniciais da Introdução até o item "Homero como Educador" (até a pagina 84 na quarta edição). Depois disso participe dos fóruns a partir das perguntas propostas para cada um.

 [Fórum sobre a Paidéia - 2](#)


 [Fórum sobre a Paidéia - 3](#)


Tabela 32 – (7ª semana – 2008)


A oitava e última semana mostra o relato de vida de um professor indígena e seu processo de aculturação e o papel da escola no resgate dos valores de sua tribo. Muito interessante para fechar a disciplina e suas reflexões sobre as teorias educacionais e seus processos pedagógicos.

7 abril - 13 abril

Esta é nossa última semana de trabalho, portanto, redobre o empenho. Lemos alguns textos, debatemos temas relevantes dentro do campo desta disciplina, agora leia o texto da tarefa final e conclua com a produção de um texto.

 [RELATO DE VIDA DE UM PROFESSOR: CÉLIO NAKIT ARARA](#)

 [_Atividade final](#)

 [_Avaliação da disciplina](#)


 [_Discussão Final](#)

Tabela 33 – (8ª semana – 2008)

Essa é a disciplina Teorias da Educação: possibilitar aos alunos a reflexão da práxis pedagógica, a ressignificação da própria memória educativa e de que modo ela está presente na atuação em sala de aula, e como as teorias pedagógicas influem no processo educativo.

Assim, a proposta pedagógica é a de um novo olhar para os aspectos teóricos da formação docente, em especial do docente Arte Educador, contribuindo para a educação a distância e com a formação de Arte Educadores em localidades remotas, pois se aguardassem a abertura de cursos presenciais ficariam ainda muito tempo sem professores graduados. Contudo, é necessário que essa formação prime pela qualidade, pela reflexão e formação de profissionais que atuarão presencialmente em suas comunidades.

4. Psicanálise e Educação

Para tanto, as ponderações suscitadas acerca da formação docente precisam considerar a subjetividade como a marca de cada sujeito envolvido no processo porque educação abrange o Outro, uma interação que se constitui com o outro. Assim, para Silva (2006), o ato de educar está muito mais naquilo que somos do que o que expressamos sobre a relação pedagógica. Remetendo que o autoconhecimento do educador é parâmetro da qualidade e profundidade do ato de educar.

Silva (2006 a) aborda:

Pensar a educação no âmbito da interação pressupõe, portanto, analisar uma nova direção no sentido de saber ser e não só de saber fazer. É necessário implicar a educação na subjetividade das expressões do inconsciente, que está implícito na formação do indivíduo. Isto leva a pensar o processo educativo no plano da subjetividade, pois a psicanálise não vai colocar a questão do sujeito da verdade, mas a questão da verdade do sujeito, perguntando pelo desejo que a própria educação por vezes recusa. A relação educacional implica na interação do sujeito com outro, pela presença do “outro em mim”; a descoberta do que “de mim me é estranho” (serei plenamente “eu própria” se tiver consciência das minhas vicissitudes e desejos, tendo o domínio sobre o outro, podendo aceitá-lo)” (p. 165).

Na psicanálise, para Mota, Oliveira e Prazeres (2006), não há um pensamento lógico, linear. Assim sendo, o saber psicanalítico se faz nas contradições, ou nas não contradições, num jogo metafórico de presença e ausência, num ato de velar e revelar. Suas construções emergem das relações intersubjetivas, respeitando o fenômeno humano na sua complexidade.

Lacan (1985) diz que o saber está no Outro, o significante se coloca de tal modo que se pode considerar que o desejo de aprender está no Outro, por conseguinte, para o autor: “O estatuto do saber implica, como tal, que já há

saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de aprender.” (p 130). Assim sendo, aprende-se com o laço social.

A articulação da psicanálise com o discurso social (e dessa forma a educação também como tal), para Kupfer (2000), expande tanto o trabalho do psicanalista como o do educador. Assim, desconsiderá-la pode induzir ao erro. Essa visão da educação permite a ampliação de seu conceito, recobrando-a de laço social, por alguns autores como Lajonquière, ilustra a autora.

Se para Lacan o discurso faz o laço social, a educação transforma-se em prática social discursiva que insere a criança na linguagem. Na análise de Kupfer (2000):

O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como o ator por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do infans, transformando em linguagem. É pela educação que um adulto marca seu filho com marcas de desejo; assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança (p. 35).

Dessa forma, o sujeito, para Kupfer (2000), pode vir a surgir em meio à aprendizagem e alterar seu curso advindo assim a necessidade da educação em considerar a presença de um sujeito.

Assim, um dos subsídios da psicanálise, que tem caminhado junto à educação esperando contribuir com sua teoria, tem sido um maior esclarecimento da importância da infância na vida psíquica do adulto.

Ogden (2005) traz que a experiência na qual a psicanálise se fundamenta é um paradoxo. Uma vez que, a psicanálise é um conjunto de conceitos e princípios técnicos em mutação. Assim sendo, para o autor, o analista é responsável por:

Reinventar a psicanálise para cada paciente e continuar a reinventá-la durante o curso da análise. Qualquer mãe ou pai que tenha tido mais de um filho aprende que cada novo bebê parece ser apenas um parente distante de seu(s) irmão(s) mais velho(s). A mãe e o pai precisam reinventar o que é ser mãe e pai com cada filho e precisam continuar fazendo isso em cada fase da vida da criança e da família. De modo análogo, o analista deve aprender mais uma vez a ser analista com cada novo paciente e cada nova sessão (p.22).

De tal modo que o jogo sutil que é estabelecido nas entrelinhas, no que não foi dito e sim subentendido, é a proposta deste trabalho. Lajonquière (1999) pensa que a psicanálise transcende, há algo que escapa. É a presença do inconsciente entremeando o ato pedagógico:

... aludem à existência de alguma coisa que na situação pedagógica interpõe-se entre aquilo que se ensina, que se mostra à criança, e aquilo que se obtém como resultado. [...] é uma espécie de 'substancia' capaz de oferecer resistência à aprendizagem, de fazer com que o sujeito repita insistentemente um mesmo erro, de que esqueça ou de que não consiga fazer aquilo que quer (p. 11).

Para Minerbo (2002), a teoria psicanalítica ajuda a dar sentido, para além do senso comum, na tentativa de abrir ao professor outras possibilidades de compreensão. Não é o objetivo compreender a problemática individual de certo comportamento, mas, segundo a autora, o que o fenômeno observado pode significar em si mesmo e que existe uma lógica inconsciente que o anima.

Para tanto, nessa face da educação, o desafio é a aproximação com a Psicanálise, uma vez que, na educação presencial a interface é estabelecida pela presença e as questões da corporeidade. É nesse contexto que se inscreve esta pesquisa, estudar os fenômenos transferenciais na Educação a distância, discutir a possibilidade da ocorrência desse fenômeno sem a interação física. Voltolini (2007) observa que:

A transferência é o que testemunha que há um laço, não entre dois, intersubjetivo, posto que a noção de laço em Lacan não pertence a uma lógica intersubjetiva. A transferência testemunha o laço porque ela captura dois num mesmo discurso, feito os enxadristas que se relacionam durante o jogo de um tal modo que cada um está implicado naquilo que é outro, apenas pelo jogo em comum, mesmo que eles nunca tenham se relacionado antes (p. 15).

Assim sendo, o desafio de ler nos fóruns de discussão algo para além da consciência, o que escapa e foge ao controle da razão e da lógica, permite outra interface: a análise do discurso com a psicanálise. Para Voltolini (2007), o surgimento tardio da Linguística e da Psicanálise no campo das ciências, ambas essencialmente marcadas pela tentativa de destacar a primazia da linguagem no humano, testemunha a necessidade de uma recuperação do papel da linguagem que parecia ter se esvaziado pela operação da Ciência. Uma vez que a linguagem na ciência vai caminhar para expressar uma verdade supostamente contida no objeto, ou seja, como puro enunciado, desligando-o de qualquer enunciação.

É no efeito do discurso, na percepção do diálogo estabelecido que possivelmente o inconsciente emergirá em seus atos falhos, chistes e sonhos. Nas entrelinhas do diálogo estabelecido, entre atores do cenário pedagógico, surge a leitura das relações afetivas possíveis em ambientes virtuais. A questão que se interpõe é: serão as mesmas dimensões das relações afetivas que entremeiam o ato pedagógico presencial?

É possível vislumbrar que essas falas constituem o fazer pedagógico a distância, possibilitando que os alunos formem seus conceitos e teorias, mas também formem o fazer da sala de aula. E a formação do docente de Artes, assim, é contextualizada entre o ler e o fazer, já que os fóruns de interação são

um momento emblemático do cenário pedagógico *online*, pois são neles que as relações entre o professor e aluno emergem assim como, as relações entre os colegas. Lugar onde se espera que ocorra a formação e compreensão dos conceitos, a transmissão dos conhecimentos e tudo o mais que seja possível observar e analisar nessa prática pedagógica.

4.1. Corpo

Inserir as discussões da psicanálise e educação na EAD suscita outra questão que é a ausência do corpo nas relações estabelecidas via internet e não mais pessoalmente. Entretanto, antes de abordar essa questão, se faz necessário estabelecer o conceito de corpo para a psicanálise e quais as implicações para o ensino a distância.

Algumas das definições de corpo no dicionário Houaiss são: *s.m.* 1. *anat* estrutura física de um organismo vivo (esp o homem e o animal), englobando suas funções fisiológicas. 2. *anat hum* na configuração da espécie humana, o conjunto formado por cabeça, tronco e membros. [...] 5. *fig* materialidade do ser; carne. 6. pessoa morta; cadáver. 7. tudo o que tem existência física e extensão no espaço; matéria, substância.

Essas definições apresentadas no Houaiss suscitam interessantes reflexões acerca do sintagma corpo. Serve tanto para denominar um ser vivo ou morto, homem ou animal, sendo certamente a parte material do ser, a carne. Freud ao estabelecer a vida psíquica do sujeito logo percebeu que o psiquismo estava interligado ao corpo. A psique humana não estava dissociada do corpo *soma*, ao contrário, nele se manifestavam os sintomas do sujeito psíquico. De acordo com Freud (1905/1996), a medicina da época já tinha motivos satisfatórios para pesquisar o vínculo existente entre o físico e o anímico, contudo insistiam em manter o anímico como consequência do físico.

Fernandes (2006) alega que a teoria freudiana desenvolveu-se “a partir da histeria e do sonho em uma complexidade crescente que vai da pulsão ao ego corporal, possui uma abordagem própria do corpo, na qual a alteridade é

um elemento-chave” (p. 10). Contudo, para Cukiert (2004), o corpo de que Freud fala não é o biológico, somático. Para compreender o conceito de corpo na psicanálise é preciso traçar o caminho percorrido por Freud (1893/1996) desde que percebeu nas histéricas que realmente havia algo, que não era uma simulação, era um sintoma de um conflito psíquico de instância sexual, ou seja, um corpo afetado pela fala. Assim sendo, a partir desse momento, o corpo não é mais anatômico e sim, psicanalítico. Para Fernandes (2006) um corpo que obedece não mais as leis físicas e biológicas, mas as leis do inconsciente, de seu desejo.

Freud (1905/1996) transforma a concepção de corpo com a teoria da sexualidade porque do corpo somático chega à noção de corpo erógeno, que segundo Lazzarini e Viana (2006) é um corpo imerso na linguagem, na memória, na significação e na representação, que transcende e muito o físico, um corpo próprio da psicanálise. A célebre frase de Freud em 1916/1996: “O ego não é senhor em sua própria casa” indica que Freud elabora um sujeito não racional, no qual os pensamentos racionais não dominariam o corpo.

O percurso feito por Freud sobre o corpo inicia-se quando em 1893 contrapõe o corpo biológico e o psíquico. Em 1905 o corpo é autoerótico e fragmentado e em 1914 integram-se pelo narcisismo. Em *Além do Princípio de Prazer* surge o conceito da dualidade da pulsão (Eros e Tanatos) que guiará para o eu corporal em 1923 com a segunda tópica. Assim de acordo com Lazzarini e Viana (2006):

É na prática clínica com as histéricas, portanto, que Freud começa a pensar sobre o estatuto do corpo na psicanálise. O discurso freudiano passou a afirmar que o corpo na histeria não poderia mais ser confundido com o corpo da medicina e da anatomia, nem ser regulado por seus estatutos. Com isso, Freud abre uma ruptura com a medicina da época ao instituir realidade ao corpo da histérica, que desta forma, foi

transformado em paradigma, ao delinear uma nova leitura sobre a corporeidade (p. 242)

Portanto, o corpo da psicanálise não pode ser mais correlacionado ao biológico, ao mesmo tempo em que o é. De acordo com Fernandes (2006), é o palco no qual ocorre o complexo jogo das relações entre o psíquico e o somático, sendo personagem integrante das tessituras dessas relações.

Lazzarini e Viana (2006) ressaltam ainda o conceito de pulsão como essencial para entender o psiquismo no corpo, a pulsão seria o espaço onde eles se encontram, como uma energia constante e demanda de trabalho infligido ao psiquismo pela ligação com o corpo, sendo originária e fundante do sujeito.

Outro ponto importante na teoria psicanalítica para compreender o corpo é a teoria do estágio do espelho proposta por Wallon e aproveitada por Lacan (1986) para elaborar o sujeito que a partir do olhar especular do outro (sobretudo o materno) constitui sua própria imagem. De acordo com o autor, a apreensão imaginária do corpo, pelo sujeito, antecede a maturação fisiológica e motora:

o processo da sua maturação fisiológica permite ao sujeito, num dado momento de sua história, integrar efetivamente suas funções motoras, e aceder a um domínio real do seu corpo. Só que é antes desse momento, embora de maneira correlativa, que o sujeito toma consciência do seu corpo como totalidade. É sobre isso que insisto na minha teoria do estágio do espelho. a só vista da forma total do corpo humano dá ao sujeito um domínio imaginário de seu corpo, prematuro em relação ao domínio real (p. 96).

Lacan continua, é desse modo que, a imagem dá ao sujeito a forma que permite estabelecer o que é eu e o que não é eu:

É a aventura original através da qual, pela primeira vez, o homem passa pela experiência de que se vê, se reflete e se concebe como outro que não ele mesmo. Dimensão

essencial do humano, que estrutura toda a sua vida de fantasia (p. 96).

Desse modo, Lacan, assim como Freud, situa que o corpo não está reduzido ao orgânico e denominado o “corpo erógeno freudiano”, como um conceito proposto pelo estágio do espelho. Nesse sentido, Cukiert (2004) expõe, que para Lacan, os conceitos de eu e de corpo no imaginário estão intrinsecamente ligados, o corpo sendo a matriz constituinte do sujeito. Assim também em Freud (1914/1996) ao afirmar a necessidade de uma nova ação psíquica na passagem do autoerotismo ao narcisismo:

Estamos destinados a supor que uma unidade comparável ao ego não pode existir no indivíduo desde o começo; o ego tem de ser desenvolvido. Os instintos autoeróticos [pulsões autoeróticas], contudo, ali se encontram desde início, sendo, portanto, necessário que algo seja adicionado ao autoerotismo - uma nova ação psíquica - a fim de provocar o narcisismo (p. 93).

O narcisismo em seu jogo de tensões deixa marcas no processo de identificação, imprimindo no corpo a imagem central do sujeito. É o olhar materno constitutivo da própria imagem do filho, a imagem especular fundadora do eu.

Contudo, para Lacan o conceito do eu e do corpo para além do estágio do espelho está relacionado também ao Simbólico e ao Real. Ao fazer da imagem o centro da causa psíquica, Lacan aproxima a psicanálise do registro imaginário, pois o ego assim se manifesta. Já quando, conforme Quinet (1994), Lacan articula o estágio do espelho ao registro do simbólico surge o grande Outro:

com o espelho passando a representar o Outro, onde o sujeito admira seu eu enquanto eu ideal como um objeto do desejo do Outro. (...) Segundo a maneira como se apreende o desejo do Outro, o sujeito terá imagens diferentes de seu eu e também da realidade (p.46).

Portanto, é através do outro que o sujeito apreende sua imagem, reconhecendo-se, e isso implica também o seu desejo, assim como seu corpo foi constituído pelo outro o seu desejo foi projetado e alienado no outro, a criança é o desejo da mãe.

E por fim ao articular o estágio do espelho ao Real, Lacan introduz o olhar como objeto *a* no lugar do Outro. Segundo Quinet (p. 47, 1994) “na experiência do espelho, olhar é esse objeto que escapa do corpo do Outro materno que observa o sujeito diante do espelho em estado de jubilação.” Sendo um objeto efêmero e inapreensível, mas que coloca o estágio do espelho “no âmbito do espetáculo dominado pela função escópica” (p. 47), uma vez que o Real é que não pode ser simbolizado, que não cansa de se inscrever, um ponto de ruptura que marca a falta e sempre escapa.

Por conseguinte, Cukiert (2004) alega que, em Lacan, a ideia de que o eu se instala primeiro a partir do outro, em particular a partir da imagem que lhe é restituída pelo semelhante, implicando em extrair a consciência de um espaço essencial, marcando o eu como sede do não saber, já que o espelho marca o próprio engodo da imagem.

De acordo com Nasio (1993), o corpo pensado a partir da linguagem é o corpo falante, logo o corpo que interessa à psicanálise não é o corpo orgânico, mas um corpo tomado como um conjunto de elementos significantes:

O corpo falante pode ser, por exemplo, um rosto, na medida em que um rosto se compõe de linhas, expressões (...). O adjetivo “falante” não indica que o corpo fale conosco, mas que ele é significativo, ou seja, que comporta significantes que falam entre si. (...) Quando um rosto suscita um sentimento, ele é um corpo-imagem; mas, quando o mesmo rosto desperta um dizer imprevisto, ele é um corpo-significante (p.149).

Para o Nasio (2009), não existe eu puro, uma vez que o eu resulta da interpretação pessoal e afetiva do que vemos e sentimos em nosso corpo. As

imagens são nutridas pelos sentimentos de amor e ódio que temos por nós mesmos. Segundo autor (2009), não somos o corpo que temos, e sim a imagem do que sentimos dele, ou seja, a representação mental que temos do corpo.

Imprescindível dizer que a corporeidade do século XXI é muito diferente da dos séculos XIX e XX. Os espaços ocupados hoje são os ciberespaços, as leituras são hipertextuais, o objeto toma novas proporções na era dos *avatars*, *smartfones*, *smartvts*, *kinects*, redes sociais, imagens em 3D, *second life*, na velocidade das informações. As relações virtuais ocupam cada vez mais espaço na sociedade, tem-se mais intimidade com alguém do Japão que com o vizinho de porta.

Se o corpo do qual a psicanálise se ocupa, é o corpo atravessado pela sexualidade, pelo outro e pela linguagem, é preciso considerar que quer sejam as pulsões freudianas ou o real lacaniano, sempre há algo que escapa, fugindo ao controle psíquico ou corporal, que insiste em inscrever-se no limite do psíquico e do somático.

4.2. Linguagem

Se há necessidade de conceituar o corpo na psicanálise, também é preciso trazer a discussão sobre linguagem, em especial a tríade corpo, afeto e linguagem. Para Maia (2001), é importante observar como durante a vida, o corpo, especialmente o rosto, é inscrito por afetos, o ato de apreender o outro ocorre através do corpo/sentidos, já que o outro corpo nos afeta. Assim sendo, para a autora, não existem afeto, linguagem ou sentido sem a presença de um corpo, por outro lado, ela questiona “que corpo pode tomar forma sem a ‘encarnação’ de afetos e linguagem?” (p.267).

Bezerra (2001) traz que “os limites do meu mundo são os limites da minha linguagem” (p. 18), ressaltando a importância do uso dos pronomes possessivos, pois para ele os limites do mundo transcendem aos limites da linguagem uma vez que o mundo já existia e continuará a existir depois de nós. Contudo, para o autor, só é possível conhecê-lo através da linguagem, pois não há como saber dele sem conceitos, palavras e sentidos. “É justamente por estarmos permanentemente em contato com a realidade, por meio de nossas ações corporizadas, que somos impelidos a construir um entendimento do mundo” (p. 18).

A linguagem para os pragmáticos, conforme Bezerra (2001), é um conjunto de habilidades naturais e condição indispensável para a manifestação do sujeito e do sentido. Não sendo exterior à natureza e realidade, faz parte delas. O autor expõe que as consequências da linguagem para o sujeito são enormes, passando a se reconhecer como um eu, não apenas agindo, mas também se percebendo como agente.

Interessante ressaltar que Bezerra (2001) reflete sobre a existência de sentidos pré-verbais:

não se deveria restringir a vida subjetiva àquilo que é discursivo, enunciável, articulável em palavras. Há muito mais que isso na experiência de um sujeito: afetos, estranheza, êxtase, compulsões, impulsos que muitas vezes não se consegue descrever inteiramente em palavras ou frases. [...] Essas experiências não-verbais, ou essas dimensões não-verbais da experiência, estão presentes na vida de um ser humano e não deixam de fazer parte mesmo depois da implantação da linguagem, acompanhando o sujeito por toda a sua existência (p.31).

Desse modo, o autor apreende a existência do não-verbal. Contudo, ele esclarece que o não-verbal não pode ser fundamento para o linguístico, mas que isso não diminui a importância dele para os seres humanos. Ao trazer a metáfora como forma de expressão que foge à linguagem habitual, escapa das grades de sentidos prontas e cria novas significações e esse é seu poder ampliar o espaço lógico, multiplicando sentidos a partir de seu uso, de forma ilimitada. O efeito metafórico, para Bezerra (2001), não é produzido apenas por palavras, mas por visões, sensações desconhecidas levando o sujeito a responder de maneira diferente da habitual.

Sobre a metáfora, Ogden (2005) cita Borges (1967, p.40):

embora existam centenas e, sem dúvida, milhares de metáforas a serem descobertas, elas podem ser reduzidas a alguns padrões simples. Mas isso não precisa nos perturbar, pois cada metáfora é diferente: toda vez que o padrão é utilizado, as variações são diferentes.

Desse modo, Ogden diz que é preciso da linguagem e das palavras para *saber* o que sentimos, mas o empenho para utilizar a linguagem para dizer a verdade de uma experiência emocional, constata-se que não é possível dizer um sentimento, o que se pode é falar da sensação da experiência emocional. E aí entra a metáfora, a linguagem metafórica no ato de transformar a emoção

em algo dizível (a sensação). Para o autor, não apenas cria uma nova experiência, mas também um meio de autoconsciência mediada pelos símbolos verbais.

Na psicanálise para Birman (2001), o discurso freudiano foi proposto no conceito de subjetividade de intervalo, entre a condição de ser natural e de ser cultural, em sujeito sempre entre, assim como o conceito de pulsão entre o psíquico e o somático. Para o autor, a pulsão também está no limite do sentido.

De acordo com Maia (2001):

É certo que a linguagem é um polo vital e fundamental na constituição do sujeito e na gênese do sentido, porém ressaltamos que no primário da estruturação subjetiva, corpo e afetos (nos seus dois registros, enquanto intensidade e qualidade) tornam-se um precioso instrumento (não-linguístico) através do qual o *infans* far-se-á humano, pois se constituem como um veículo suficiente em si mesmo na apreensão e transmissão de sentido. Um olhar de uma mãe para seu filho está sempre carregado de significações cuja apreensão, através de mecanismos primários, como por exemplo, através da identificação primária, transcende os códigos linguísticos intersubjetivos (p.207).

De tal modo, que o ser humano é um ser de linguagem, mas uma linguagem atravessada pelos afetos e, de acordo com Plastino (2001), o processo transferencial estabelecido por Freud é algo a ser atravessado e que possibilita as incursões ao que escapa, pontua o que é negado pela consciência de ser compreendido.

Portanto, conforme Freud (1905/1996):

Os afetos, num sentido mais estrito, distinguem-se por um vínculo muito especial com os processos físicos, mas, a rigor, todos os estados anímicos, inclusive aqueles que estamos acostumados a considerar como “processos de pensamentos” são “afetivos” numa certa medida e nenhum deles carece de manifestações físicas e capacidade de modificar os processos corporais. (p. 275)

4.3. Transferência

Faz-se, portanto, necessário o conceito de transferência, que se configura como muito importante para a psicanálise e para o cenário pedagógico. Freud (1910/1996) enfatiza que a transferência surge espontaneamente em todas as relações humanas, não sendo exclusividade da clínica psicanalítica.

Assim, para Freud, a transferência é o processo em que os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos em certo tipo de relação estabelecida entre eles, fenômeno este que ocorre eminentemente na clínica psicanalítica.

Maurano (2006) traz a tradução do termo alemão *Übertragung* que além de transferência significa transmissão, contágio, tradução, versão e até audição. Contudo, ganha, na psicanálise, o sentido de estabelecimento de um laço afetivo intenso instalado quase que automaticamente na relação com o médico. Dessa forma, para a autora o termo revela o pivô em torno do qual gira a constituição subjetiva do paciente. Em contato com o médico, uma série de fantasias desperta e ganha novas versões, substituindo assim, o afeto por uma pessoa importante para o sujeito pela figura do médico, que será um intérprete do que é lembrado em ato, ou seja, atuado pelo paciente. Então, a transferência trata de uma presença do passado, mas que é uma presença em ato.

No entanto, o método psicanalítico está fundado sobre o diálogo, na apreensão do discurso e para Herrmann (*apud* Barone 2003), “Ele [discurso] se apoia numa faculdade natural, isto é, na maneira como a palavra afeta a

recordação possibilitando-a primeiro, impossibilitando-a às vezes, tornando-a novamente possível a seguir, construindo-a sempre.” (p. 169).

Freud (1916/1996) na *Conferência XXVII* sobre transferência traz que:

Com isso queremos dizer uma transferência de sentimentos à pessoa do médico, de vez que não acreditamos poder a situação no tratamento justificar o desenvolvimento de tais sentimentos. Pelo contrário, suspeitamos que toda presteza com que esses sentimentos se manifestem deriva de algum outro lugar, que eles já estavam preparados no paciente e, com a oportunidade ensejada pelo tratamento analítico, são transferidos para a pessoa do médico (p. 443).

Na psicanálise, a transferência ganhou tanta importância que é condição preliminar para o estabelecimento do tratamento psicanalítico. Se não há um investimento do paciente no analista sustentando um suposto saber e assim, possibilitando viver os seus efeitos também em sua dimensão afetiva. Nesse caso torna-se inviável o método psicanalítico. Para Freud (1916/1996), a transferência sempre está presente no paciente desde o início do processo analítico é o mais extraordinário móvel de seu progresso. Freud também alerta que da transferência o analista não precisa se ocupar a não ser que ela transforme-se em resistência. E isso ocorre de duas maneiras diferentes: ou com uma inclinação amorosa intensa, ou com impulsos hostis.

Ogden (2005) diz que a relação analítica é singular, pois estar vivo no contexto analítico é diferente de estar vivo em outros contextos humanos. Para o autor talvez a invenção dessa forma de relacionamento humano tenha sido a contribuição mais expressiva de Freud para a humanidade.

Conforme o autor, um sujeito procura um psicanalista por estar sofrendo emocionalmente. Sem saber, o paciente está incapaz de sonhar. Assim, ao

compartilhar do sonhar os sonhos não sonhados e interrompidos do analisando, o analista não está simplesmente conhecendo o paciente. Juntos, ambos estão vivenciando a experiência emocional até então insonhável ou ainda a ser sonhada na transferência-contratransferência. Portanto, o paciente está em processo de vir a ser de modo pleno e o analista está conhecendo a pessoa que paciente está se tornando.

Do mesmo modo, no cenário pedagógico também ocorre a transferência entre professor-aluno. É nessa relação que se dá o aprendizado, uma vez que o aluno traz seus desejos inconscientes e os direciona ao professor. Ao ocupar o lugar das figuras parentais, o docente herda, portanto, as antigas relações às quais os alunos viveram com seus pais. Logo, eles são herdeiros da relação dos pais com os filhos. É sobre a transferência que se assentam os trabalhos escolares. Quando para Freud (1910/1996):

... aquele trecho da vida sentimental cuja lembrança já não pode evocar, o paciente torna a vivê-lo nas relações com o médico e só por este ressurgimento na 'transferência' é que o doente se convence da existência e do poder desses sentimentos sexuais inconscientes (p.47).

Em decorrência, se não se estabelecer nada parecido com a relação de transferência, não ocorre a aprendizagem, pois o aluno aprende por amor, e quando se diz que é sobre a transferência que se dá o conhecimento, refere-se ao que o aluno transfere para o professor, e, por isso, torna o ato pedagógico possível. Por conseguinte, o docente, símbolo da autoridade, desperta no aluno as suas reações às figuras parentais e tudo o que representam instalando a relação transferencial entre ambos.

Para Mota, Oliveira e Prazeres (2006), na psicanálise, as primeiras relações da criança com seus genitores possuem grande importância, pois

consideram essas relações protótipos das demais relações sociais, ou seja, a relação original determina a maneira como o sujeito inicia as suas novas relações. A relação original de autoridade é reimpressa a partir do campo transferencial na relação professor-aluno, ao passo que a escola, ao substituir um contato familiar quase exclusivo, faz com que a criança reenderece sua diversidade de sentimentos, nos quais se condensam seus distintos interesses emocionais, tais como, afeição, sensualidade, respeito, hostilidade. Especificando, o fenômeno transferencial repete os equivalentes simbólicos do desejo infantil inconsciente. Desejo esse que vem das relações iniciais com a mãe e mais tarde das relações com o pai.

De acordo com Mauco (1968), os laços escolares não têm a mesma intensidade que os familiares. Na família a criança é produto do pai e da mãe simbólica e biologicamente, contudo na escola é um membro do grupo submetido à autoridade professoral. Assim sendo, fica mais fácil distanciar-se e dominar suas pulsões relacionadas ao mestre e aos colegas. O cenário pedagógico proporciona, nesse sentido, a oportunidade para o aluno reviver com mais leveza as relações e suas emoções podem ser revividas tornando possível, para Mauco (1968), uma 'desdramatização' é uma redução das tensões angustiantes.

Em sua pesquisa, Silva (1994) apresenta os relatos de professores que se colocaram como mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem e quando ao situarem o que era formar, eles não deram relevância ao conteúdo a ser transmitido e sim à relação que se estabelece no processo de formação. Para os educadores é levar o aluno ao seu próprio caminho transformando-se, refletindo e relacionando-se que eles também se transformam nesse percurso

com trocas valiosas e significativas. Segundo a autora, essas trocas se dão internamente, tanto nos alunos quanto nos docentes. Ainda nesses relatos, há a noção da transferência em todas as relações. O professor especifica que na formação estão presentes desejos de mudança, de desenvolvimento, de sair de um lugar para outro, de transformar-se. E que talvez ensinar e/ou formar estejam presentes em todas as relações humanas. Contudo, é na escola que está institucionalizado este tipo de relação. Entretanto, esse processo de formação ocorre de forma inconsciente com esses professores. Parece haver algo misterioso, um enigma não tão consciente que atravessa a formação docente.

Alguns exemplos de transferência na sala de aula são: a criança que se agarra à “tia”; a adolescente que manda cartinhas para a professora que é “linda e muito legal”; o menino que se encanta pela professora de matemática e a garota que “ama” o professor de física. Eles podem estar reeditando os papéis e em fase de testar autoridade, emerge muitas vezes, o enfrentamento, com quem “representa o papel de poder”. Então, o educador necessita exercer a sua função de conduzir a classe, apesar da resistência de muitos alunos, que o estão testando. Importante reconhecer que também deve transmitir e implicar-se com afeto para obter do aluno atenção, desempenho, criatividade, envolvimento.

Nessa perspectiva de ação transformadora, o docente precisa estar ciente da demanda de sua função. Pois, ao investir transferencialmente no professor, o aluno põe-se a demandar muitas coisas, incluindo respostas, soluções, que lhe digam o que fazer. Segundo Maurano (2006), em última

instância a demanda de ser amado, mas ao docente não cabe o papel de completude, já que é impossível atender a todas as demandas dos alunos.

Portanto, de acordo com Silva (1994), a transferência pode levar o docente a deixar seu lugar de mediador e gerar no aluno um sofrimento pela falta de continência adequada que de fato nunca se estabelecerá numa sala de aula. Assim sendo, a transferência como expressão do inconsciente, própria da psicanálise, pode passar despercebida no ato pedagógico, por não ser objeto da Pedagogia, e ser utilizada de maneira a manter indefinidamente a condição aluno-professor com efeitos de poder e influência no plano real que transcendem e muito o contexto de aprendizagem.

Por isso, para a autora (1994), o sentimento de onipotência pode levar o professor a querer dar conta de tudo, a lidar com situações que não comportam na sala de aula e, por conseguinte, se perder do específico de sua função. A relação transferencial existe em qualquer interação humana e a transferência é, segundo a autora, uma transferência dos aspectos infantis ou características internas nem sempre conscientes. Esses aspectos são as identificações positivas ou não que constituem o sujeito, atualizando seu passado e seu futuro e também revelando a sua personalidade.

Por conseguinte, para o aluno o encontro com o cenário pedagógico pode ser um encontro significativo, pois de acordo com Freud (1900/1974) é a primeira experiência de satisfação, aquela que funda o desejo, o guia de nossas vidas. Esse encontro revela nosso rosto, segundo Barone (2003), no qual reconhecemos e somos reconhecidos. É claro que para a autora não é o rosto físico e sim um conceito síntese do objeto-causa do desejo, o surgimento

da imagem na experiência do espelho. Esse rosto é construído aos poucos guardando as marcas da história de vida de cada um. Surgindo assim a ação reflexiva e transformadora da educação.

No processo de transferência, o afeto desempenha um papel essencial. Não obstante, Freud (1912/1996) distingue a transferência positiva (amor e ternura) e a transferência negativa (com sentimentos hostis e agressivos). Em Laplanche e Pontalis (1991):

Na origem, a transferência, para Freud não passa, pelo menos no plano teórico, de um caso particular de deslocamento de afeto de uma representação para outra. (...) Que são as transferências? São reimpressões, cópias das moções e dos fantasmas, que devem ser despertados e tornados conscientes à medida dos progressos da análise; o que é característico de sua espécie é a substituição pela pessoa do médico de uma pessoa anteriormente conhecida. Freud indica que não são diferentes por natureza conforme se dirijam ao médico ou a qualquer outra pessoa (p.516-517).

A psicanálise fala que a relação transferencial pressupõe enamoramento, de acordo com Ornellas (2005), o que admite estabelecer que a transferência põe o amor como referência, como sustento da relação. O desejo se faz presente e é atualizado de uma pessoa para outra. Assim sendo, no ato pedagógico a transferência funciona como alavanca para que a aprendizagem seja alcançada.

Portanto, Freud (1914/1996) admite:

é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns

poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada.

De tal maneira que, conforme Ornellas (2005), há um ponto em que a relação transferencial favorece os objetivos do ato pedagógico. Quando o professor aceita a transferência, recebe a ternura respeitosa para auxiliar o aluno e em seu lugar traz o conhecimento legitimando sua autoridade pedagógica. Assim, em sua difícil tarefa de não confundir autoridade com autoritarismo, o professor deve auxiliar seus alunos a refletirem e transformarem seus desejos inconscientes em desejo pelo saber, na busca pelo conhecimento.

Os vínculos afetivos são voláteis, efêmeros, são sentidos, percebidos, atravessam, mas não passíveis de serem capturados, medidos, enquadrados, uma vez que não são palpáveis, não passam pelo crivo racional do ser humano.

Para estabelecer a possibilidade de leitura dos vínculos transferenciais na UAB é preciso aprofundar o conceito de distância para a educação. Conforme Sacco (2010), o ensino a distância implica numa educação que prescindem do encontro presencial entre professor e aluno, sendo uma iniciativa autodidata ou por um substituto midiático do encontro (seja de alguma forma: hipertexto, vídeo, teleconferência...). Os encontros presenciais são restritos ao mínimo, quanto mais recursos tecnológicos houver, menos encontros acontecem.

Ponderando com Voltolini (2009) de que “A tessitura da memória, tal como a psicanálise a teorizou, implica considerar que as dimensões do tempo

e do espaço não podem mais ser pensadas de maneira fisicalista.” (p. 132). Nessa perspectiva, tempo e espaço não são considerados apenas em seu aspecto físico. Vislumbram-se assim as possibilidades da extensão do conceito de transferência ao campo virtual no processo ensino-aprendizagem, preservando com sério esforço teórico-acadêmico a letra freudiana.

Assim, para trabalhar o vínculo transferencial é preciso estabelecer os conceitos de presença e encontro. Para sobrevir um encontro é preciso que estejam no mesmo espaço e tempo os sujeitos. A educação é pautada nesse encontro, na presença do professor e do aluno no mesmo tempo e espaço, o fazer pedagógico fundamenta-se na troca ocorrida entre eles nesse momento, ou seja, o ensino-aprendizagem está pautado na presença.

A EAD rompe com esse princípio prescindido que professor e aluno estejam juntos no mesmo lugar e período, qualquer que seja a tecnologia e/ou metodologia usada, o ensino a distância libera a presença simultânea do professor e do aluno.

Para Voltolini (2009), as tecnologias melhoraram o advento “da voz e da imagem do professor (elementos de sua corporeidade) a lugares que sua presença não poderia, por razões diversas, chegar, daí seu traço identitário: a *distância*” (p.124). Conforme o autor, até mesmo a correspondência caracteriza o ensino a distância, contudo, foi a possibilidade da presença destes elementos corpóreos que deslanchou a modalidade. O autor (2007) reconhece ainda a defesa da presença do professor (real), mas que esta é restringida ao mínimo possível.

Segundo Sacco (2010), é na metaforização da linguagem que o sujeito pode apreender que a experiência vivida adveio em sua ausência, sendo adotada da narrativa do Outro. Retornando assim a Voltolini (2009), enfatiza-se que a ideia de distância é mensurável “está calcada num empirismo ingênuo que, desconsiderando as vicissitudes do psiquismo humano, entende presença como presença física, espacial e temporalmente” (p. 132).

O alicerce da presença está no encontro tempo-espço, mas, para a psicanálise, esse conceito abrange muito mais, pois a psique percebe a presença mesmo que o tempo e o espaço estejam deslocados. Uma vez que as marcas inconscientes insistem em retornar num fluxo ininterrupto e o sujeito pode entender que o Outro está presente mesmo que quilômetros os separem.

De acordo com Maia (2001):

o ato de perceber o outro se dá através do corpo/sentidos, já que o outro corpo nos afeta desde um exterior. Por outro lado, também somos afetados desde um interior, afinal quando percebo alguém, percebo além de um corpo, percebo um sujeito. Quando ouço alguém, ouço objetivamente sua voz, mas subjetivamente minha escuta se dá impregnada por marcas internas - psíquicas e corporais³ - de tantas e tantas vozes vividas. Muitas vezes o tom de uma voz pode nos ser extremamente desagradável ou ao contrário muitíssimo agradável possibilitando uma dissintonia ou sintonia intersubjetiva que nos remete sobretudo a afetos e vozes outras que, no processo de constituição do sujeito foram imprimindo, marcando e gerando sentidos inconscientes que são determinantes no seu estar no mundo. No interior de cada encontro, afetos são disparados e a dimensão de possibilidade do encontro vai depender (em parte) da negociação que cada um pode fazer com essas vivências e marcas anteriores/atuais. Por mais que o ato de perceber seja veiculado por olhar, ouvir, cheirar e tocar, essa percepção se dá mapeada e modelada por marcas e inscrições. O corpo próprio se relaciona com o exterior mediante um mapeamento afetivo/linguístico. O perceber do eu constituído dá-se modelado por seus encontros primeiros, circunscritos pela cultura.

Portanto, o afeto passa pelo corpo advindo das experiências primeiras com os pais (imagos parentais) e marca o sujeito para sua leitura de mundo. Assim, como no presencial, na EAD o aluno já traz consigo essas inscrições afetivas e mesmo não tendo acesso ao professor real ele constitui o professor psíquico, objeto de sua interação e, conseqüentemente, passível de estabelecer laços, vínculos transferenciais, tão necessários para sua formação subjetiva e profissional.

4.4. Análise do discurso e Psicanálise

Na análise do discurso só é possível essa leitura por considerar o papel ativo do sujeito e a dinâmica da linguagem. De acordo com Ornellas (2005), essa possibilidade de leitura se dá tanto no conteúdo manifesto como no latente, aquele que está oculto, não aparente, não dito, retido na fala dos sujeitos, nas entrelinhas e possíveis de serem decifrados usando como parâmetro o contexto social e histórico que foi produzido.

Para tanto, Guirado (1997) ao falar sobre a formação discursiva em Foucault enuncia que quando se fala, fala-se sempre do interior de uma instituição discursiva. Lugar esse que: antecede-nos logicamente; tira-nos a autoria do texto; insere-nos numa ordem de lugares de enunciação; instaura as possibilidades de sentido e de significação; é ocasião de reconhecimento e de toda subjetividade possível. Portanto, para a autora, não somos donos do que falamos, nem do sentido, em última instância, de nossa fala. Na qualidade de sujeitos, da nossa ou de qualquer outra história, somos ficção. Para Orlandi (1988), o discurso é definido como efeito de sentidos entre interlocutores, atestando que não cumpre apenas função informacional ou suporte do pensamento, mas sim é interação, que se dá em meio às relações sociais (conflitos, jogos de imagem, antecipação), não podendo estar desvinculado das suas condições de produção.

O discurso do sujeito, para Freud (1915/1996), estaria sempre marcado pelo seu avesso, no caso, o inconsciente. Um ser dividido e descentrado, o sujeito se definiria por um inevitável embate com o outro que o habita. E, para Fischer (2001) permanentemente, viveria a busca ilusória de tornar-se um. A

linguagem seria a manifestação da procura, lugar em que o sujeito imagina constituir e mostrar sua própria unidade.

De acordo com Teixeira (2005), quando a psicanálise preocupa-se com os atos falhos atribuindo a eles uma dupla função: “eles assinalam a revelação de um desejo inconsciente ao mesmo tempo em que são o atestado de um inconsciente estruturado como uma linguagem.” (p.150). Para a autora é importante destacar que esses fenômenos sempre mostram que nas palavras, outras ‘palavras’ são ditas.

Assim, o discurso não se reduz a um dizer explícito e ele traz em si mesmo o peso de um Outro que emerge na falha. Não há um discurso próprio do inconsciente, é na ‘fala’ normal que ele insiste.

Assim, a diversidade de sujeitos no discurso é constitutiva da produção do discurso. Segundo Pêcheux (1969) o eu do discurso não está sozinho, ele divide seu espaço discursivo com outro, além de seu discurso estabelecer relações de sentido com outros dizeres. Ou nos termos de Bakhtin (1985), toda enunciação é um diálogo. Todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos aqueles que o sucederão. Assim como para Dias (2002), a vida é um movimento e tem uma história, a subjetividade acompanha esses movimentos e não se esgota. Segundo Foucault (1986), o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (no caso, o discurso pedagógico) possibilita a percepção da construção da relação entre tutor e aluno pelos fóruns.

Nos fóruns de Teorias da Educação, existem diversos sujeitos constitutivos do discurso pedagógico proposto, há um texto base a ser comentado, que em si só é uma leitura múltipla sobre um tema, e a proposta de

participação dos alunos e tutores sobre essa leitura. Então, as vozes do tutor e do aluno estão construídas em cima de muitas vozes. Nessa trama tecida para a construção da transmissão do conhecimento, há a participação de muitos sujeitos visíveis e outros tantos não-visíveis. Nesse velar e desvelar de sujeitos é possível perceber a emergência do sujeito aluno e do sujeito tutor e a relação por eles estabelecida?

Essa pergunta torna-se fundamental para a leitura dos fóruns já que para Saraiva (2006), a introdução de um novo operador na relação educativa – a distância – pode gerar uma tensão. Mesmo sendo virtual, o cenário em que ocorre o processo educativo é um cenário vivo, móvel e vibrante, em que cada elemento interfere no outro. Está em permanente tensão, pois uns geram outros, uns desacomodam e uns afetam os outros. Este afetar é crucial para a psicanálise e também para a análise do discurso, pois é, nesse nó, que surge o sujeito, inserido na produção discursiva. Quando o sujeito se vê afetado pelo discurso é que aparecem as brechas para revelar a sua autoria e como ele percebe-se neste contexto.

Assim sendo, o desafio de ler nos fóruns de discussão algo para além da consciência, o que escapa e foge ao controle da razão e da lógica, permite outra interface: a análise do discurso com a psicanálise.

Melo (2005) traz os linguistas que se aproximaram da psicanálise nas reflexões sobre linguagem:

Para a Psicanálise, apesar da sua evidente relação com a linguagem desde a sua fundação com Freud, tendo tomado contornos ainda mais definidos com Lacan, podemos afirmar que as interlocuções estão longe de serem consideradas suficientes. É notório, entretanto, o aumento contínuo do número de linguistas que despendem esforços para desenvolver reflexões tangentes à linguagem levando em conta os achados da Psicanálise. No Brasil, podemos

citar Cláudia de Lemos, Eduardo Guimarães, Eni Orlandi, influenciados pelo movimento francês de aproximação destas duas disciplinas, inaugurado por Michel Pêcheux, no campo da análise de discurso, e representado na contemporaneidade por Michel Arrivé, Jacqueline Revuz-Authier, Laurent Danon-Boileu, Jean-Claude Milner, entre outros (p.62).

Para Guirado (2006) a psicanálise traz o sujeito do inconsciente, da sexualidade, do sentido e do desejo que será traduzido no discurso como representações no deslocamento, na condensação, nos sintomas, sonhos angústias e defesas. Sendo, de acordo com autora, na história pessoal que se buscam motivos e sentidos do que foi “esquecido”.

É no efeito do discurso, na percepção do diálogo estabelecido que possivelmente o inconsciente emergirá em seus atos falhos, chistes e sonhos. Nas entrelinhas do diálogo estabelecido, entre atores do cenário pedagógico surge a leitura das relações afetivas possíveis em ambientes virtuais. A questão que se interpõe é: serão as mesmas relações afetivas que entremeiam o ato pedagógico presencial?

Segundo Green (1982), o afeto comunica-se na medida das representações de coisa (visual) e das representações de palavra (acústico) formando um complexo inteligível.

Oliveira (2003) diz que o intérprete do texto procura os vários dizeres que estão entrelaçados no texto para, desse modo, atribuir-lhe sentido(s), para tanto, o(s) sentido(s) é(são) determinado(s) pela historicidade de cada sujeito, sendo as marcas inconscientes que o constituem e vem do Outro. Essas marcas são as vozes que formam o sujeito e já não há como separar um do outro. Para tanto, segundo a autora o sujeito-produtor ao optar por dizer ou não

algo também um intérprete do seu próprio texto, mesmo não se tratando de uma escolha plena e consciente.

Dessa forma, para Oliveira (2003) a intertextualidade aproxima-se da polifonia já que há um texto como base para outros textos, sendo perpassado por outras vozes de diferentes enunciados que podem concordar ou discordar. Assim, para a autora, nas paráfrases o discurso das semelhanças e o das diferenças na paródia. Orlandi (1999) apresenta que a paráfrase é o retorno aos mesmos espaços do dizer. Contudo, a paródia é o deslocamento, o texto às avessas.

Segundo Brandão (2004) o Outro tem papel fundamental na constituição do significado, une os atos de enunciação individuais em um contexto mais amplo, entrelaçando o linguístico e o social. De forma que, o caminho percorrido pelo sujeito para a enunciação é marcado socialmente por seus interlocutores. Conforme apresenta a autora, para Bakhtin, a palavra é o signo ideológico por excelência, sendo lugar privilegiado para sua manifestação ao retratar as diferentes formas de significar a realidade de acordo com as vozes e percepção de quem a emprega.

Portanto, nos fóruns de Teorias da Educação existem diversos sujeitos constitutivos do discurso pedagógico proposto. Há um texto base a ser comentado, que em si só é uma leitura do autor de vários autores sobre um tema, e possibilita a paráfrase ou a paródia na proposta de participação dos alunos e tutores sobre dessa leitura. Ressaltando que os fóruns pertencem a um gênero textual recente que é o hipertexto, tendo por características: a intertextualidade, a heterogeneidade, a não-linearidade e a interatividade.

Todos esses aspectos desse gênero contribuem para uma leitura analítica de um sujeito cindido, pois são alegorias e representações do que “se quer dizer”.

Assim sendo, as vozes do tutor e do aluno estão construídas em cima de muitas vozes. Nessa trama tecida para a construção da transmissão do conhecimento, há a participação de muitos sujeitos visíveis e outros tantos não-visíveis. A intertextualidade da disciplina permite a leitura das vozes em sua tentativa de constituir o laço afetivo entre os sujeitos envolvidos. Nesse velar e desvelar de sujeitos é possível perceber a emergência do sujeito aluno e do sujeito tutor e a relação por eles estabelecida?

De acordo com Silva (2007), o princípio defendido pela Arte/Educação Pós-Moderna está relacionado à aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte, designados por Barbosa (2002) como ações necessárias para a compreensão da Arte como epistemologia.

III. Metodologia

1. A pesquisa em Educação e Psicanálise

Quando o estudo de um problema suscita o interesse do pesquisador e este se compromete a construir em sua atividade uma parte do saber fruto de seu investimento pessoal é, portanto, segundo Lüdke e André (1986), um fenômeno no qual não há separação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Nesse sentido, é que esta pesquisa se configura como qualitativa, porque não apenas promove a compreensão e interpretação do fenômeno quanto o próprio pesquisador aproxima-se dos significados que os outros dão às suas práticas, quando se coloca numa posição questionadora.

No entanto, além de situar que esta pesquisa tem o cunho qualitativo; faz-se necessário discutir de que forma o campo teórico psicanalítico pode ser validado com ciência. Sempre foi pretensão de Freud (1895/1996) inscrever a psicanálise como ciência. Essa pretensão está presente em toda a obra freudiana, desde o início de seus escritos até as muitas reformulações que fez no percurso de sua pesquisa. Contudo, no decorrer de sua obra, Freud construiu alguns critérios conceituais rigorosos para estabelecer consistência teórica, esses critérios remetiam a outro modelo epistemológico de cientificidade que não era reconhecido na época. Porém, para Birman (1994), considerando o modelo científico e o contexto histórico da época em que a psicanálise foi constituída, é evidente que a teoria psicanalítica não se enquadraria no discurso da ciência.

Dessa maneira, para Birman (1993), uma leitura estrutural possibilita que o inconsciente seja lido como uma rede dual de representantes-representação

da pulsão e estabelece a psicanálise como uma ciência da interpretação, mas não delimita os impasses e fronteiras encontradas na experiência psicanalítica para a constituição inconsciente.

As ciências humanas, segundo Monteiro (2005), não mais analisam o ser humano pelo que é na natureza e sim por fonte de suas representações, que expressam suas relações com a vida, com o trabalho e com a linguagem. Sendo a linguagem, portanto, segundo a autora, o que Foucault denominou de *contraciência* com capacidade para unir as ciências humanas e assim privilegiar a psicanálise com seu conjunto de saberes que organizam a episteme atual. Monteiro (2005) apresenta que:

A definição do objeto da psicanálise (o inconsciente) traz consigo uma subversão das fronteiras disciplinares, pois está presente em todos os níveis dos fenômenos humanos. O grande impacto da psicanálise freudiana foi de questionar radicalmente a filosofia do “sujeito pensante” ou da consciência. Em Foucault, portanto, trata-se de uma oposição à tradição que identifica o cogito e o sujeito contra o inconsciente. Intermediando a relação do homem com o mundo e a representação que tem de si mesmo, as leis do psiquismo atravessam também os “Homens da Ciência”. Trata-se, portanto, de uma incerteza a qual os cientistas pouco têm se submetido, caso contrário, traria uma transformação profunda da própria cultura científica (p.72).

De tal forma que, para a autora, a psicanálise não se encontra nem nas ciências naturais tampouco nas humanas, porém a sua definição de *contraciência* assenta-se na questão de que o “homem da ciência não existe.” Ainda em sua opinião, o homem só pode ser pensado integralmente a partir do sujeito. A ideia das ciências humanas está ligada a uma cultura e inserida em um método, embora a noção de sujeito é universal.

Assim, Roudinesco (2000) diz que os pesquisadores mais positivistas e arraigados aos princípios da ciência pura e exata são os que produzem as teorias mais extravagantes e ilógicas sobre o cérebro e o psiquismo quando almejam aplicar seus resultados à integralidade dos processos humanos. Na procura pela racionalização total que busca, no fundo, controlar a produção do homem. Em contrapartida, para autora: “O sujeito freudiano é um sujeito livre, dotado de razão, cuja razão vacila no interior de si mesma. É de sua fala e seus atos e não de sua consciência alienada, que pode surgir no horizonte de sua própria cura” (p. 69).

Nessa perspectiva, para identificar o sujeito que emerge no diálogo com o Outro é preciso procurar as inferências do discurso. Nos fóruns, o diálogo é uma produção textual que funciona como um espaço para a fala em ambientes virtuais, até uma linguagem mais coloquial é tolerada. Na análise do discurso, a polifonia destaca-se para a leitura deste trabalho, uma vez que segundo Cunha (1999) o lugar que ocupa o discurso do outro no nosso discurso é enorme. Conscientemente ou não, estamos condenados a retomar palavras e discursos de outros, que podem estar demarcadas ou não na superfície textual.

Os sinais tipográficos são usados para apontar as manifestações explícitas de uma diversidade de fontes enunciativas no texto. Aspas, itálico, negrito, sublinhamento, alíneas são marcas de uma operação metalingüística de distanciamento (Authier 1981): elas assinalam um comentário, alguma vezes explícitos, mas que na maioria dos casos permanece implícito (p.47).

Portanto, esta pesquisa em EAD será qualitativa e usará a psicanálise como possibilidade de leitura dos dados e também a análise do discurso como mediação dessa leitura.

1.1. Sujeitos da pesquisa

O foco de análise da pesquisa são os atores envolvidos no ato pedagógico à distância da disciplina Teorias da Educação. Entre todas as possibilidades de leitura da disciplina foram selecionados os fóruns de interação entre aluno–tutor à distância e aluno–aluno.

A disciplina iniciou com 462 alunos da UAB I inscritos na disciplina em 2008 dos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro. Contudo apenas 254 são sujeitos deste estudo, pelo recorte feito ao utilizar somente o curso de Artes Visuais, importante destacar que nem todos cursaram a disciplina, alguns trancaram ou abandonaram nas primeiras semanas, entretanto como estavam matriculados foram considerados. E das 13 tutoras a distância apenas 07 são sujeitos da pesquisa por atuarem com as turmas de Artes Visuais, elas atuaram em turmas separadas por polos para facilitar o entrosamento e os encontros presenciais. Em anexo estão os termos de consentimento dos sujeitos autorizando o uso das respostas para a pesquisa devidamente assinados e digitalizados.

1.2. Dados da pesquisa – A leitura dos fóruns

Os dados da pesquisa foram retirados e analisados dos fóruns da disciplina Teorias da Educação, reiterando que a questão desta pesquisa é a possibilidade dos vínculos transferenciais na relação tutor-aluno, mas é preciso primeiro definir o que é fórum e qual a utilidade dele em um curso a distância. Segundo o dicionário Houaiss, a definição de fórum: *s.m.* 3. Reunião, congresso, conferência que envolve o debate de um tema. Etim. Latim ‘praça pública’, ou seja, um lugar na Roma antiga que reunia pessoas em praça pública para debater assuntos de seus interesses com o intuito de legitimar as decisões tomadas. Para Dias e Leite (2010), o fórum eletrônico também tem esse propósito com maior abrangência espacial e com participação de todos que estão envolvidos na discussão, possibilitando uma aprendizagem mais colaborativa.

De acordo com o manual do *Moodle um sistema de gerenciamento de cursos* do professor Athail Pulino (2007), fóruns é um instrumento importante para comunicação em curso a distância (*Moodle*). Sendo como uma caixa de correio *online*, onde o tutor e os alunos postam mensagens e também observam as discussões dos colegas. Para Pulino, “os fóruns são a ferramenta principal para discussões *online*, além de serem o centro de cursos com formato social” (p.69).

Os fóruns são ferramentas assíncronas, ou seja, não pressupõem que professor e aluno estejam *online* simultaneamente. Isso permite que as reflexões sejam mais elaboradas e as discussões mais intensas.

Os fóruns que fazem parte desse estudo são os seguintes:

Fórum	Descrição	Tópicos
Fórum de notícias	Notícias e avisos	31
Dúvidas mais frequente	Consulte este fórum para verificar as dúvidas mais frequentes sobre o uso do Moodle. Caso sua dúvida ainda persista faça o registro no fórum DÚVIDAS SOBRE O USO DO MOODLE.	0
Dúvidas sobre o uso do Moodle	Este espaço é destinado ao registro de dúvidas sobre a utilização do Moodle, as dúvidas podem ser resolvidas pelos próprios cursistas que tenham resolvido algum problema semelhante ou pelo tutor.	37
Fórum de Apresentação	Caros(as) Alunos(as), Sejam bem-vindos a disciplina Teorias da Educação, este espaço é para vocês se apresentarem e nos conhecermos.	121

Tabela 34 – Fóruns da semana 0.

Esses são os fóruns da semana zero e ficam abertos durante as 08 semanas.

Semana	Fórum	Descrição	Tópicos
1	Fórum Transdisciplinaridade	Depois de realizar as leituras sugeridas no primeiro encontro apresente suas impressões neste fórum, e comente as contribuições dos demais colegas deste grupo.	77
2	Fórum Psicologia da Educação	Após a leitura dos textos sugeridos converse neste espaço, apresentando seu posicionamento sobre as análises e reflexões expostas pela autora.	58
3	Fórum Re-significação possível	Analise a re-significação proposta e discuta sobre os possíveis "efeitos" em sua formação.	27
4	Dúvidas sobre a elaboração da Memória Educativa	Este Fórum está aberto para vocês discutirem a elaboração da memória educativa e seus efeitos na prática pedagógica.	23
5	Debate sobre o texto	A participação no debate, com todo o grupo, demanda atenção quanto à atitude que se tem. Ao mesmo tempo em que é importante que sejam propostas questões para a discussão, é igualmente importante envolver-se nela manifestando-se sobre a propositura encaminhada pelos demais participantes a...	18
6	Os desafios da modernidade	Tendo o texto como ponto de partida, quais são nossos desafios diante dos problemas que a sociedade enfrenta e diante das situações que pessoalmente enfrentamos?	21
7	Fórum sobre a Paidéia - 2 Fórum sobre a Paidéia - 3	Em que medida a tradição em torno da Odisseia e da Ilíada contribuíram para a Paidéia Grega? Como puderam perceber o conceito de Paidéia, para o grego, é mais amplo que a ideia de educação, no sentido estrito. Ela sugere a formação geral, aponta para a constituição moral, para a consolidação do código de honra e a expectativa que se tinha para a personalidade do grego.	14 0

8	Discussão Final	Neste último fórum da disciplina de Teorias da Educação apresente aos demais participantes o que você acredita ter sido mais significativo e desafiador e quais as dúvidas que ainda persistem.	29
---	-----------------	---	----

Tabela 35 – Fóruns das semanas.

Esses são os fóruns da disciplina que trabalham os conteúdos dos textos base. Por ser o fórum um espaço privilegiado na EAD, que estabelece o diálogo entre professor–aluno e alunos entre si, é o momento da construção coletiva e da interação, que possibilita a reflexão e discussão dos temas abordados e, principalmente, a transmissão do conhecimento disponibilizado pela disciplina. A observação desse espaço privilegiado do cenário pedagógico *online* permite a percepção das relações afetivas estabelecidas entre e pelos os atores. Por ser um espaço que comporta o uso da língua informal, permite um espaço para o diálogo, aproximando o ensino a distância do ensino presencial, possibilitando as interações interpessoais.

Na UAB-UnB, o fórum é uma ferramenta estruturante de uso contínuo nas disciplinas. Mas também é usado para interação da coordenação dos cursos com os alunos e entre a UnB e os polos. As mensagens postadas pela coordenação têm caráter administrativo e viabilizam o andamento dos cursos e das disciplinas. Efetivamente, é no fórum que acontecem as interações pedagógicas. Portanto, é uma ferramenta que permite avaliar essa interação.

É possível vislumbrar que as falas escritas nos fóruns constituem o fazer pedagógico a distância, possibilitando que os alunos elaborem seus conceitos e teorias, mas também constituam o fazer da sala de aula. A formação desse docente é tecida entre o ler e o escrever, já que os fóruns de interação são um momento excepcional do cenário pedagógico *online*, pois são neles que as

relações entre o professor e aluno emergem assim como, as relações entre os colegas. Sendo o lugar onde ocorre a formação dos conceitos, a transmissão dos conhecimentos.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, as participações serão transcritas para este trabalho sem a foto que existe na plataforma. Os sujeitos serão identificados apenas com as iniciais de seus nomes e para diferenciar as tutoras dos alunos as iniciais das tutoras foram grafadas em laranja. Se houver alguma figura que seja primordial para o entendimento também será colocada junto ao texto.

2. Análise dos dados

Ao ler e reler os fóruns de Teorias da Educação em uma tentativa de mensurar, enquadrar, categorizar o que não é passível de ser medido, enquadrado e posto em categorias, vislumbrei os possíveis caminhos para elencar os eixos norteadores¹³, dentro de possibilidades infinitas, que orientassem as leituras feitas, assim como respondessem a questão central desta pesquisa e também aos nós da EAD enumerados anteriormente. Nessa perspectiva, são três os eixos norteadores da leitura: distância, presença e encontro.

¹³ Por eixo norteador entende-se o guia de leitura, o caminho a percorrer, mas não uma categoria fechada em si mesma que não toca e/ou dialoga com as outras.

2.1 Distância

O prefixo *dís* de acordo com o Houaiss reveste-se das seguintes noções 1.separação, 2. dispersão, 3. negação, oposição, 4.ordem, arranjo. E o vocábulo distância s.f.1. espaço entre dois corpos 2. *Geom* comprimento do segmento que liga dois pontos 3. espaço muito grande que separa dois seres, dois lugares, dois objetos 4. ato ou efeito de distanciar-se, afastamento, separação 5. intervalo de tempo transcorrido entre dois instantes.

Assim, entre as leituras feitas e selecionadas nesse eixo estão as postagens que não têm nenhum traço de afeto, ou seja, que são inserções inócuas para cumprir com a tarefa de postar algo no fórum. Com ausência de qualquer traço de laço social, com apenas paráfrases dos textos motivadores e/ou de outras fontes que falam do assunto tratado.

Para facilitar o entendimento as postagens a serem analisadas estão da mesma forma que na página da disciplina na plataforma, apenas a fonte foi aumentada de 6 para 10 auxiliando a leitura, mas a cor e fonte foram mantidos.

Fórum sobre a Paidéia - Cultura e Educação: da nobreza homérica

Caríssimos,

Neste **2º Fórum - Cultura e Educação: da nobreza homérica** – discutiremos acerca das possíveis **contribuições da Odisséia e da Ilíada para a Paidéia Grega.**

Em nosso primeiro fórum refletimos sobre conceito central da formação grega – a Areté. Agora, pretendemos, a partir dos **poemas homéricos**, completar e ilustrar a explicação da Areté, bem como entender melhor a imagem da vida da nobreza grega.

Antes, porém, refuta-se importante fazermos uma breve contextualização sobre **a Paidéia e os textos homéricos** em questão.

É possível perceber, a partir da leitura, que a educação grega tinha como preocupação e tarefa a formação não apenas do homem, mas também do cidadão grego. Homem e Educação estavam vinculados, através de um ideal, cujos objetivos eram a liberdade e a cidadania e não apenas a formação de um profissional.

Este ideal educativo grego foi definido como Paidéia: *“um processo de educação em sua forma verdadeira, a forma natural e genuinamente humana na Grécia Antiga”*, que se prolonga por toda a vida, muito além do tempo escolar, conforme escreve Jaeger (1995) em seu texto.

O autor, ao buscar a definição para esta prática educativa que surge a partir do séc.V a.C., cita Platão, que define a Paidéia como sendo *“(…) a essência de toda a verdadeira educação (…)* é o que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento (Jaeger, 1995, p.147)”.Nota-se, portanto, que a perfeição humana era buscada por meio de uma educação o mais ampla possível.

No primeiro fórum falamos da Areté, traduzida e formulada nos poemas homéricos a *Ilíada* e a *Odisséia*. Agora, retomamos os escritos de Homero para tentar responder à questão proposta para discussão.

De acordo com o texto, a *Ilíada* trata de um mundo heróico, onde as sagas contam histórias de homens valentes e sempre nobres, para os quais a luta, os gostos pela guerra e pela vitória são imprescindíveis à vida. Os heróis da *Ilíada*, em busca da Areté, pertencem ao campo da batalha.

Na *Odisséia*, ao contrário, revela-se o lado humano da vida dos heróis, refletindo-se acerca dos seus destinos após as guerras e viagens aventurosas. Neste sentido, a descrição das relações familiares aproxima a vida da nobreza à realidade. Esta perspectiva é um diferencial em relação à *Ilíada*, onde havia uma imagem ideal fantasiada, onde os traços realistas e políticos apareciam muito discretamente ou não apareciam, diante da busca sobre-humana dos heróis pela Areté.

Os problemas sociais da humana nobreza eram tratados a uma certa distância na *Ilíada*, ao tempo em que na *Odisséia* havia uma consciência dos privilégios, do domínio, dos costumes que a nobreza possuía e de um sentimento de humanidade para com as pessoas comuns. Ressalta-se, também, no texto o resgate das heranças históricas por meio dos exemplos vivos. Apesar disso, a educação continuava acessível apenas às classes privilegiadas.

Enfim, os textos homéricos são, como se pode perceber, repletos de pistas acerca dos propósitos pedagógicos e ideais educativos dos gregos.

Sendo assim, e a partir de uma leitura mais cuidadosa do 2º texto, convido-os a responder à seguinte questão: **Em que medida a tradição em torno da *Odisséia* e da *Ilíada* contribuíram para a Paidéia Grega?**

E, ainda mais: **que semelhanças/diferenças podemos encontrar entre a herança grega e a nossa educação? Quais os valores que pregamos? Quais são as nossas prioridades em relação à formação?**

Importante:

- ❖ Sintam-se à vontade não apenas para responder às questões propostas, mas também para expressar suas dúvidas e dificuldades.
- ❖ Tenham cuidado para não inserir neste fórum respostas das perguntas dos outros dois fóruns. Cada um no seu espaço. Aqui, apenas as respostas/dúvidas/indagações relativas ao primeiro texto.
- ❖ Importante esclarecer que a discussão dos textos será feita em três fóruns: Fórum sobre a Paidéia 1, Fórum sobre a Paidéia 2 e Fórum sobre a Paidéia 3. Isto significa que vocês devem participar dos três fóruns, pois as avaliações serão feitas separadamente.
- ❖ Fiquem atentos: para inserir sua reflexão, basta clicar em responder. Isso fará com que outros tópicos não sejam criados e a discussão não se disperse.

Não deixem de participar!

Bom trabalho! (sic)

A.P.B.

A abertura do fórum é um texto extenso da tutora, que evidencia a sua própria leitura do texto proposto para a discussão. Também mostra o direcionamento de leitura que a tutora pretende dar ao debate, pois ela finaliza o fórum com várias perguntas, e pelas participações dos alunos é possível perceber que eles entenderam que deveriam responder a essas perguntas para serem bem avaliados.

Na Grecia o "exemplo" tinha um grande significado pedagógico, acredito que a Iliada e Odisséia eram uma forma além de toda a sua riqueza estética e criativa, também servia como o exemplo da arete grega, e da formação da Paideia grega.

Hoje herdamos dos gregos muitos conceitos da educação, além dela parcer muitas vezes diferentes daquele tempo, as bases continuam as mesmas.

Vemos um esforço atualmente para cada vez chegarmos a uma educação transdisciplinar, que forme pessoas conscientes e críticas em relação a si e ao mundo, mas também ao contrario dos gregos buscamos uma educação para todos, independente das diferenças sociais.

A.O.T.M. (*sic*)

Dos Gregos, herdamos muitos conceitos de educação, e a cada dia os esforços em uma melhora da educação tem sido grande,mas a base herdada dos Gregos continuam. Embora a cada dia que passa fica mais para a escola o papel de educar, uma coisa que deveria, sim começar na família.

S.A.F.N. (*sic*)

Os alunos, no entanto, posicionam-se como reprodutores do conhecimento para que possam ser reconhecidos pelo saber acadêmico, pois apenas respondem aos questionamentos iniciais da tutora. Buscam no texto base as respostas para as perguntas feitas e mesmo ao enunciar que a resposta está de acordo com o entendimento dele, as respostas são paráfrases de frases do texto.

Nesses trechos é possível apreender que não há nenhum traço afetivo por parte dos alunos, são meras postagens de paráfrases para cumprimento do “dever” e para avaliação da tutora. É o equivalente ao clássico “vale nota?”

Assim, percebe-se que esses alunos não se envolveram na discussão, o que muitas vezes não é diferente do presencial. Independente do esforço feito pelas tutoras em trabalhar o texto, colocando alguma interpretação para auxiliar a discussão. A tutora A.P.B marca sua fala pelo questionamento, buscando sempre as perguntas para fomentar e manter o diálogo, posicionando-se como alguém que não detém todo o saber, contudo marcando um lugar de suposto saber: o discurso acadêmico.

Nas leituras feitas é possível perceber que o discurso acadêmico afasta os alunos. Era queixa constante nas reuniões de formação e acompanhamento com as tutoras que muito da produção dos alunos era “cópia e cola”. D.M.D. chega a postar o endereço do sítio de onde retirou sua postagem, de forma que não se posiciona frente ao texto, mas não deixa de participar porque precisa e assim traz outras vozes para legitimá-la.

Essas postagens destacam-se pela quantidade de paráfrases, e por paráfrase entende-se um espaço em que enunciados são retomados e reformulados buscando sempre manter-se fechado para preservar sua identidade. De acordo com Brandão (2004), as paráfrases são constituintes de uma formação discursiva. E em uma formação discursiva determina o que pode ou não ser dito levando-se em conta uma ideologia específica. Portanto, os alunos preferem usar paráfrases, mantendo-se assim distantes e legitimados pelo discurso acadêmico, do que exporem o que realmente pensam ou que não entenderam o texto.

Em que medida a tradição em torno da Odisséia e da Ilíada contribuíram para a Paidéia Grega?

Dicas:

- Não sejam muito prolixos nas considerações. Busquem manter diálogos dinâmicos por intermédio de um maior número de postagens com textos breves. Lembrem-se que o diálogo é a alma do fórum, por isso, leiam a mensagem dos colegas, SEMPRE! Sinta-se à vontade para responder ou refletir sobre o que foi escrito e/ou insira novas contribuições.

- Não será necessário, aqui neste fórum, a inserção de imagens, ok?

- Prestem muita atenção na construção das frases, para que a mensagem seja redigida de maneira a ser entendida, dentro dos padrões de um diálogo acadêmico, certo?

- É proibido ter vergonha de participar da discussão! Todos são muito bem-vindos no diálogo e terão as suas considerações respeitadas!

- Essa semana não tem produção de texto.

- Peça a vocês que concentrem as questões aqui e não abram outros tópicos!

R.A.C.C. (sic)

Os gregos foram um dos povos mais inteligentes e dinâmicos, deixando uma riqueza de conhecimento e informações para toda a humanidade, dentro desses conhecimentos: a medicina, matemática, arquitetura e uma cultura extraordinária, digna dos gregos. Os poemas *Odisséia e da Ilíada* retrata esse povo forte¹⁴. O qual contribuiu no sentido de dar

¹⁴ Grifo nosso.

embasamento a força daquele povo. Uma vez que, a Ilíada corporifica este ideal para todos os heróis, com um espírito heróico, de estado de guerra. Já Odisséia destaca-se a mais elevada estima da virtudes espirituais e sociais. A Odisséia também é responsável pelo quadro da cultura dos nobres como também da educação usual. Portanto, esses dois poemas fazem parte da formação da paidéia grego.

M.S.R.T. (sic)

Na verdade a grecia é um dos lugares cheios de histórias fantasticas, é onde saíram as grandes história como Homero Dionisio e com a contribuição de pandera deu-se uma visão artistica fantastica.

M.R.N.S. (sic)

Outra forma de distanciamento encontrada é o erro gramatical. As duas postagens acima expõem alguns erros que não são aceitos pela norma padrão, como a ausência de acentos gráficos, pontuação e erro de concordância. A segunda postagem além dos erros crassos, carece de coerência e coesão, sendo um amontoado de palavras com um mínimo de enunciado, mas sem sentido. Assim como no trecho a seguir no qual a tutora explana as exigências de escrita de um bom texto.

Fórum de orientação para a produção de texto:

por L.A.- quarta, 20 fevereiro 2008, 20:27

😊Olá!😊

Em sua produção textual considere **uma lauda** como uma página digitada no programa word em espaçamento simples, letra Times New Roman ou Arial 12, margens superior e inferior 2,5 e direita e esquerda 3,0.

No conteúdo escrito deve constar sua compreensão sobre o texto lido e discutido no fórum destacando os conceitos mais relevantes.

Argunte com **coesão** e **coerência** e seja atento às questões **ortográficas** e de **concordância**, pois a tarefa é uma produção acadêmica.

Depois de concluir sua produção vá em salvar como e escolha a opção rtf (rich text format) ao invés de doc (documento do word).

Observação importante: **Essas normas valem para todas as produções.**

Prazo para envio do texto: 24 / 2

😊Até mais!😊

Tutora L.B.F.A. (sic)

Re: Orientação para a produção de texto

por M.R.T. - quinta, 21 fevereiro 2008, 19:50

Obrigada pela orientação, pois agora ficaram esclarecidas, algumas dúvidas que tinha em relação a esta atividade.

M.R.T(sic)

Re: Orientação para a produção de texto

por R.P.M. - domingo, 2 março 2008, 16:31(sic)

Olá, L.

Muito obrigada por nos orientar como fazer a nossa produção de texto, pois, foi de grande importância toda as suas recomendações para nós fazermos de corretamente. Abraço.
M.R.T(*sic*)

No exemplo, o fórum é de orientação de envio de uma tarefa que é uma produção de texto, a primeira a ser feita pelo aluno. As orientações são para formatação de um texto escrito, mas que de imediato traz em si exigências de padronização do texto no uso da Língua Portuguesa, pois mostra que a avaliação será fundamentada nas palavras em negrito, que são coesão e coerência, ortografia e concordância, e mais implicitamente a expectativa da tutora de que os alunos sejam capazes de produzir um texto “academicamente” coerente e conciso. Em nenhum momento há uma preocupação com o conteúdo do trabalho, mas sim com a forma. Isso é um indicador de que a forma tem grande peso na avaliação, mesmo que a tutora tente equilibrar valorizando tanto a coerência e a coesão quanto a ortografia e a concordância, porém, ao finalizar a frase “pois é uma produção acadêmica”, evidencia a expectativa de um texto escrito com correção gramatical e dentro dos padrões técnicos da academia.

Assim, as respostas são positivas ao apelo e acatam as instruções, também é possível perceber uma “subserviência” dos alunos com relação às expectativas da tutora, uma vez que ela está representando o saber acadêmico, tornando as exigências válidas. Há uma concordância com o que é proposto, uma legitimação de que a tutora detém o conhecimento, ou seja, o reconhecimento do suposto saber docente que organiza o fazer pedagógico. E que a forma é algo importante e deve fazer parte da avaliação.

2.1.1. Negação

Esses fóruns revelaram a não implicação dos alunos com o tema abordado. A negação de participarem do processo exigido pela academia para a ascensão do discurso acadêmico é a marca inegável nesse eixo. A teoria freudiana, como cita Coutinho (2000), traz:

a ideia de que negação é o substituto intelectual do recalque porque o recalque precipita em afastar determinado conteúdo da consciência antes de qualquer juízo negativo condenatório por parte do sujeito (p.25).

Para Freud a negação está relacionada aos contrários. Em sua obra de 1900/1974 – *A Interpretação dos Sonhos* e novamente em *Negação*, de 1925/1996, a negação está relacionada a tomar conhecimento do que foi recalcado. Um não que supõe uma afirmação.

Assim, o esvaziamento dos traços afetivos da produção textual origina a negação como uma forma de bloquear o vínculo com a tutora. De acordo com D'Agord (2006), Lacan propôs que a negação enquanto negação lógica tão somente pode ser dita na escrita, porque a cada enunciação “o sujeito projeta atrás de si efeitos de sentido.” (p.254), D'Agord traz que:

O discurso do Outro antecedendo o sujeito. O Outro como o lugar no qual se produz tudo o que pode se enunciar, quer dizer, o que constitui o tesouro dos significantes. A função lógica do sujeito surge quando se considera a diferença entre sujeito do enunciado e sujeito da enunciação, portanto, somente pode surgir se a escritura for tematizada como tal. O sujeito é a raiz da função de repetição e a escritura é a colocação em ato dessa repetição, que busca repetir o que escapa, a saber, a marca primeira que desliza fora do alcance (p. 254).

Ao reproduzir o discurso de outros, os alunos exprimem o que lhes escapa no momento que é o entendimento do tema, dos textos, dos comandos das tutoras.

www.omundodosfilosofos.com.br

A mitologia grega é uma forma de educar e direcionar o cidadão grego e com esses exemplos de história a figura do herói é de extrema importância. É imprescindível para formação de sua cultura.

A Odisséia também é atribuída a Homero. Enquanto a "Ilíada" é a representação da vida guerreira e da época heróica, a "Odisséia" pode ser tomada como representação da vida doméstica, entremeada de narrações de viagens e de aventuras maravilhosas

Ilíada a sua autoria é atribuída a Homero, poeta semilendário, que teria vivido na Grécia no século X antes de Cristo. O assunto capital do poema é a guerra de Tróia. O termo "Ilíada" é a forma portuguesa do grego "Iliás", vindo pelo latim da Ásia Menor

A sociedade a qual retratou Homero na Ilíada e na Odisséia é de caráter cavalheiresco e aristocrático.

D.M.D. (*sic*)

A postagem acima sobre a Paidéia não tem traços afetivos, não há o reconhecimento de um leitor, é uma paráfrase de um trecho lido no site indicado, é apenas repetição do enunciado do outro. Assim, existe apenas uma formação discursiva sobre o enunciado do fórum, uma resposta repetida. Os alunos ao postarem fóruns dessa natureza não se implicam e ficam colados ao discurso do outro, por não entenderem ou por não quererem se expor se negam a interagir, apenas devolvendo o discurso recebido e em especial quando a tutora também não se implicou no processo.

Este é o momento de nos conhecermos melhor e de buscar explicitar nossas expectativas em relação a esta disciplina. É importante lembrarmos ainda que estamos em um espaço acadêmico e nossas colocações devem ser construídas com base nisso.

Sejam todos bem vindos

Bem vindos!!! (*sic*)

J.F.

sou A. L. a tutora da turma de vocês , e espero neste bimestre formarmos uma grande rede de conhecimento , estamos juntos para superar qualquer dificuldade , e dividir alegrias e conhecimento. Sucesso para nós .bjs (*sic*)

A. L.

Nessas duas postagens as tutoras se apresentam e 'somem', não interagindo com a apresentação dos alunos, não os reconhecendo, ausentando-se e assim, enfraquecendo ainda mais o vínculo afetivo.

Para Lacan (1946) a negação ocorre a partir da relação com o outro e com o Outro. E primeiro apresenta a relação com o outro, relacionada ao especular e, portanto, como constitutiva do eu.

neste tema não será preciso produzir o texto , mas leem , reflitam , participem do fórum , pois será o espaço para troca de idéias , e tirarem dúvidas , só para saberem ...a sua participação enriquecedora no fórum valerá pontos. (sic)

A. L.

para pensar ; como a psicologia auxilia o processo educativo?

por favor pessoal ,todas as participações seguem dentro deste mesmo tópico , não é para abrir outro , para inserir um comentário aperte em responder na última mensagem e digite a sua. (sic)

obrigado

A. L.

olá pessoal , alguns sites que vocês podem encontrar textos sobre psicologia da educação relativo a área de artes e outros , façam uma visita e aproveitem para ampliar o conhecimento; (sic)

www.cobra.pages.nom.br/educon.html

www.ufrgs.br/faced/slomp/

Nessa sequência de postagens da tutora não há nenhuma interação com os alunos, pois ela propõe a discussão na primeira postagem, que logo é seguida por algumas postagens dos alunos que tentam fazer o vínculo com ela. Contudo ela não responde a eles individualmente e muito menos nominalmente. Na segunda postagem, ela faz um corte aos alunos quanto à abertura de fóruns por parte deles, mas não faz inferências ao que eles escreveram e continua sem interagir com os alunos e, por último, apesar de cumprimentá-los, ela os remete a outros sítios sobre o tema. Imprescindível lembrar que a precarização do trabalho do professor comparece fortemente aqui. Como exigir a participação efetiva com muitas horas de trabalho e dedicação com uma bolsa que deve ser considerada fomento? Um professor fragmentado em três – autor, supervisor e tutor – também é uma figura esmaecida e distante.

De acordo com D'Agord (2006), se é o sujeito submetido ao outro, a negação supõe um outro em relação ao Eu, é porque, antes disso, há um Outro, há um acolhimento simbólico, assim se as tutoras se 'negam' a

participar das discussões o lugar de 'espelho' fica vago e laço social tão necessário para o aprendizado interdito.

2.2 Presença

O segundo eixo norteador é a presença. No dicionário Houaiss presença é: *s.f.* 1. fato de (algo ou alguém) estar em algum lugar; comparecimento 2. fato de (algo ou alguém) existir em algum lugar 3. aparência geral de alguém; porte, figura 4. qualidade do que chama atenção e impressiona; personalidade 5. *fig* participação em alguma atividade. Por essas definições presença é ocupar um espaço em determinado tempo, porém também pode ser uma sensação que se tem de um sujeito.

Alegação máxima dos contendores da EAD que Educação não se faz sem presença. É preciso estar junto para que a transmissão do conhecimento seja concretizada. Para Sacco (2010), a ausência do corpo é fator preponderante para que a EAD não seja um proposta de educação bem sucedida. Diz ainda que a EAD procura minimizar a ausência com encontros presenciais em uma tentativa de suplantar a falta do professor.

Contudo, nas postagens a seguir são elencadas passagens nas quais é possível perceber a emergência de laços afetivos, de traços de afetos nos fóruns. A ausência corporal realmente é uma marca existente na EAD, mas não um impedimento, um interdito.

Caríssimos, boa noite!

Gostaria de agradecer a todos que já deixaram suas primeiras palavras em nosso fórum; afinal, não há como "conversar", sem conhecer um pouco de quem está "do outro lado" da tela.

Fiquei muito feliz ao ler as apresentações, especialmente pela disponibilidade e ânimo percebidos nos textos, de cada um de vocês, para mais este tempo de aprendizagem. Sinto que serão intensos e ricos momentos de tessitura coletiva.

Ficarei aguardando a participação dos demais colegas! (*sic*)

Abraços,

D.

(Em lugar de A., pois é assim que gosto e costume ser chamada por todos que me conhecem. Ademais, serve para quebrarmos um pouco da formalidade.) (*sic*)

A tutora inicia a conversa agradecendo e estabelecendo a necessidade de contato e reconhecimento, reconhecimento do outro, como seres que se identificam como sujeitos que precisam do contato social. Ela também dá subsídios para uma aproximação ao solicitar que a chamem de D. (apelido) e não de A. (nome). Para além, ao usar a palavra conversa e a expressão do outro lado entre aspas é possível perceber a marca da presença, uma vez que é remetido a quem está distante, porém perto.

Ao terminar sua postagem com uma exclamação “ficarei aguardando a participação dos demais colegas!” há um marca afetiva que mostra a ansiedade da tutora na participação dos alunos nos fóruns, um apelo emocional forte para eles. Eis algumas respostas ao apelo:

Ola D., meu nome é A. M., curso artes visuais no polo de Barretos/SP.
Estou muito feliz por ter iniciado essa nova jornada do curso, espero poder contar muito com você neste periodo. ABRAÇOS... (*sic*)
A. M.

Gostaria de agradecer a receptividade, já contando contigo. (*sic*)
OBRIGADA
V.M.S.

Ambos os alunos marcam a necessidade do apoio da tutora ao se expressarem “espero poder contar muito com você” e “já contando contigo” e reendereçam esse apelo ao terminarem suas sentenças com palavras grafadas em caixa alta. Convencionou-se que a letra caixa alta, na internet, tem um significado de que o sujeito está gritando, portanto OBRIGADA e ABRAÇOS..., sinalizando uma forte emoção por parte dos alunos, quase uma urgência do ‘retorno’ da tutora. Colocando nela todas as expectativas com a disciplina. As reticências também indicam a espera por algo mais, algo indefinido, não concluído, inesperado.

2.2.1. Ambivalência

Oláa!!!

Tudo bem???

Sou B. R. C. de Barretos.

ADOREEEEEI essa... não sei se falo "plataforma" ou "disciplina" toda azul, achei linda!!!

Espero podermos ter um ótimo bimestre!!! (sic)

B.R.C.

A primeira postagem de B.R.C. é quase uma transcrição de sua fala. O uso excessivo de pontuação marca um arrastamento e prolongamento da fala aciona a memória auditiva, possibilitando uma imagem acústica. Ao usar caixa alta na palavra ADOREEEEEI há uma continuidade da memória auditiva. Mas ocorre uma quebra em seu discurso, uma hesitação “não sei...” construindo uma ambivalência que mostra a dúvida de estar gostando ou não da disciplina.

Para Freud (1914/1996), é a coexistência de sentimentos contraditórios que reside no caráter essencial do que se denomina ambivalência emocional. Por ambivalência entende-se a oposição de sentimentos, a contradição de afetos dirigidos ao mesmo objeto.

Portanto, ao construir a sentença “não sei... achei linda” a aluna expõe a contradição de sentimento em relação à disciplina. No início da enunciação ela começa com ADOREEEEEI essa... que aponta para uma imprecisão muito grande de sentimentos, um não saber, uma indefinição, uma suspensão que na continuação também não se define, pois ela escreve não sei. Contudo, ao concluir apreende-se que há um sentimento positivo em relação a disciplina, pois ao escrever “ótimo bimestre!!!” e repetir a exclamação três vezes é perceptível o esforço empenhado em manifestar o investimento que está fazendo na disciplina.

Tambem concordo com as observações do N, ele coloca as palavras de forma que demonstra que ele realmente entendeu o texto... (*sic*)
M.C.S.

Quando M.C.S. diz concordar com as observações de N., porém ao mesmo tempo expõe “que ele realmente compreendeu o texto...” fragiliza sua primeira afirmativa de concordar com N. ou por não concordar, ou por não acreditar que N. seja capaz de entender o texto. Criando assim uma ambivalência de entendimento e compreensão da mensagem.

A postagem a seguir é bem interessante por ter alguns marcadores afetivos distintos. Primeiro a escolha da cor, alguns alunos procuram destacar-se usando cores diversas do preto, “chamando a atenção da tutora” para si, contudo nessa passagem em especial há algo mais que isso, a única coisa que a aluna grafa com letra maiúscula é o nome da cidade onde mora, os outros nomes próprios aparecem com minúsculas. Isso mostra a necessidade de demarcar o seu lugar, de onde ela fala. Ao colocar entre vírgulas as afirmações “estou mito feliz por conseguir... do curso” e “as minhas expectativas são as melhores possíveis” que são as frases de maior apelo emocional de sua postagem, mas por estarem entre vírgulas deixa sua mensagem ambígua há uma certa tensão que é amenizada pela imagem da rosa. Percebe-se também um certo deslocamento pela marcação das vírgulas nos lugares equivocados e a falta de espaço entre frente ponto final e beijos. Ao inserir a rosa, um *gif*, uma imagem animada, a aluna imprime uma corporeidade ao texto marcando sua presença no fórum, resgatando a necessidade de demarcar seu lugar.

Ola L. me chamo i. sou de Feijó-AC,estou mito feliz por conseguir chegar até essa fase do curso ,as minhas expectativas são as melhores possíveis ,que deus ilumine todos nós daqui pra frente.beijos ... (sic)



Essas mensagens estão nas entrelinhas, são sutis 'quase' escapam a percepção de sua existência. Em várias postagens há passagens dúbias e ambíguas tanto nos marcadores afetivos quanto no conteúdo mostrando que há nos fóruns presença de afetos ambivalentes.

2.2.2. Mal-estar

Tutora estou um pouco, um pouco não, muito atrasada nessa disciplina, tenho dificuldades em interpretar os textos principalmente esse da transdisciplinaridade, mais admito o meu relaxamento, e prometo que vou me organizar e realizar os exercícios. Abraços! (sic)
I.P.S.

Os traços afetivos, dessa postagem I.P.S., expressam um mal-estar por não conseguir compreender a disciplina. Ao repetir “um pouco” seguido de uma negativa revela um sentimento de culpa por não “dar conta” de acompanhar o texto e as discussões. Assim, o mal-estar advém ao constatar-se que a realidade não atende suas expectativas, e o não saber lidar com a realidade pode paralisar a ação.

Freud (1930/1976) revela que o mais terrível sofrimento do ser humano vem de sua relação com os outros e da dificuldade de estabelecer regras adequadas ao relacionamento mútuo.

O mal-estar, para Tailleur (2002) além de vir da perda de liberdade e da culpa, também vem da disposição de experimentar esta dor psíquica advinda do decair perante os próprios olhos. O mal-estar faz-se presente no cenário pedagógico virtual através dos relatos dos alunos perante a desarmonia entre o sujeito e os laços sociais.

Querida professora, entendi exatamente como vc quer que façamos o resumo do texto transdisciplinaridade. Gostei das perguntas, as quais nos dão uma direção de como devemos fazer este resumo!!!!!!!!!!!! (sic)

C.D.S.

C.D.S., ao escrever em letras garrafais e destacar com marcador rosa neon, evidenciou traços de irritação e discordância com a tutora sobre as orientações para postar no fórum mesmo afirmando no fim ter gostado delas. A

assincronidade dos fóruns e o distanciamento entre tutora e aluno facilitam esse tipo de postagem muito informal e desabafo que dificilmente acontecem em salas presenciais, pois o verniz social freia esse tipo de situação.

Diálogo? Mas o que realmente é diálogo?

Segundo o texto, "o diálogo instaura objetividades, rompe o individualismo interpretativo, não aceita a estética nem a metafísica pronta do mundo, pois entende o ato criador como parte da manifestação da individuação".

Como assim "rompe o individualismo interpretativo"? Não entendi, pois tudo é interpretado de alguma forma por um indivíduo, por exemplo, neste momento estou digitando de acordo com as informações que entendi nas instruções da página.¹⁵

Só é possível haver diálogo quando se há objetivos definidos entre seres humanos. Este tema é muito interessante, apesar do texto, como os outros, ser um pouco complexo, é um assunto que causa prazer em ser estudado e ao mesmo tempo um pouco delicado, porque as pessoas gostam muito de falar, falar da suas vitórias, das suas chateações, da sua vida; e não gostam de ouvir problemas dos outros, pontos de vistas diferentes, não gostam que os outros tenham opinião diversa da sua, enfim é um assunto realmente muito delicado.

Bjos a todos, e até mais... (sic)

M.C.L.C.

O não saber lidar com as situações que escapam geram um mal-estar de não dar conta de resolver. Para Freud (1927/2001) a angústia¹⁶ é algo que se sente e sendo um sentimento tem um caráter muito acentuado de desprazer, tendo uma característica muito própria de não ser óbvio cuja presença é difícil de ser detectada. Assim sendo, M.C.L.C. ao escrever "como assim? ... nesse momento estou escrevendo as informações que entendi nas instruções da página" expressa esse desconforto ao deparar-se com uma informação contrastante com a que já tem, a sensação de desconforto persiste quando ela diz que as pessoas estão disposta a ouvir mas não a escutar.

A passagem a seguir é muito relevante por ser uma sequência entre aluno e tutora a respeito de uma postagem. O aluno escreve sobre o diálogo e

¹⁵ Grifo nosso.

¹⁶ Para Freud (1927), a angústia tem um caráter específico de desprazer, atos de descarga e percepções desses atos. Contudo, Freud (1930) traz que a angústia por vezes pode ser completamente inconsciente, assim não sendo um sentimento, já que não existem sentimentos inconscientes. Dessa forma pode ser sentido como uma espécie de mal-estar.

em seguida faz uma outra postagem que não parece estar ligada à anterior e muito menos ao assunto:

Em tempo, complementando!

Que crise é esta que temos que aprender a reaprender; e reaprender aprendendo no ensino superior: a ética, moral e os bons costumes. Até quando vamos nos permitir o desrespeito por nós e por todos. Não se pode viver o futuro sem esquecer-se do passado, não se joga fora o que nossos descendentes sofrerão tanto para manter e/ou resgatar. (*sic*)

Abraços,
Pólo de Tarauacá no Acre
Grupo ArV4
D.M.L.

D.M.L. desabafa no fórum sobre o jogo do saber não saber, um jogo temporal entre passado e presente, o que foi aprendido deve ser ressignificado e isso causa desconforto, um conflito no qual ele termina em contradição “os descendentes sofrerão tanto para manter e/ou resgatar” e essa contradição também causa um mal-estar na tutora. L.B.F.A. sente-se perplexa por não compreender o que disse D.M.L., não consegue desvendar a metáfora proposta por ele.

Olá D!

Não consegui compreender seu "grito de alerta". Perdi o fio da meada, pois o senti fora do contexto de nossa discussão... (*sic*)

O que houve?

L.B.F.A.

Boa Noite, L!

Na verdade o enfoque da minha idéia é a dificuldade que todos temos em dialogar em nossas vidas, (*sic*)

Abraços,
Pólo de Tarauacá no Acre
Grupo ArV4
D.M.L.

O aluno tenta desfazer a contradição, porém não é bem-sucedido ele deixa a frase inacabada, finalizando-a com uma vírgula deixando seu pensamento incompleto, quem desfaz a contradição e o mal-estar é a tutora pontuando o equívoco do aluno: “sofreram / sofrerão e ascendentes / descendentes...” assim, foi preciso a intervenção da tutora para o esclarecimento do mal-estar de D.M.L.

Ah! Sim D!

Concordo com você sobre a dificuldade de dialogar... Nossa geração usou mordada. Não podia dialogar... apenas ouvir e acatar...

Acredito que a confusão surgiu por pelos erros de digitação: sofreram / sofrerão e ascendentes / descendentes... (sic)

L.B.F.A.

Boa dia, L!

Está errado mesmo, vou prestar mais atenção, obrigado pelo aviso,

Abraços, (sic)

Pólo de Tarauacá no Acre

Grupo ArV4

D.M.L.

Em *O Mal Estar na Civilização*, Freud (1930/1976), com a finalidade de elucidar a busca do ser humano no alcance da felicidade, ressalta que existem sofrimentos que ameaçam o homem e que podem advir de três direções: de seu próprio corpo, do mundo externo e de seus relacionamentos com outros homens. Sendo esta última a forma mais penosa de todas. O Mal Estar na Civilização é representado pelo mal-estar nos laços sociais. As contradições e equívocos nos fóruns exemplificam esse mal estar de não ser compreendido e não fazer claro o suficiente para o entendimento, contudo se está condenado a esse mal-estar porque o que é dito sempre é interpretado pelo receptor da mensagem antes de ser decodificado.

2.3. Encontro

No dicionário de Língua Portuguesa Houaiss, o vocábulo encontro: *s.m.*

1. ato de encontrar (ver-se frente a frente com), de chegar-se um diante do outro ou uns diante dos outros 2. junção de pessoas ou coisas que se movem em vários sentidos ou se dirigem para o mesmo ponto 3. descoberta 4. choque físico entre pessoas ou coisas, encontrão 5. combate, enfrentamento, disputa 6. briga, duelo 7. reunião de pessoas ou de especialistas para discutir determinado tema; congresso.

Esse eixo norteador traz a aproximação entre tutora e aluno, as postagens revelam a emergência do vínculo afetivo entre eles. Os traços afetivos manifestam-se na escrita dos fóruns possibilitando o encontro pedagógico dos atores desse processo.

2.3.1. Sedução

Ótima reflexão K!!!!

Parabéns 😊 Continue assim!!! (sic)

Abçs!

N.L.S.N.

ÓTIMAS REFLEXÕES!!!!

VOCÊS ESTÃO CAMINHANDO MUITO BEM!!!! (sic)

CONTINUEM ASSIM 😊

ABRAÇOS!

N.L.S.N.

Na aproximação e constituição dos laços afetivos entre a tutora e os alunos, as tutoras apresentam em seus textos várias marcas de aproximação com os eles: os *emoticons*, que são pequenos ícones emotivos, de onde vem o nome em inglês *emotion+icons* – *emoticons*, ou seja, ícones que expressam emoção. Eles indicam qual a expressão emotiva que se tem na hora da escrita.

Há também o uso de *gifs*, *gif* é uma pequena imagem usa em e-mails ou em postagens com o intuito de “enfeitar” a mensagem, contudo há no uso de *gifs* também uma marca de corporeidade de mostrar algo de si para além das palavras. A disposição do sujeito no momento da escrita, nos dois exemplos utilizados os *gifs* relacionam-se mais com os alunos que propriamente com a inserção feita, sendo um elo entre o aluno, a mensagem e o professor.

Olá, pessoal!

Não sei se compreendi bem mais o texto me fez fazer uma profunda reflexão sobre a pratica educacional e os contextos que abrangem a educação como um todo. Onde vejo que repercute muito à medida que vou adquirindo conhecimento para um dia aplica-los em meu trabalho como futuro docente situando-me o papel das teorias que compõem a educação. Onde uma das partes que mais me chamou a atenção foram os argumentos apresentados por (Morin 1998, p.136) quando sucinta que talvez mais importante do que o fazer transdisciplinar seja interrogar-se sobre que transdisciplinar é preciso fazer? Assim creio que esta discussão é bem ampla no campo da educação onde uma coisa para mim pode esta certa e para outro não está é onde entra a lei da relatividade! (sic)

BOM DIA

S.J.N.C.

😊Olá pessoal!😊

As participações nos fóruns estão esquentando...
Vamos refletir um pouco sobre o aprendizado? (sic)

L.B.F.A.

Olá L!!!

No meu ponto de vista, a psicologia serve como ferramenta fundamental para o trabalho do professor com o aluno!!!pois isso iria ajudar tanto o professor, quanto o aluno, no sentindo emocional de cada um!!!! (sic)

abraços

M.C.A.

As saudações e as despedidas são informais e próximas da fala, pois *olá* e *abraços* são traços de oralidade e tentativas de aproximação física, uma vez que a cultura brasileira os cumprimentos são feitos com apertos de mão (formal) e abraços e beijos (informal). É o reconhecimento do Outro que está “do outro lado”, ou seja, alguém que reconhece a existência do outro que não está próximo fisicamente, mas lhe é dado o lugar de como se estivesse presente.

A postagem de M.C.A. também traz a letra em itálico e negrito em resposta à tutora que também postou sua mensagem em negrito a letra em itálico mostrando uma inclinação quase deitada permite a visualização de uma mesura, uma reverência à tutora. Uma concordância com a proposta feita, especialmente marcada pelas exclamações seguidas e usadas nas duas frases. As inferências também remetem à relação professor aluno e ao vínculo emocional que se estabelece entre eles.

Muito bem T!

A principal importância da psicologia para a educação: Conhecer e adequar as fases do desenvolvimento da criança às diversas formas do fazer pedagógico...

Até! (sic)

L.B.F.A.

Com certeza é possível! Cada dia em nossas escolas acontece, de maneira lenta, mas acontece. Todos os dias professores e alunos aprendem coisas diferentes. Certo que o mundo

todos os dias passa por transformações, neste caso precisamos ficar mais atentos a essa evolução, para podermos repassar aos nossos alunos. (*sic*)
V.R.

De tal maneira que nessas postagens percebe-se o estabelecimento do vínculo entre aluno e tutor. Há nas entrelinhas o sutil jogo de sedução entre eles, na intenção de se cativarem, de se reconhecerem como sujeito e como objeto de endereçamento de afetos. Assim, o fato de Freud ter, em 1897, abandonado a teoria da sedução, não deixou de ser ensejo para conflitos de interpretação e de tentativas de elucidação. A cena fantasmática tem muita importância para a psicanálise nas primeiras relações das crianças com seus pais, de acordo com Ornellas (2005), pois entende que essas relações são os modelos das relações sociais. Assim, segundo a autora, o professor seduz por ocupar o lugar da lei e do próprio conhecimento.

2.3.2. Identificação

O processo de identificação¹⁷ ocorre quando um sujeito assimila uma qualidade, uma característica do outro, tornando-se assim o outro um modelo, total ou parcialmente. De acordo com Laplanche e Pontalis (1991), assim, é a ação que constitui o sujeito, de forma que a personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações. Para Morgado (2002) é a forma mais primitiva da relação afetiva.

Na postagem a seguir existem traços de identificação. O aluno ao ler o texto encontra-se e encontra o mestre que ele gostaria de ter e ser.

BOM, ESTOU MUITO ENTUSIASMADO COM ESSA NOVA PERSPECTIVA, POIS ESTAMOS PARTICIPANDO, MELHOR AINDA, CONSTRUINDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NUMA NOVA ROUPAGEM, SEM FRONTEIRAS...

ATUALMENTE ATUO COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA I, NO MUNICÍPIO DE BARRETOS, HÁ 3 ANOS, PÓS-GRADUADO EM PSICOPEDAGOGIA E EM METODOLOGIA DO ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA... SOU APAIXONADO PELA EDUCAÇÃO, PELOS MEUS AMIGOS E PRINCIPALMENTE PELA MINHA FAMÍLIA...

ENFIM, QUALQUER DUVIDA ENTRE EM CONTADO... RSSSS... TEREI IMENSO PRAZER EM RESPONDER ...

UM FORTE ABRAÇO A TODOS (*sic*)

M.T.M.J.

A letra caixa alta já revela o estado de excitação do aluno, a euforia de encontrar no texto subsídios para uma nova práxis pedagógica. A sequência de repetidas reticências num fluxo constante da continuidade a sensação de euforia. A identificação com o mestre e seu fazer comparecem quando o aluno escreve “terei imenso prazer em responder...”

¹⁷ A identificação para Freud (1921/1980) tem três modalidades: a) identificação primária – forma originária do laço afetivo com o objeto. b) substituto regressivo de uma escolha de objeto abandonada. c) por deslocamento, o sujeito identifica-se por terem um elemento comum – desejo de ser amado, por exemplo – mas não é um investimento sexual.

Oi J, e todos os colegas!

Sou completamente a favor de todos os comentários que lí antes de postar o meu. Eu estaria repetindo cada palavra dos meus colegas... Sofri muito com texto Transdisciplinaridade, meu ritmo de leitura era menor que o de hoje, e de tudo um pouco, colaborou para minha dificuldade na compreensão proposta neste tema. Foi exaustivo, mas por fim acabei assimilando.

A modernidade, a era digital e todas as suas tecnologias, trazem um conceito novo do ensino-aprendizagem, e principalmente os professores em formação hoje, têm noção da importância de reprogramar a aula e fazer dela um momento prazeroso para os alunos, promovendo a não evasão escolar, o espírito de colaboração e a sociabilidade na classe.

Foi muito gratificante ter que voltar ao passado para poder fazer o trabalho da Memória Educativa, para mim foi a melhor parte deste bimestre e especificamente nesta disciplina.

Aprendi que o laço afetivo com o aluno é importantíssimo num primeiro momento na relação professor-aluno, e que esta empatia deverá ser transferida à disciplina, auxiliando-o no processo educativo.

Enfim, para concluir minha postagem, quero falar sobre todas as referências literárias que temos em mãos. Isto é muito bom, pois assim que tivermos nosso tempo disponibilizado, (pois hoje não sobra tempo para mais nada além de cumprimos os deveres do curso a trabalhar fora), teremos a fonte de orientação para lermos um bom livro!

J, te agradeço por tudo, e que possamos nos encontrar futuramente!

Um forte abraço,

E.

As flores são para você! (sic)



E.E.B.C.

Ao término da disciplina no último fórum houve muitas postagens nas quais os alunos mostram a gratidão à mestre, à educadora, àquela que se dispôs a estar com eles nesse momento de um novo aprendizado em uma nova modalidade, aprendendo juntos a fazer uma nova prática pedagógica. No relato de E.E.B.C. antes de agradecer a tutora, a aluna faz um passeio por toda a disciplina, desde o momento mais difícil até a percepção da necessidade da resignificação das práticas pedagógicas. E esse preâmbulo todo para agradecer pela identificação feita com a tutora, a deferência por ela ter iniciado o processo de transmissão do conhecimento.

O termo é muito abrangente, mas na teoria psicanalítica o sentido é mais de identificar-se, e nesse sentido contém uma série de conceitos: imitação,

empatia, simpatia... Porém, Freud (1900/1976) vai mais além, a identificação não é só imitação, há a existência de um elemento inconsciente, que também é uma apropriação fundamentada na pretensão de uma origem comum relacionando-se com um elemento comum que é a fantasia e permanece no inconsciente.

...fica saudades,

...fica o agradecimento pela sua dedicação,

...fica o aprendizado.

Há uma frase do Tom Zé, assim :

" *Tô te explicando para te confundir,*

Tó te confundindo pra te esclarecer"

O primeiro texto Transdisciplinaridade foi exatamente dessa forma que entendi, me confundi, pesquisei e em outras fontes para poder entender. Destaco ele não por ter sido o melhor, pois todos foram interessantes, e sim por ele ter sido um desafio, tinha que entender. A palavra era difícil mas explicação não.

N, espero um dia sim esbarrar contigo. **Um forte abraço** (sic)

J.P.F.

J.P.F. externa todo o carinho pela tutora, o agradecimento pelo laço feito, o reconhecimento dos desafios propostos e vencidos. Interessante quando escreve que "a palavra era difícil, mas explicação não". A palavra no lugar do interdito e a citação do Tom Zé explicita isso no jogo de sentidos entre explicar e confundir, o velar e desvelar. A dificuldade em entender suscitou a compreensão e assim, o reconhecimento à tutora pela transmissão do conhecimento, a transferência do saber.

O professor ensina pela *dívida simbólica* que tem para com os seus antigos mestres. Para Lajonquière (1999), o docente se endereça para os alunos na tentativa de pagar uma dívida que adquiriu na sua infância com os professores que foram significativos para ele.

A dívida simbólica foi inscrita pela identificação com os mestres que confundiram para explicar. Desse modo a identificação que não é apenas um

processo consciente da escolha do objeto, mas, o objeto é escolhido pelo próprio modelo da pessoa; assim sendo da escolha narcísica do objeto.

Olá D,

como passou rápido esse bimestre não é mesmo?

Bom para mim toda essa disciplina foi muito importante e produtiva. No começo pensamos que vai ser uma coisa e no fim acaba sendo totalmente diferente, e isso é bom.

De todas as teorias estudadas acredito que para mim o que causou maior impressão foi sobre a transdisciplinaridade e o diálogo. O primeiro foi um assunto que eu desconhecia e me trouxe muitos significados, e a segunda pelo fato de ser um assunto de extrema importância, no entanto é uma área que eu preciso desenvolver muito na minha vida, principalmente como docente.

Os efeitos virão com certeza, e a busca para melhorar, a cada dia.

Dos textos lidos, o que mais me marcou foi o "dorso da navalha", por ser um texto denso, crítico e provocativo. Nos vemos nele, e espero que essa seja uma provocação que não acabe aqui, mas permaneça ao longo da minha caminhada.

Sobre os momentos, não sei falar de um especial, todas as aulas foram ricas e necessárias, e analisando o conjunto, essa disciplina é essencial na formação de um professor que quer contribuir para o desenvolvimento de pessoas adtas à criatividade, crítica, e consciente de si e do mundo em que vivem.

Críticas ao conteúdo a parte, gostaria de frisar que uma das motivações de suma importância no desenvolvimento do aprendizdo, é a participação e envolvimento do professor, mediador, e no caso tutor.

Grande parte do nosso aprendizdo se deu pela forma como você esteve presente nos fóruns, incitando as provocações, as críticas, e os elogios. Pelo menos para mim isso também é uma das partes que deve ser ressaltada, e que faz da educação uma troca de idéias e não apenas de informações. (sic)

A.O.T.M.

Nos cenários das identificações é preciso que o aluno reconheça no professor(tutor) o saber. É fundamental que o aluno se identifique com esse saber. Ao escrever “nos vemos nele”, ela inscreve esse saber nela e agradece à tutora por isso, estabelecendo um vínculo afetivo ao dizer “Grande parte do nosso aprendizdo se deu pela forma como você esteve presente nos fóruns” é possível perceber o investimento afetivo feito à tutora.

olá D... O tempo não para, e estes dois últimos meses em especial, passaram voando, muita coisa para fazer em tão pouco tempo. Mas valeu a pena, apesar das dificuldades, a vontade de vencer é muito maior, e como resultado, estamos concluindo mais este bimestre, já sentindo o gosto da nostalgia pela despedida. Todos os temas me atraíram, mas me identifiquei muito com "O diálogo e a educação", e acredito que se as pessoas se comunicassem mais, com certeza teríamos no futuro cidadãos mais consciêntes e realizados. A participação da tutora C,¹⁸ assim como toda a equipe do pólo, foi fundamental para conseguirmos chegar até aqui, e sabemos que ainda temos muito para conhecer. Gostaríamos se fosse possível algum dia de conhecer Brasília, e então agradecer pessoalmente a todas as pessoas que nos dá tanta força à distância.

¹⁸ Grifo nosso.

Estou corrigindo um pequeno lapso, pois quando citei o nome da tutora C, na verdade eu queria escrever o nome da tutora A.¹⁹ Desculpe a confusão em relação às disciplinas. (sic)

M.C.S.

Nessa postagem de M.C.S. ocorre um ato falho. Ao escrever sobre a importância da participação da tutora, o aluno troca o nome dela pelo de uma tutora de outra disciplina. Essa ocorrência é muito relevante porque manifesta a emergência do inconsciente na escrita virtual, ao trocar o nome (um ato falho clássico) da tutora o aluno manifesta a identificação com a tutora C. e não com A. assim sendo, a simpatia e a antipatia estejam vinculadas a uma percepção inconsciente e o aluno aprende também por amor ao mestre.

Profª N,

Sinceramente, sinto a mesma coisa, é estranho o que um meio pode fazer com os nossos sentimentos, já sinto saudades antes mesmo até de lhe conhecer pessoalmente, o que nos nos ensinou "fica", dentro da mente e coração da gente, foi muito gratificante saber como funciona a teoria da educação, espero num breve futuro conhecer-te, melhor, querida professora!

Um grande abraço e os meus sinceros agradecimentos!

Muito obrigado! (sic)

D.M.D.

D.M.D. traz passagens bem relevantes dos laços afetivos feitos com a tutora. Na postagem percebe-se uma emoção intensa para com a disciplina e com a tutora. Ambivalência, mal-estar, sedução e identificação emergem de sua escrita. Em “já sinto saudades antes mesmo até de lhe conhecer pessoalmente”, a ambivalência está no estranhamento de ter sentimentos por alguém que não conhece pessoalmente. Há um certo mal-estar ao perceber o laço afetivo criado em um ambiente virtual, “Sinceramente, sinto a mesma coisa, é estranho o que um meio pode fazer com os nossos sentimentos,” o reconhecimento da possibilidade de estabelecer afeições a distância a perturba, a incomoda, mas a surpreende por fim. Ao desejar “espero num breve

¹⁹ Grifo nosso.

futuro conhecer-te, melhor, querida professora!” explicita a admiração pela tutora.

Na sedução para Ornellas (2005), o professor seduz por ocupar o lugar da lei e do próprio conhecimento. O aluno coloca o professor na posição da lei e da ordem e o professor busca seduzir para estar nesse lugar. E finalmente a identificação está em “o que nos ensinou "fica", dentro da mente e coração da gente, foi muito gratificante saber como funciona a teoria da educação”. A autoridade conferida à tutora pelo saber desponta no sentimento de gratidão.

A transferência como processo de estabelecimento de vínculos afetivos entre os sujeitos está presente nos fóruns de Teorias da Educação, no seu fazer pedagógico diferente do presencial. É impossível não perceber a ausência do corpo no ato, mas também é possível perceber os vínculos afetivos estabelecendo-se nos traços afetivos desvelados no discurso dos alunos e das tutoras.

3. Considerações Finais

“A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
(...)”
O sistema é mau, mas minha turma é legal
Viver é ‘foda’, morrer é difícil
Te ver é uma necessidade
Vamos fazer um filme.
E hoje em dia, como é que diz eu te amo?”
(Renato Russo)

Depois da busca dos afetos nos fóruns de Teorias da Educação, da análise feita, é possível, sim, perceber o fenômeno da transferência entre tutor–aluno nos fóruns da disciplina Teorias da Educação da UAB-UnB. A disciplina propiciou um rico aprendizado tanto para os atores envolvidos no processo desde sua criação até hoje quando se finaliza esse trabalho. A trajetória percorrida nesse período foi intensa, muitos foram os percalços, muitas foram as satisfações e toda a experiência muito gratificante.

Ao pesquisar sobre a EAD foi interessante compreender o processo dessa modalidade de Educação no Brasil e como ela está estabelecida hoje. Muito ainda precisa ser feito para que a EAD e, especificamente, a UAB/UnB tenha o devido crédito e que os “olhares suspeitos” e “narizes torcidos” possam compreender a proposta e não criticarem apenas por não acreditarem na possibilidade de ela acontecer com qualidade, democracia e competência.

Para além da formação de um docente em Artes Visuais, a UAB/UnB também alfabetizou digitalmente muitos dos alunos, apropriar-se da ferramenta computador/internet é um grande desafio para muitos dos discentes e um fator importante na desistência/evasão dos cursos. Ao graduarem-se muitos alunos deveriam ter recebido dois diplomas: um pela graduação e outro pela alfabetização digital.

A UAB I no curso de Artes Visuais em 2011 formou ao todo 89 alunos, 66 no Acre e 23 em São Paulo, sendo o curso que teve o maior número de formandos dentro do período de duração do curso. E no fim de 2012 formou mais 26 alunos da UAB I.

Para alcançar esses objetivos é preciso muito trabalho, não é possível fazer educação de qualidade com economia e sem investimentos. A precarização do trabalho é questão urgente de ser vista e revista, o professor está cindido em três (autor, supervisor e tutor), fragmentado e apagado na UAB/UnB. O trabalho pedagógico necessita de um professor fortalecido e com autoridade senão o laço social se desfaz, aqui a contribuição da psicanálise é muito importante, pois ela possibilita ressignificações e reflexões da práxis pedagógica. O cenário pedagógico virtual não difere do presencial, tem as características próprias de sua modalidade, contudo é uma sala de aula e assim sendo com as delícias e as dores que lá ocorrem.

Além dessas peculiaridades, a pesquisa também se preocupou em compreender as multifacetadas de um dos atores: o aluno de artes visuais o Arte Educador. Ao desvendar que professor de artes também é um sujeito cindido entre o artista e o docente permanece o questionamento: quem ensina não pode ser artista? E como a Arte não é reconhecida na escola uma disciplina igual às outras, muito foi esclarecido sobre o aluno matriculado em Teorias da Educação e como ele se vê em relação à prática pedagógica. A disciplina faz parte do processo de formação e contribui para compor as reflexões acerca da prática pedagógica.

A leitura dos dados permitiu vislumbrar as possibilidades da formação de docentes *online* da instauração de vínculos afetivos e dos laços sociais. Ao ler

cada postagem em cada fórum, percebe-se a emergência dos afetos, das interações entre tutoras e alunos e da construção do conhecimento, da transmissão de um saber que vai se consolidando aos poucos a cada postagem e a cada semana. Entretanto, a trajetória da educação é lenta e requer sempre reavaliações, reflexões e transformações.

De tal forma, que a disciplina Teorias da Educação também inserida nesse percurso precisa sempre ser repensada e reescrita para auxiliar nessa tarefa de formar Arte Educadores. Isso é o verdadeiro ato educativo que nunca se conclui que se refaz, dialoga com seus interlocutores e ressignifica sua práxis. A psicanálise não deve ser vista como método de ensino pelos professores, mas como possibilidade de reflexão das relações escolares, em especial com os alunos, por isso, o conceito de transferência é tão importante para o entendimento dos laços sociais e dos vínculos afetivos estabelecidos no cenário pedagógico – a sala de aula.

Essa é uma das grandes contribuições de Freud para a Educação, a compreensão da existência de vínculos afetivos constituídos entre professor-aluno que escapam do controle e da vontade dos sujeitos. Também o conceito que não se sabe tudo e não se controla todos os eventos dentro de uma sala de aula, é a emergência do inconsciente.

Assim, ao construir os eixos norteadores e perceber na leitura as marcas afetivas existentes, foi possível perceber que apesar da separação, a transferência se estabelece, e ao apreender a distância como um eixo norteador e que a marca afetiva estava "vazia" foi muito surpreendente porque a procura era pelo encontro de traços afetivos. Perceber que muitas das produções são apenas para encobrir a falta: a falta de entendimento, da

vinculação afetiva, do não enlaçamento social e do não reconhecimento do outro, foi importante para reconhecer o interdito das disciplinas, das tutoras, da supervisora. A negação emergindo da leitura dos dados, a percepção da não implicação dos atores no cenário é um alerta para repensar o discurso acadêmico e como ele deve ser pensado para abranger um maior número de pessoas que busquem a academia. Uma vez que esse discurso afasta os sujeitos da universidade e se a democratização do ensino superior é um investimento que tem sido feito pelo governo e pelas instituições de ensino superior, é preciso garantir que as classes sociais menos favorecidas não apenas entrem, mas, sobretudo, que permaneçam e se formem na universidade pública.

Nesse sentido, o discurso acadêmico vai na contramão pelo assujeitamento, por colocar o discurso do Outro como o discurso do sujeito, ele passa a ser reconhecido e validado à medida que vai se apropriando do discurso e apagando as marcas familiares e os próprios saberes.

A presença revelou que os traços afetivos comparecem quando os sujeitos se enlaçam, quando se reconhecem mesmo nas marcas mais simples como olá, bom dia e abraços. Nas postagens do fórum esses cumprimentos corroboram como traços afetivos. E por serem afetos não há surpresa quando emergem a ambivalência e o mal-estar, esses afetos muitas vezes tão contraditórios ambíguos que paralisam o sujeito. O desprazer como Freud (1920/1996) bem o disse é sentido como prazer pelo inconsciente e a sublimação é a melhor forma de descarregar as pulsões e o estudo é uma das melhores formas de sublimar, portanto não surpreende o surgimento das queixas e ambiguidades nas postagens dos fóruns da disciplina.

O encontro trouxe as marcas do sujeito que reconhece e fez o vínculo afetivo com sua tutora, essas marcas prevalecem no discurso através da sedução e da identificação, conceito importantíssimo para quem quer ser educador. Sem identificar-se com seus mestres não há enamoramento com a profissão de ensinar porque se ensina pelo amor a quem ensinou, e instaura o saber. Entretanto para que ocorra a identificação é preciso que se estabeleça a sedução. A sedução pedagógica que começa pela figura do tutor e termina no conhecimento que se adquire. Os fóruns estão permeados por esses traços da sedução e da feitura do vínculo afetivo e por fim da identificação com a tutora e com os temas propostos pela disciplina. A postagem a seguir revela esses traços na conclusão da disciplina:

Nós todos do ensino a distância tentamos muitas vezes acertar e erramos, mas procuramos aprender com os nossos erros, muitas vezes pensamos que não daria certo, ou que não conseguiríamos mais a nossa força e vontade falou mais alto que o medo de errar e acertamos, a todos que conseguiram e tentaram vencer desejo tudo de bom e muita força para continuar enfrentando as muitas barreiras que ainda viram.
L.S.V.C.

Curso de Artes Visuais.
Pólo de Xapuri.

De tal forma que é possível perceber que os vínculos transferenciais estão presentes e emergem através dos marcos afetivos lidos na disciplina, apesar de todos os percalços e dificuldades, apesar da falta e/ou ausência do corpo, reconhecemos ser a linguagem o que difere homem dos outros animais. Sem ela não se é, um olhar, um suspiro podem revelar muito de um sujeito, contudo onde houver uma produção humana (e a internet o é) haverá reconhecimento entre os sujeitos, a marca do outro comparecerá.

A EAD é uma excelente modalidade de ensino mesmo considerando a diversidade dos discursos, a singularidade dos sujeitos e as diferentes posições teóricas da pedagogia, além dos vários níveis de familiaridade com a

tecnologia na educação. E se os sujeitos se dispuserem a por em cena uma enunciação singular de pesquisa e de produção de conhecimento,

Alves (2000) traz uma leitura interessante:

Diz-nos Freud que a questão decisiva não é a compreensão intelectual, mas um ato de amor. São os atos de amor e paixão que se encontram nos momentos fundadores de mundos, momentos em que se encontram os revolucionários, os poetas, os profetas, os videntes (p.26,27).

Portanto, são os afetos que fazem a humanidade, são os vínculos afetivos que promovem o laço social e a interface da Psicanálise e Educação tem muito a clarear sobre a EAD, em especial a UAB/UnB. Os educadores mesmo frente a inúmeras vicissitudes e diante de todos os percalços não desistem. Há algo que transcende, extrapola o que se diz de bom senso e que faz permanecer. Não há mocinhos, nem bandidos, o que existe são sujeitos, que sofrem e amam. E para trapacear com a incompletude e por um ponto final na abertura da disciplina Teorias da Educação, escreveu o professor Nilson Santos e que tornou emblemática a inscrição: “Só quem é capaz de um pouco de ousadia e feitiçaria se mete a educador.”

Essas são (in) conclusões desta tese para a Educação, em específico para a UAB/UnB, pois muito há que se trabalhar; muito há que se fazer na construção de uma educação pública de qualidade, referendada por sua competência, independente da modalidade presencial e/ou a distância.

IV. Referências

ALMEIDA, I. M. Z. P. **Re-significação do papel da Psicologia da Educação na formação continuada de professores de ciências e matemática.** Brasília: Tese de Doutorado. UnB/IP. 2001.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1985.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação: Conflitos/Acertos.** 3ª Ed. São Paulo: Max Limonad. 1989b.

_____. **A Imagem no Ensino de Arte.** São Paulo. Perspectiva. 2002.

BARONE, L.M.C. **Escolarização e Construção da Identidade: Reflexões para a Formação do Educador.** In OLIVEIRA, M. L. (org.). Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

BEZERRA JR, B. PLASTINO, C. A. (orgs) **Corpo, afeto, linguagem: a questão do sentido na clínica:-** Corpo, afeto, linguagem: a questão do sentido hoje. Rio de Janeiro: Contra Capa. 2001.

BELLONI, M. L. **Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?** Educação e Sociedade, 19, 143-162. 1998.

_____. **Educação a distância.** Campinas, SP. Autores Associados, 1999.

BIRMAN, J. **Ensaio de teoria psicanalítica.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, Pensamento Freudiano 1, 1993.

_____. **Psicanálise, ciência e cultura.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, Pensamento Freudiano 3, 1994.

_____. O sentido da retórica: sobre o corpo, o afeto e a linguagem em psicanálise. : in Bezerra B. e Plastino, C. A. (orgs) - **Corpo, afeto, linguagem: a questão do sentido hoje.** Rio de Janeiro: Contra Capa. 2001.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso.** Campinas, SP. Editora Unicamp. 2004.

COUTINHO, M.A. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan.** As bases conceituais. Vol I, Rio de Janeiro, Zahar. 92 p. 2002.

CUNHA, D. A. C. **A Lingüística da Enunciação e Ensino de Língua Portuguesa no Brasil.** Revista GELNE ano 1 nº 1. 1999.

D'AGORD, M. **A Negação Lógica e a Lógica do Sujeito**. *Ágora* (Rio de Janeiro) v. IX n. 2 jul/dez. p. 241-258. 2006.

DIAS, L. C. F. **Tornando-se professor as vozes que participam da formação pessoal/profissional** *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, Nº 1. P. 11-24. 2002.

DIAS, R.A. LEITE, L.S. **Educação a distância: Da legislação ao pedagógico**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERNANDES, M. H. **Entre a alteridade e a ausência: o corpo em Freud e sua função na escuta do analista**. In. Cintra, E.U.(org). *O corpo, o eu e o outro em psicanálise*. Goiânia. Dimensão. 2006.

FISCHER, R.M.B. **FOUCAULT E A ANÁLISE DO DISCURSO EM EDUCAÇÃO**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, nº. p. 197-223. novembro 2001.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FRAGALE FILHO, R. (org) **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro. Rios Ambiciosos. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____ e GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREUD, S. **Interpretação dos sonhos**. (1900) *Obras Completas* (Vol. IV e V, pp. 240-321). Rio de Janeiro: Imago. 1974.

_____. **O mal-estar na civilização**. (1930) *Obras Completas* vol. XXI Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1976.

_____. **Psicologia de grupo e análise do eu** (1921). *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, V. XVIII. 1980.

_____. **Estudos sobre Histeria**. (1893) *Obras Completas* Vol. I. Rio de Janeiro: Imago. 1996.

_____. **Projeto para uma psicologia científica**. (1895) *Obras Completas* Vol. I. Rio de Janeiro: Imago. 1996.

_____. **Três Ensaios sobre a Sexualidade**. (1905) *Obras Completas* Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago. 1996.

_____. **Cinco Lições de Psicanálise**. (1910). *Obras completas*. Vol. XI. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

_____. **A Dinâmica da Transferência.** (1912). Obras completas. Vol. XII. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

_____. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar.** (1914) **Totem e Tabu e outros trabalhos.** Obras completas. Vol. XIII. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

_____. **Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise – parte I.** (1915) Obras Completas Vol. XV. Rio de Janeiro: Imago. 1996.

_____. **Conferência XXVII – Transferência.** (1916-17) **Conferências introdutórias sobre psicanálise.** Obras completas. Vol. XVI. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

_____. **Além do princípio do prazer.** (1920) Obras Completas Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago. 1996.

_____. **Negação.** O ego e o id e outros trabalhos (1923-1925) Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, Volume XIX, p. 261-269. 1996.

_____. **Inibições, Sintomas e Angústia.** (1927) Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2001.

_____. Alguns comentários sobre o conceito de inconsciente na psicanálise (1912). In: **Escritos sobre a psicologia do inconsciente.** Rio de Obras completas vol. I. Janeiro, RJ: Imago Ed., 2004.

GATTI, T.H. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Artes Visuais.** Brasília, Universidade de Brasília, 2009.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância.** São Paulo, AVERCAMP Ed, 2005.

GREEN, A. **O discurso vivo: uma teoria psicanalítica do afeto.** Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1982.

GUIRADO, M. **VÉRTICES DA PESQUISA EM PSICOLOGIA CLÍNICA** Psicologia. USP vol. 8 n. 1 São Paulo 1997.

_____. **Psicanálise e Análise do Discurso - Matrizes Institucionais do Sujeito Psíquico.** 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2006.

LACAN, J. **Formulações sobre a causalidade psíquica,** (1946) in Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.

_____. **O Seminário Livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise.** (1978) Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985.

_____. **O Seminário Livro 1: os escritos técnicos de Freud.** (1975) Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1986.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP, Papirus, 2003.

KUPFER, M.C.M. **Educação para o Futuro – Psicanálise e educação**. São Paulo, SP: Escuta, 2000.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e Ilusão (psico)pedagógica – escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.B. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEVY, P. **A Revolução contemporânea em matéria de comunicação**. Revista FAMECOS • Porto Alegre • nº 9 • dezembro 1998 •

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MAIA M. S. **Corpo, afeto, linguagem: a questão do sentido na clínica**: in Bezerra B. e Plastino, C. A. (orgs) - **Corpo, afeto, linguagem: a questão do sentido hoje**. Rio de Janeiro: Contra Capa. 2001.

MAUCO, G. **Psicanálise e Educação**. Rio de Janeiro, RJ: Moraes Editores, 1968.

MAURANO, D. **A Transferência – Uma viagem rumo ao continente negro**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, Passo-a-passo, 2006.

MELO, M. F. V. **Psicanálise e análise de discurso: interlocuções possíveis e necessárias**. Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology on Line, V, 1, 61-71. ano V, n. 1, nov/2005.

MINERBO, M. In: MACEDO, Lino e ASSIS, Bernadete. A. (org.). **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.

MONTEIRO, E.A. **sobre uma especificidade do ensino da psicanálise na universidade: a formação de educadores**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, SP. 2005.

MORAES, R. A. **Educação a Distância: aspectos histórico-filosóficos**. In. MORAES, R. A. e FIORENTINI, L. M. R. (orgs) **Linguagens e Interatividade na Educação a Distância**. Rio de Janeiro, RJ. DP&A Editora. 2003.

MOTA, J., OLIVEIRA, R.R. e PRAZERES, S.M.G. **Um discurso possível: a psicanálise clareando o fracasso escolar**. Anais do IV Encontro de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação e I Seminário Interinstitucional de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação UCB/UnB. 2006.

MORGADO, M.A. **Da sedução na relação pedagógica**. São Paulo, SP: Summus, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

_____. PAILLARD, Bernard e PENA-VEGA, Alfredo. **Diálogo sobre o conhecimento**. São Paulo, SP: Cortez, Questões de Nossa época, 2004.

NASIO, J.D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1993.

_____. **Meu corpo e suas imagens**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2009.

OLIVEIRA, M. A. **Polifonia, intertextualidade e paródia: gestos de interpretação**. In Vieira, J. A. e Silva, D. E. G. (orgs). Práticas de análise do discurso. Brasília, Plano Editora. UnB. 2003.

OGDEN, T.H. **Esta Arte da Psicanálise: sonhando sonhos não sonhados e gritos interrompidos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. 3 ed. Campinas: Cortez, 1988.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo. Pontes. 1999.

ORNELLAS, M.L.S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: AnnaBlume, 2005

PECHEUX, Michel . **Análise automática do discurso**. In: Gadet, F. e Tak, T. (orgs.), Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pecheux. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.

PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá**: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 1996.

QUINET, A. **A imagem rainha ou a boneca barroca**. Opção Lacaniana, 11, 46-51. 1994.

PULINO, A. **Moodle – Um sistema de gerenciamento de cursos**. Universidade de Brasília. 2007.

ROSA, M C. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica** / Maria Cristina da Rosa. Florianópolis: Insular, 2005.

ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ROVER, A. J. **A Educação a Distância no ensino de graduação: contexto tecnológico e normativo**. In. Educação a Distância – análise dos parâmetros legais e normativos. FILHO. R.F. (org) Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

RUMBLE, G. **A tecnologia da educação a distância em cenários de terceiro mundo**. In: PRETI, O (org). Educação a distância: construindo significados. Cuiabá: Nead/UFMT; Brasília Ed Plano, p. 43-62. 2000.

SACCO, R. **Ensino a distância e educação: imagem e corpo professoral**, Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Dissertação de Mestrado. 2010.

SANTOS, L.G. **Desregulagens**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SARAIVA, L. M. **TENSÕES QUE AFETAM OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 3, p. 483-491, set./dez. 2006.

SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, M.C.P. **A Paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

SILVA, E. M. A. **Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

SOARES, M. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. 2 ede São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, A.S.F. *et al.* **Estatísticas e Retrocessos da Educação a distância**. Revista de Educação, vol. XII, nº 14, 2009.

TAILLE, Y. In: MACEDO, Lino e ASSIS, Bernadete. A. (org.). **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.

TAYLOR, J. **Fifth generation distance education – higher education series**. 40, report, 2001.

TEIXEIRA, m. **Análise do Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. 2 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

VOLTOLINI R. **A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n. esp., p.119-139, jun. 2007.

_____. **Educação a distância: algumas considerações** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.123-139, jun. 2009.

Documentos Eletrônicos

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estud. av., São Paulo, v. 3, n. 7, Dec. 1989 a.

Available from:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01034014198900030010&lng=en&nrm=iso>. access on 08 May 2009.

BELLONI, M. L. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, Apr. 2002 .

Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020020002000008&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Dec. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200008>.

CUKIERT, M. **Considerações sobre corpo e linguagem na clínica e na teoria lacaniana**. Psicol. USP, São Paulo, v. 15, n. 1-2, June 2004 .

Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000100022&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Nov. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642004000100022>.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 2, Junho 2000.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102

LAZZARINI, E. R; VIANA, T. C. **O corpo em psicanálise**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 22, n. 2, Aug. 2006 .

Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200014&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Nov. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000200014>.

SILVA, C.S.R. **A Relação Dinâmica Transferencial entre professor-aluno no ensino**. Ciência e Cognição. Vol. 08 p. 165-171. 2006.

<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v08/m32696.pdf>

SILVA, E. M. e ARAÚJO, C. M. **TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA: UM ESTUDO A PARTIR DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA E SÓCIO-EPISTEMOLÓGICA DA ARTE/EDUCAÇÃO**. 2007.

http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf.2007

Portal da UAB

http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27

Portal da UAB-UnB

<http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/historico> acesso em 14/10/2010

PARECER CNE Nº 4/98 - CEB - Aprovado em 29.01.98 Homologado em 27.3.98 - D.O.U. de 30.3.98.

PARECER CNE/CEB Nº: 22/2005 APROVADO EM:4/10/2005 publicado no Diário Oficial da União de 23/12/2005

Resumo Técnico do Censo de Educação superior 2010

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf

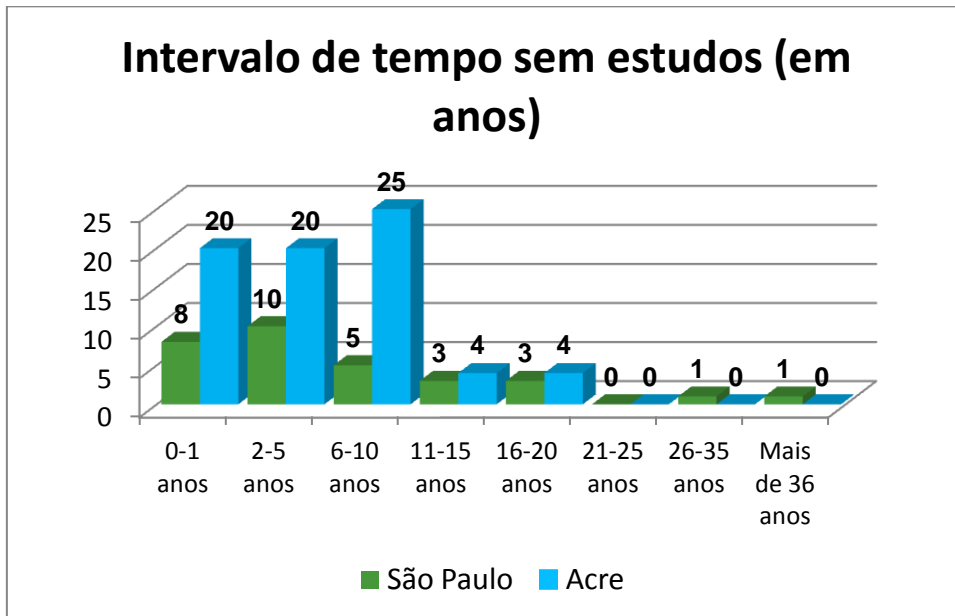
Dicionário HOUAISS da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

V. APÊNDICE

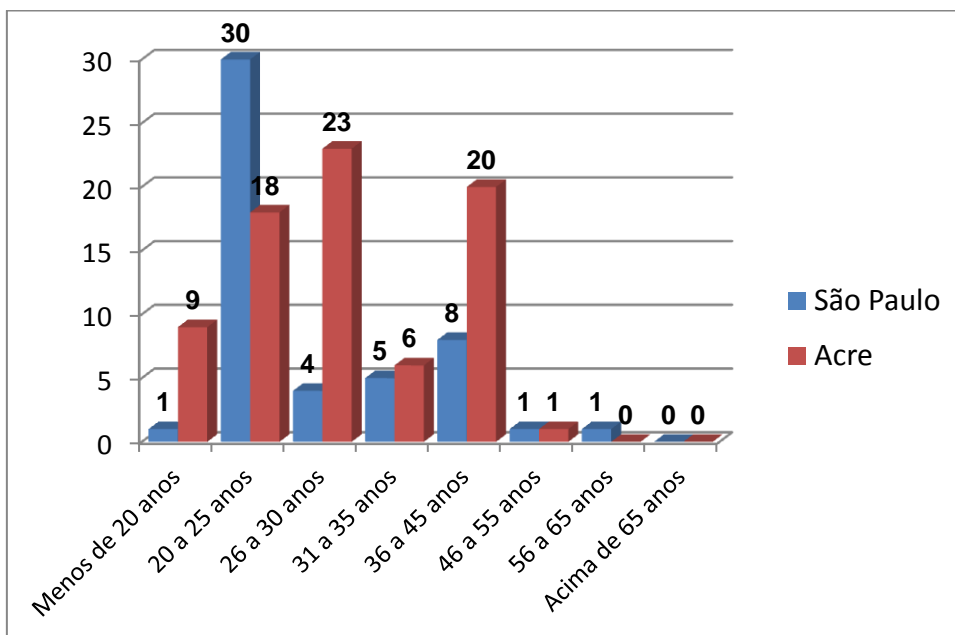
APÊNDICE A

Gráficos do perfil de entrada dos alunos de Artes Visuais da UAB I

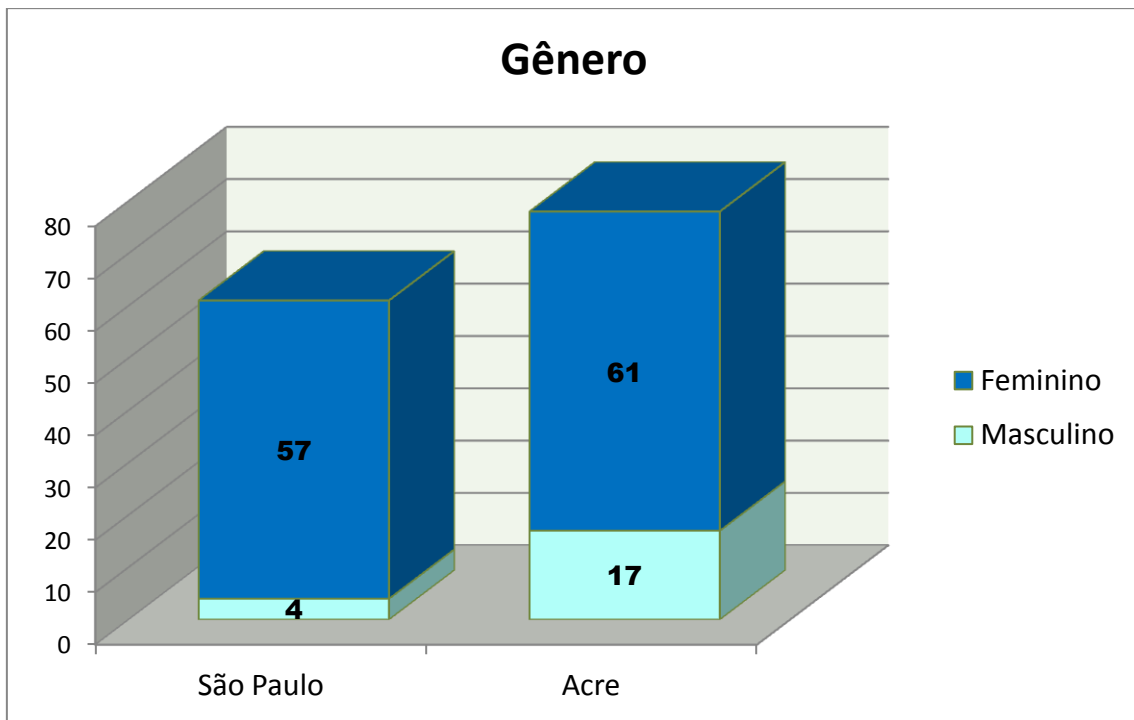
Intervalo de tempo sem estudar



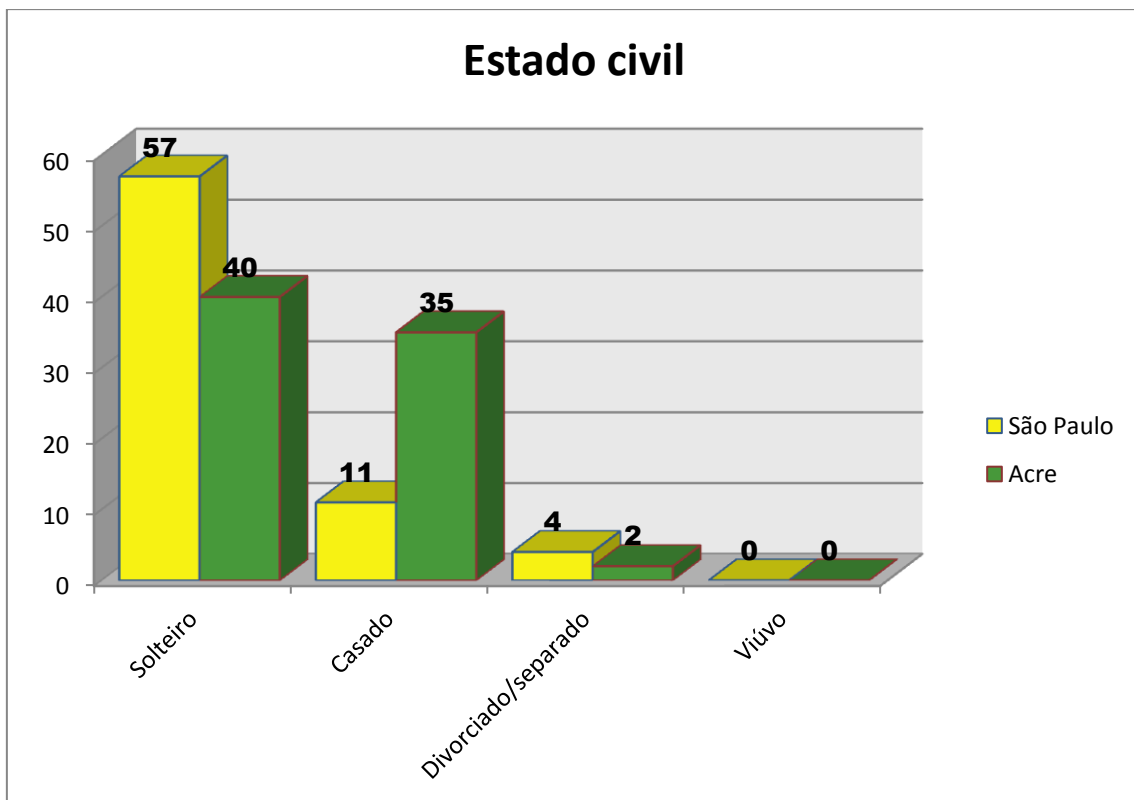
Idade do aluno(a)



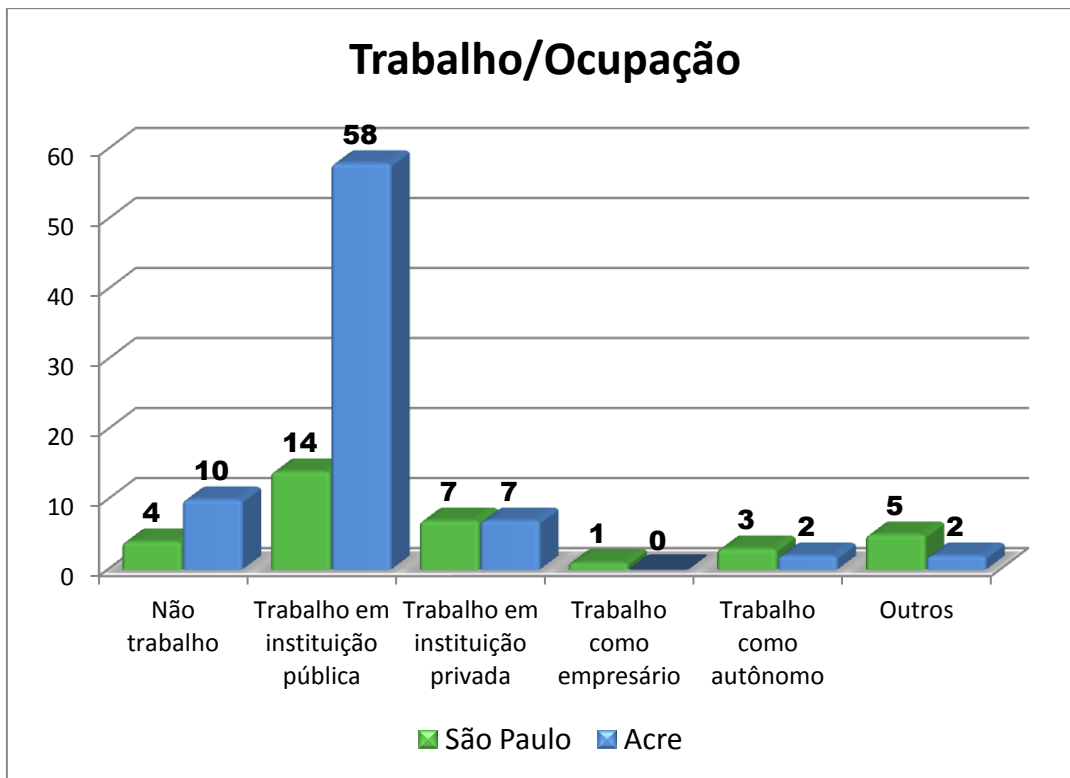
Gênero



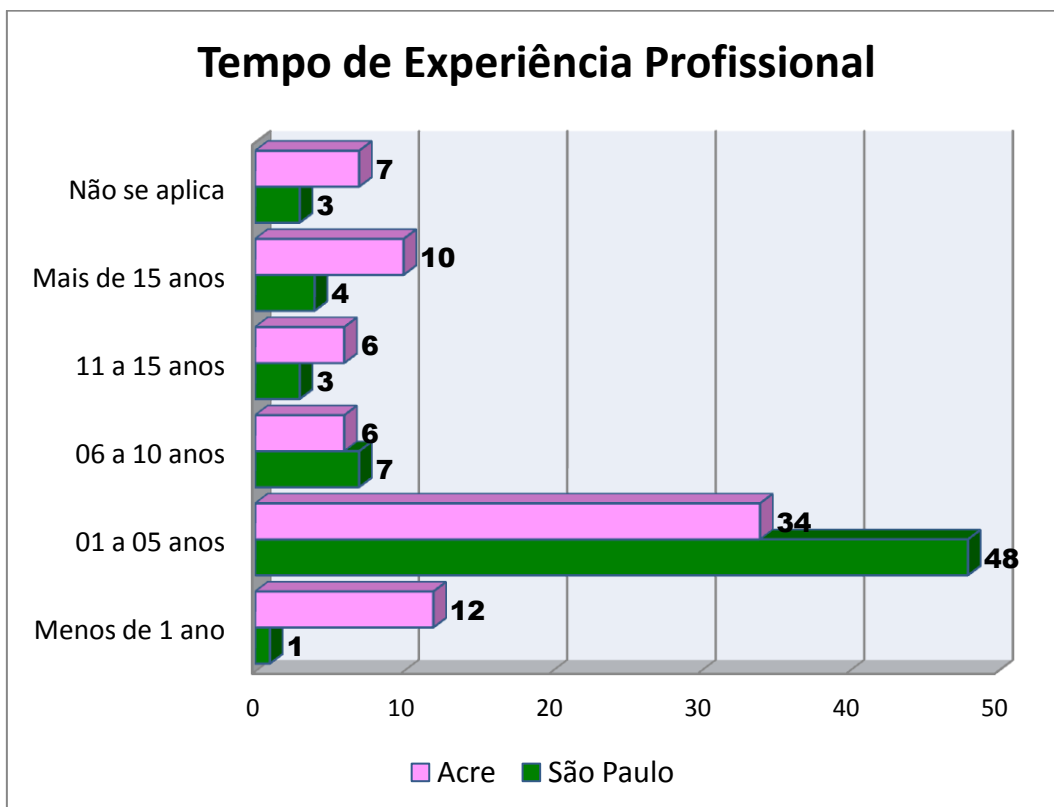
Estado Civil



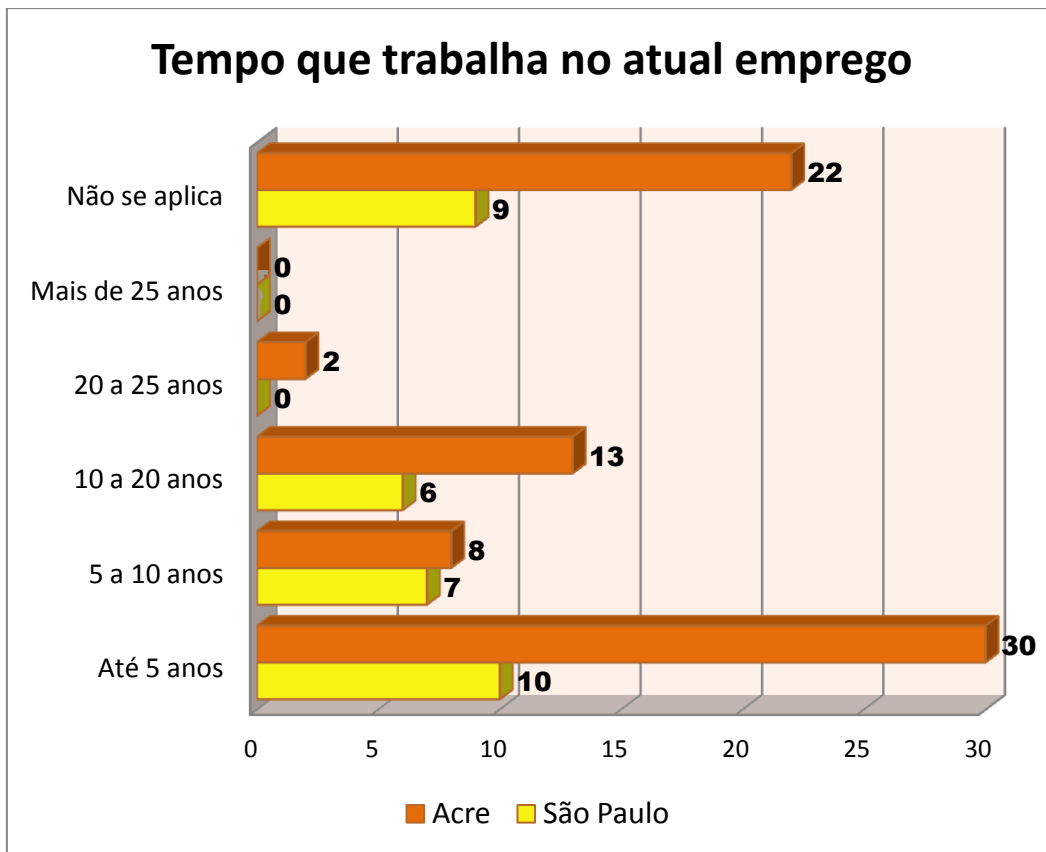
Trabalho



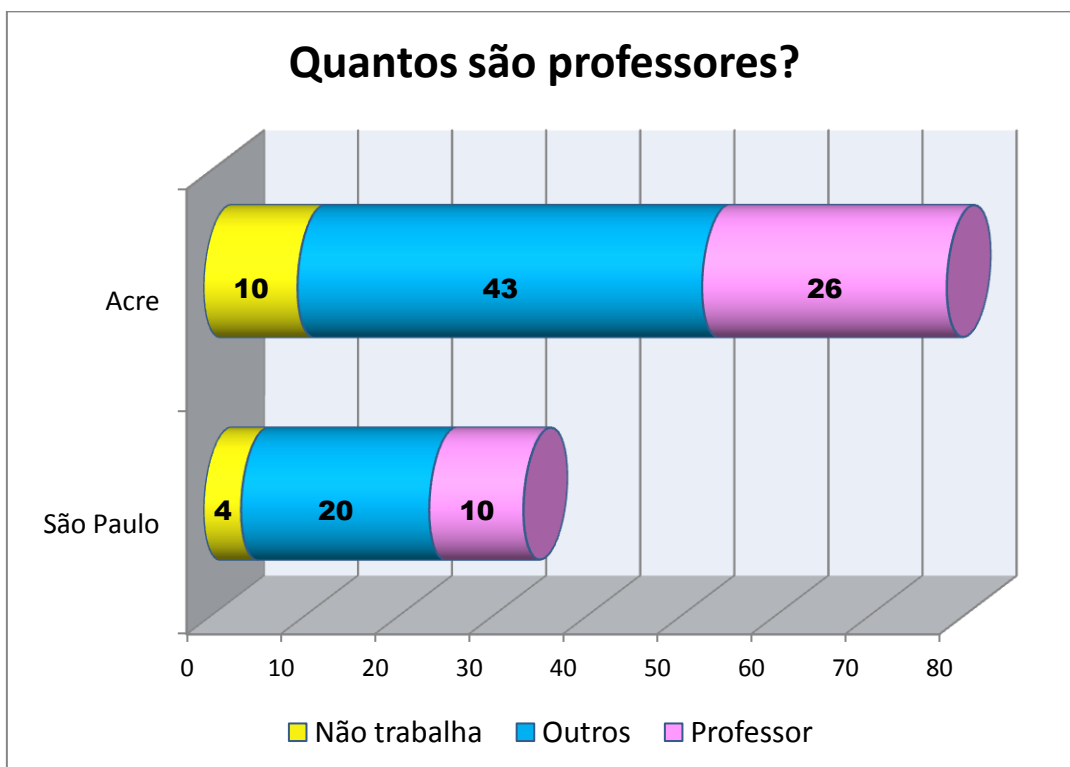
Tempo de experiência profissional



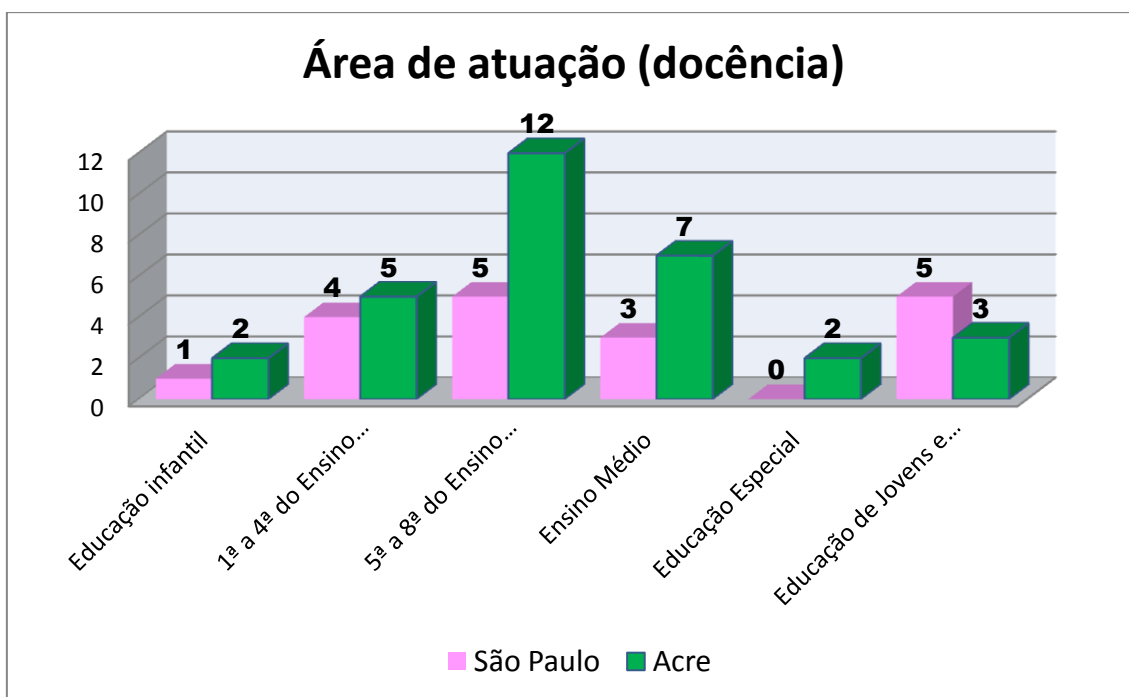
Tempo de trabalho



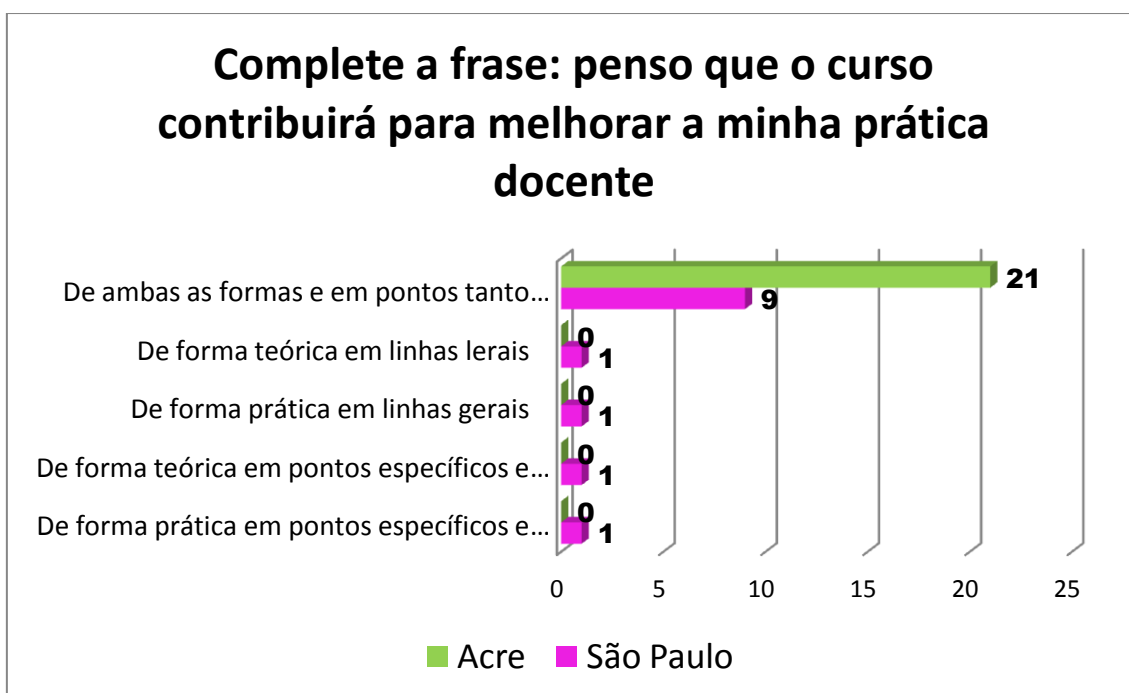
Professor



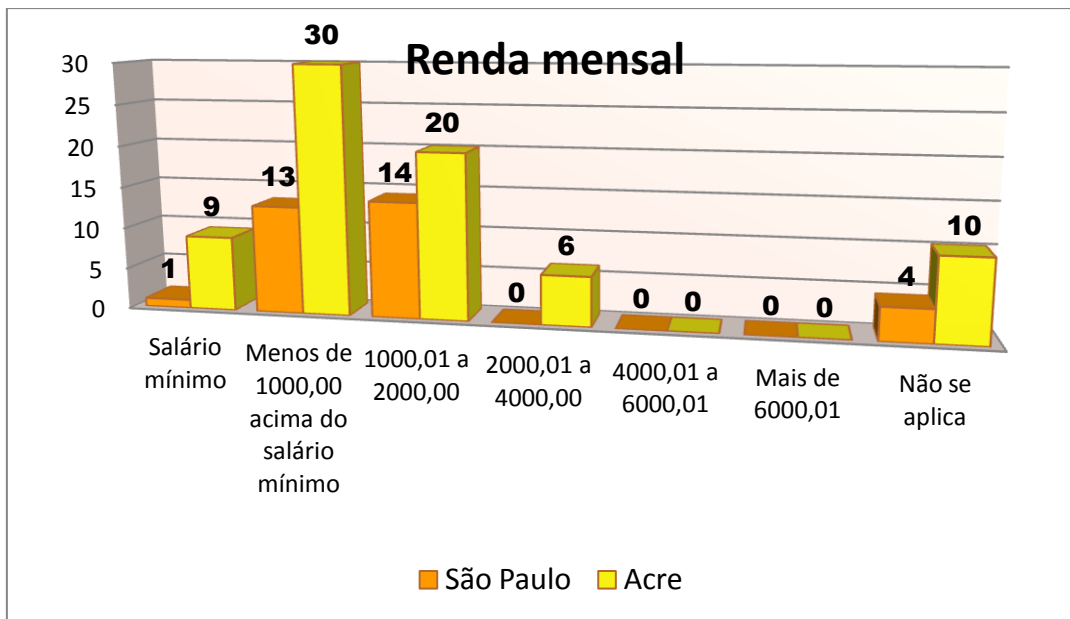
Área de atuação



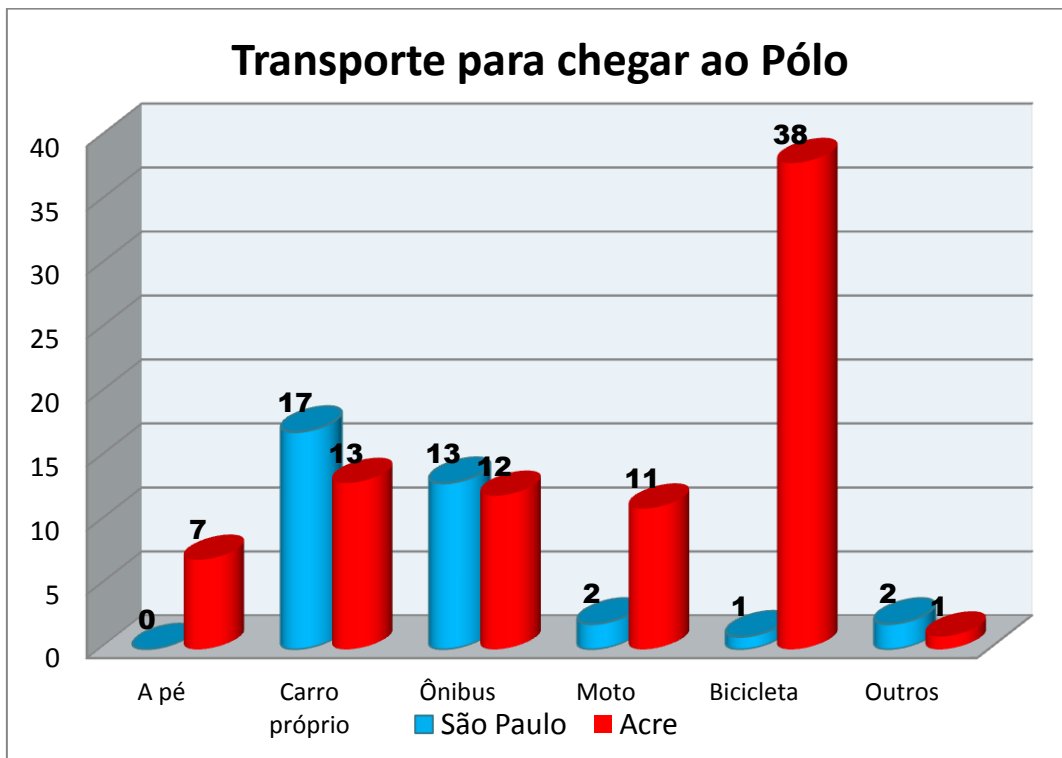
Atuação



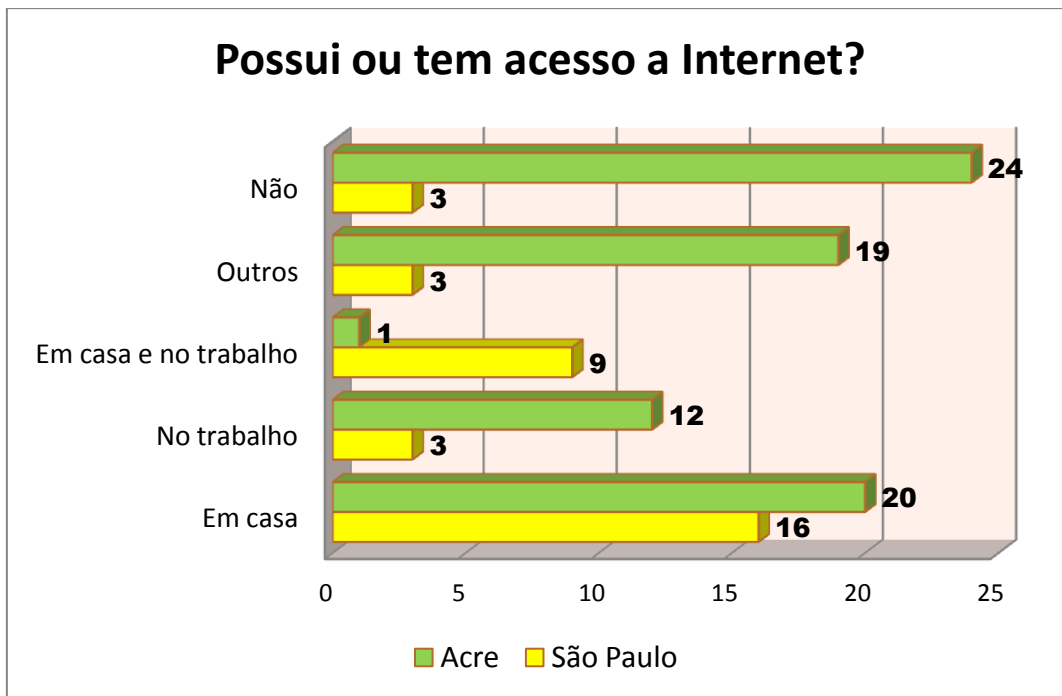
Renda



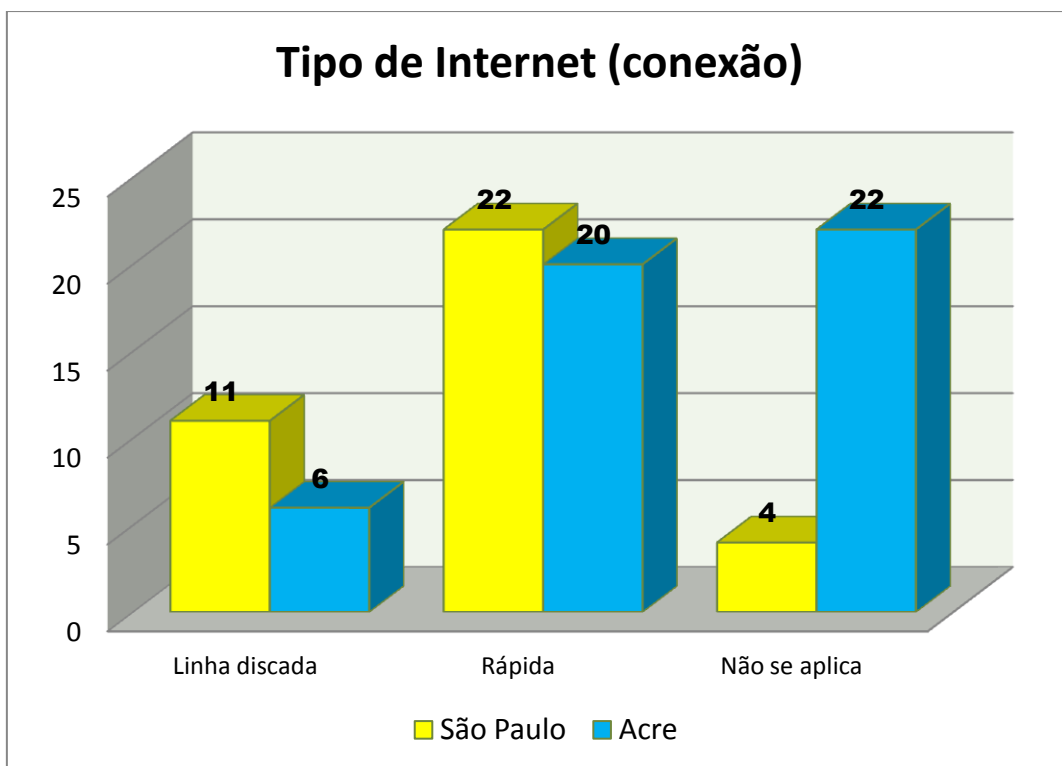
Meio de transporte



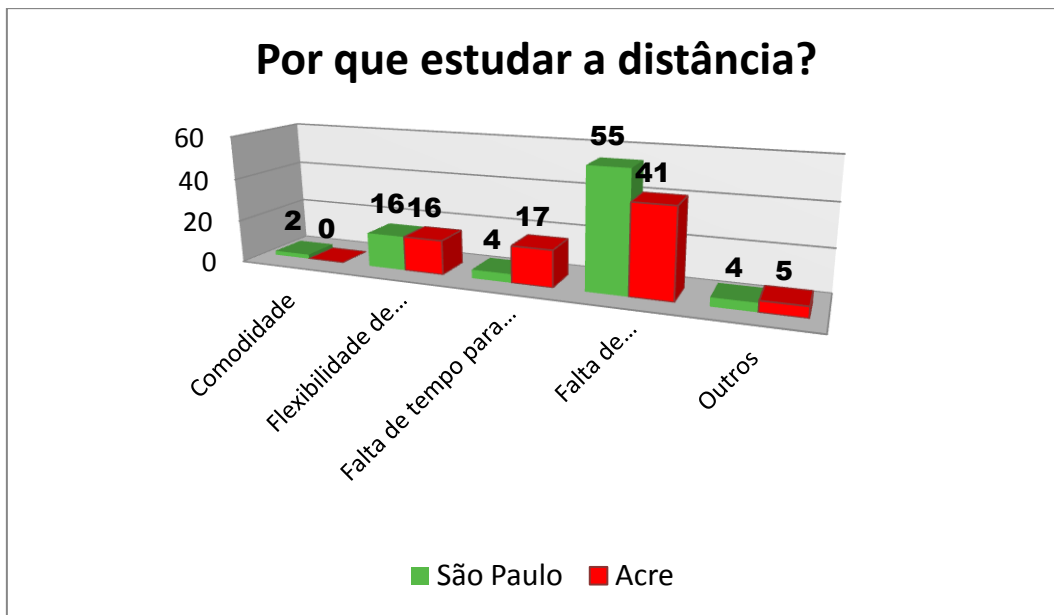
Acesso a internet



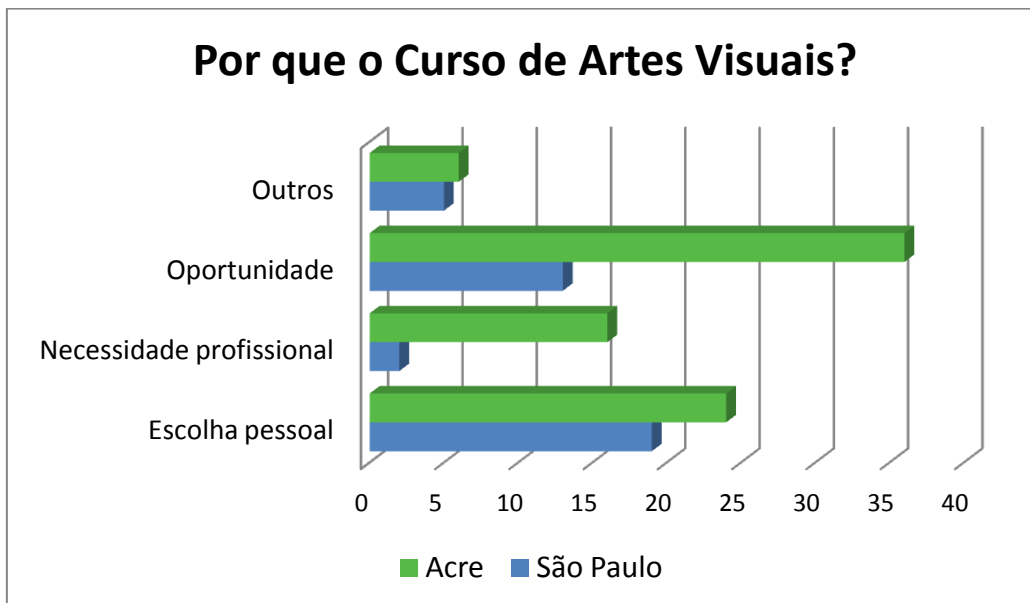
Tipo de Conexão



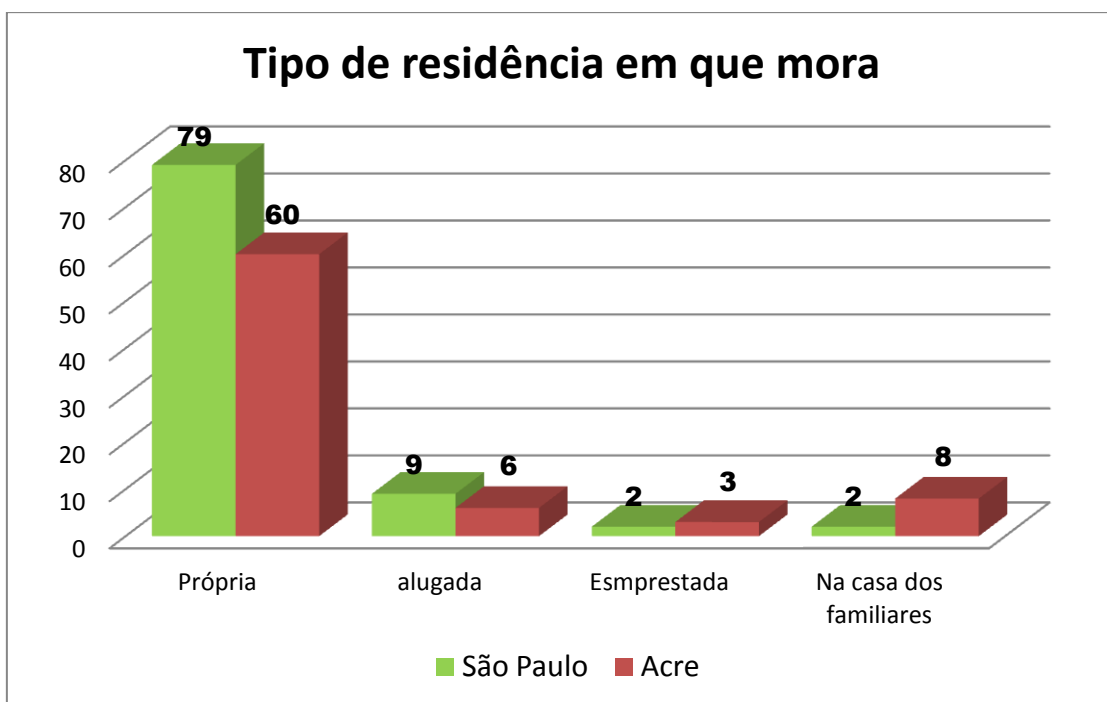
Escolha da EAD



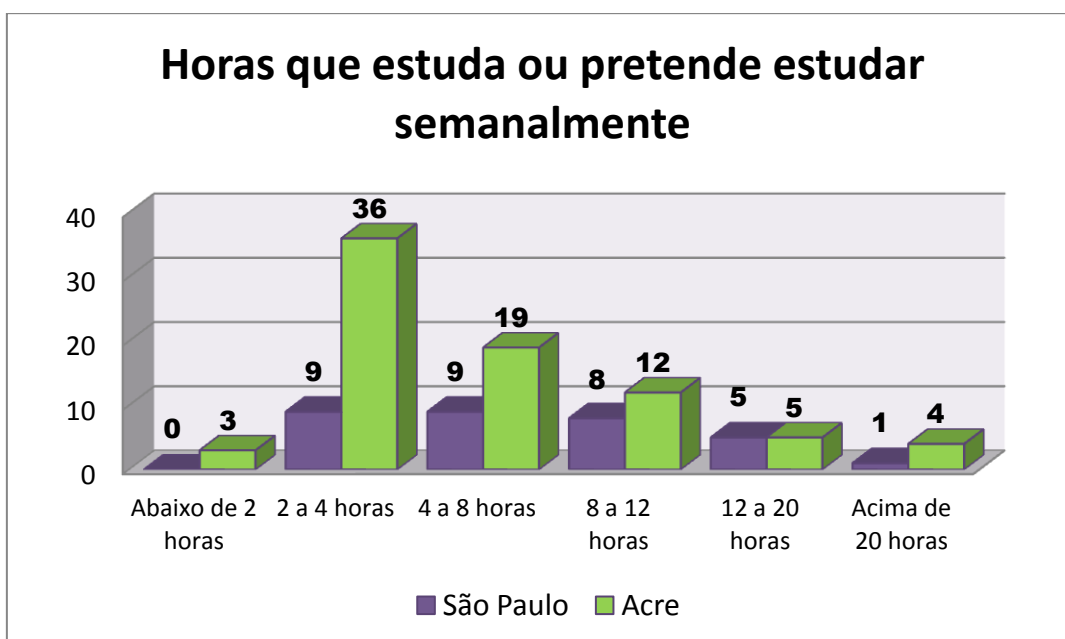
Escolha do curso



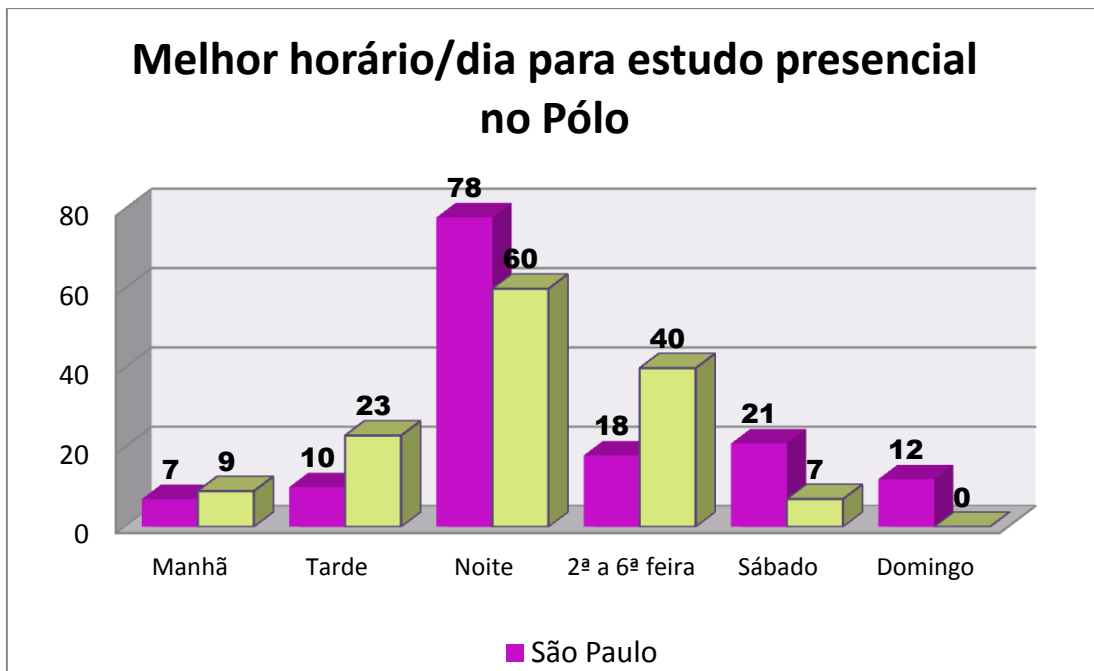
Residência



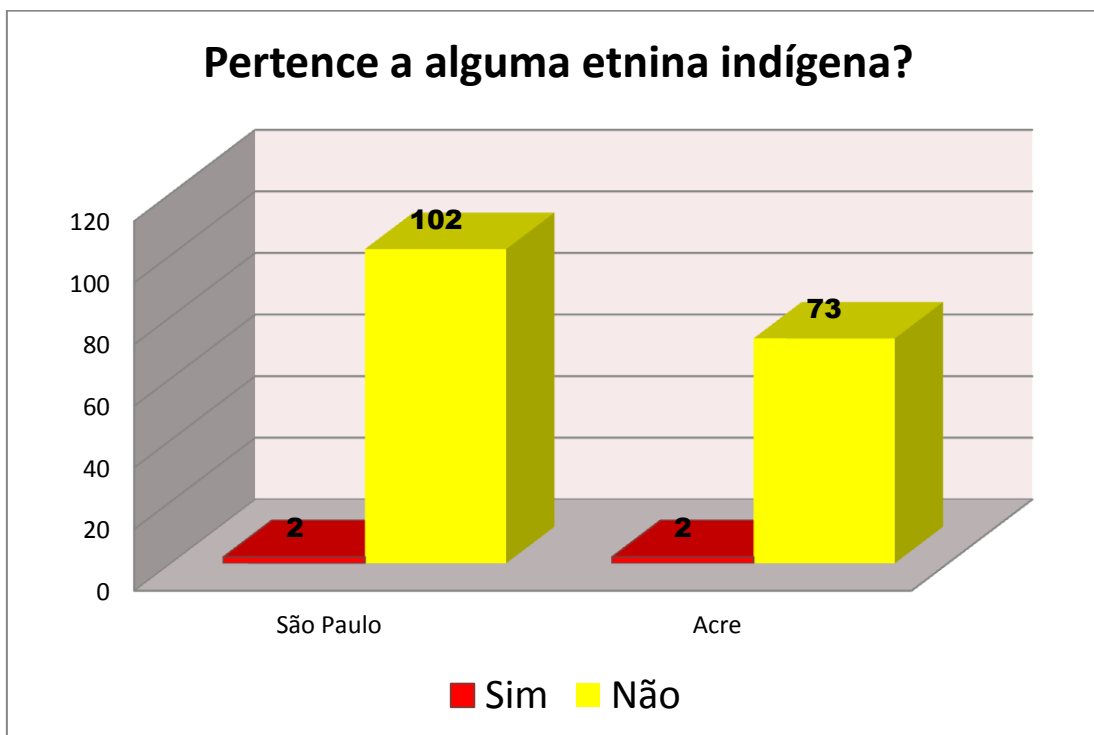
Horas de estudo



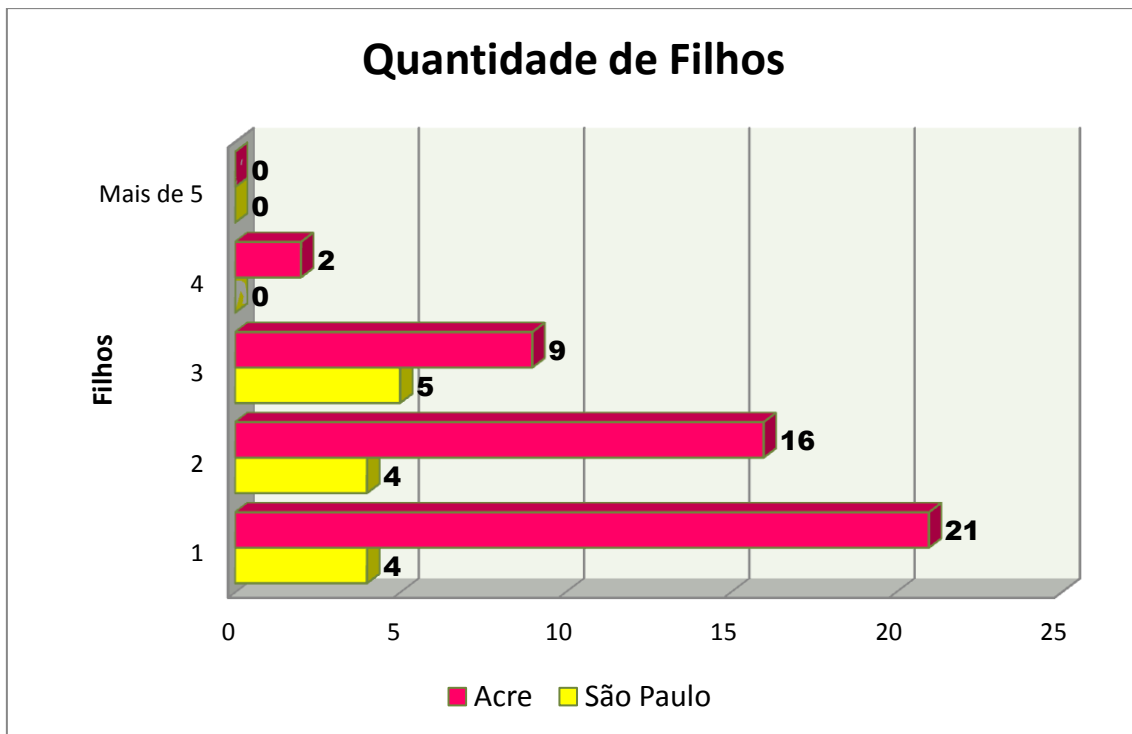
Horário para estudo



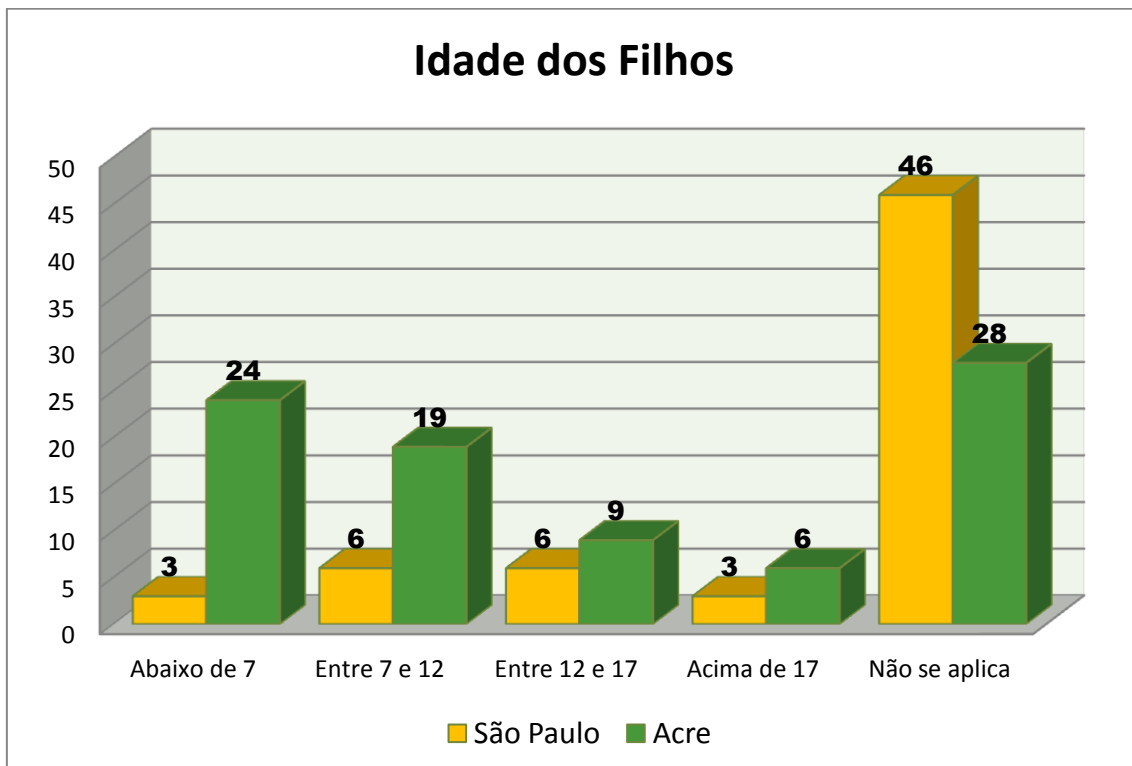
Etnia



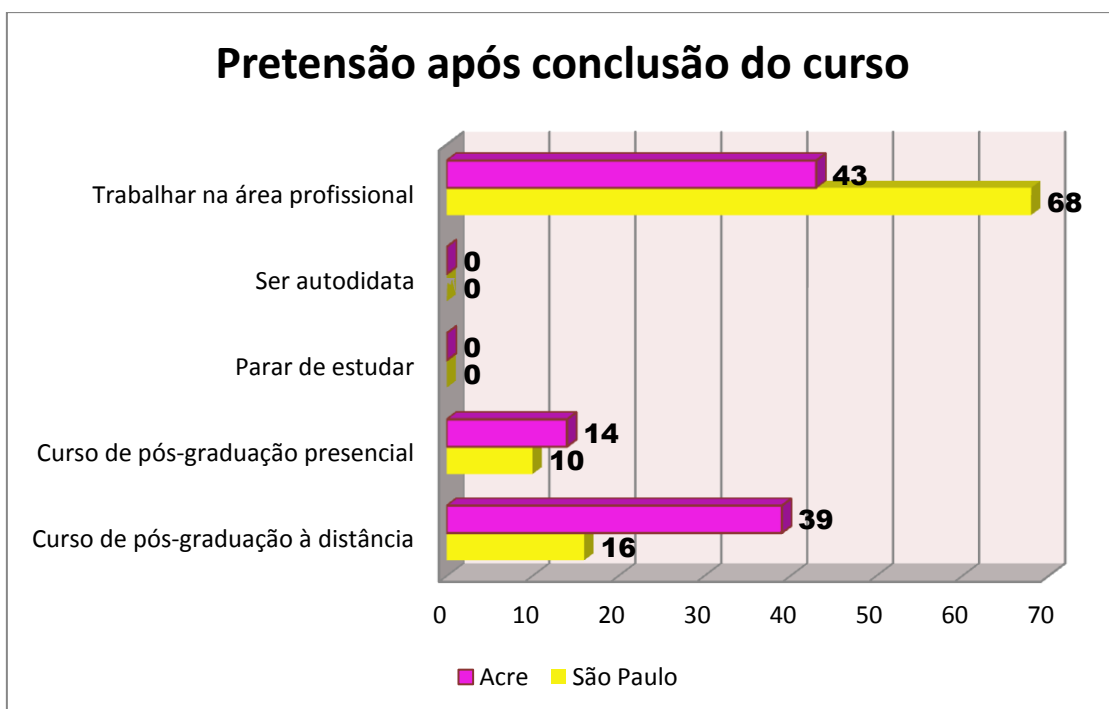
Filhos



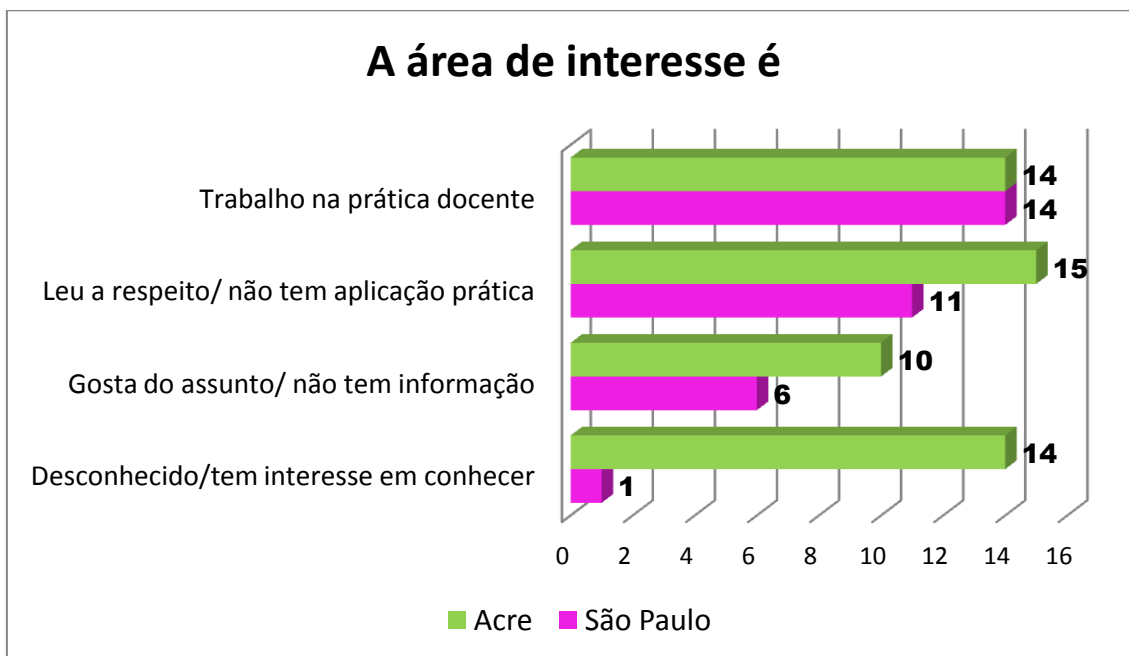
Idade



Área de atuação pretendida



Área de interesse



APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
RG _____, abaixo qualificado, DECLARO para os fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual *Prof. Df. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida*, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa (nome): _____

RG _____ Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: M () F ()

Endereço: _____ nº _____

Apto: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____

Telefone: _____

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de _____ de 2005.

Assinatura do Pesquisador

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: Mayara do Socorro Oliveira Matos

RG 142.048 Data de Nascimento: 20/03/65

Sexo: M () F (X)

Endereço: Q. 03, C. 08 / COHAB nº _____

Bairro: COHAB Cidade: CZS

CEP: 69980 000 Telefone: 3332-2999

Mayara do Socorro Oliveira Matos
Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de _____ de 2008

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Vilza Dias da Costa

, RG 0309412, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Prof^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;

b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;

c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;

d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: Vilza Dias da Costa

RG 0309412 Data de Nascimento: 12/11/1977

Sexo: M () F (X)

Endereço: Mâncio Lima nº 75

Bairro: Guaranys Cidade: Mâncio Lima

CEP: 69990000 Telefone: 168/99727646

Vilza Dias da Costa

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de _____ de 2008

Assinatura do Pesquisador

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: Maria Irteni do Nascimento Nunes

RG 375622 Data de Nascimento: 14/05/1980

Sexo: M () F (X)

Endereço: Av. Duques de Caxias nº _____

Bairro: centro Cidade: Rodrigues Alves

CEP: _____ Telefone: 3342.12.04

Maria Irteni do Nascimento Nunes

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de _____ de 2008.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Stamara de Freitas Silva
_____, RG 0321475, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Prof.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: Stamara de Azeites Silva

RG 032.1475 Data de Nascimento: 07 / 04 / 1978

Sexo: M () F (X)

Endereço: R. Newton Prado nº 694

Bairro: João Alves Cidade: Cruzineiro do Sul

CEP: 64.970-000 Telefone: (68) 9998-4721

Stamara de Azeites Silva

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de de 2008.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Anderson Mendes da Silva
_____, RG 404289, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Prof.^a Dr.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: Altamir Mendes da Silva

RG 404289 Data de Nascimento: 14 10 1992

Sexo: M () F ()

Endereço: RUA RUI BARBOSA nº 930

Bairro: VARZEA Cidade: CRUZEIRO DO SUL

CEP: 69980-000 Telefone: 33222040

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de de 2008.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Gleyza da Silva Martins
_____, RG _____, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Prof.^a Dr.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: Gleyza da Silva Martins

RG _____ Data de Nascimento: 25/03/1983

Sexo: M () F ()

Endereço: AV. São Paulo nº 340

Bairro: 25 de Agosto Cidade: Cruzino do Sul

CEP: _____ Telefone: 3322-1028/99989633

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de _____ de 2008.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, M^o Adyana Pinho do Nascimento
_____, RG 443013, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: M^o Adriana P. do Nascimento

RG 443013 Data de Nascimento: 03 10 1984

Sexo: M () F (X)

Endereço: Av. General Ibaumaturgo n^o 534

Bairro: Centro Cidade: Rodrigues Alves

CEP: 99085-000 Telefone: 3342-1263

Maria Adriana Pinho do Nascimento

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de de 2008.

Assinatura do Pesquisador

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: Estelita Maria Figueiredo de Souza

RG 152-728 Data de Nascimento: 15/03/65

Sexo: M () F ()

Endereço: Rua Rio grande do Norte nº 1130

Bairro: Morro da glória Cidade: crusneiro do sul.

CEP: 63-890-000 Telefone: 9226-7383

Estelita Maria Figueiredo de Souza

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de de 2008.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maria Rosângela de Almeida Aquino
CPF _____, RG 2165410772-91, abaixo qualificado, DECLARO para

fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Prof.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;

b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;

c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;

d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: Maria Rosângela de Almeida Aquino

CPF: 216540772-91 Data de Nascimento: 21 / 08 / 1964

Sexo: M () F (X)

Endereço: Presidente Vargas nº 486

Bairro: Centro Cidade: Guaporá - AM

CEP: 69985-000 Telefone: 0XX9734851248

Maria Rosângela de A. Aquino
Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de de 2008.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Aldemir Nacil Filho

, RG 223.822-558-At, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Prof.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: Aldemir Maciel Filho

RG 223822-SSP-Ac Data de Nascimento: 13 / 11 / 71

Sexo: M () F ()

Endereço: Rua Francisco Alexandre de Melo nº 131

Bairro: Telêgrafo Cidade: Cruzino do Sul - Ac

CEP: 69380-000 Telefone: 68-99753000
68-3322-8147.

Aldemir Maciel Filho

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de de 2008.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Gliane Peres Costa
_____, RG 1041813-0, abaixo qualificado, DECLARO para

fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Prof.^a Dr.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: Bliane Peres Costa

RG 1041813-0 Data de Nascimento: 08/07/1989

Sexo: M () F (X)

Endereço: Rua Antônio Costeira nº 1600

Bairro: COHAB Cidade: Campeiro do Sul

CEP: 69980-000 Telefone: (68) 3322-7131

Bliane Peres Costa

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de _____ de 2008.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Tatiane da Silva Araújo Braga
_____, RG 420283, abaixo qualificado, DECLARO para

fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Prof^ª. Dr^ª. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: Tatiane da Silva Araújo Braga.

RG 422283 Data de Nascimento: 26/01/1983

Sexo: M () F (X)

Endereço: Av: Seabra (Formoso) n° 6930

Bairro: Formoso Cidade: Cruzinas do Sul

CEP: 69980-000 Telefone: (68) 92023999

Tatiane da Silva Araújo Braga.

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de de 2008.

Assinatura do Pesquisador

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: Samuel Guiz de Oliveira

RG 41 3652 Data de Nascimento: 18/10/1987

Sexo: M () F ()

Endereço: VILA ASSIS BRASIL 0690 n°

Bairro: MACAXEIRAL Cidade: C25

CEP: 6980-000 Telefone: 3327 1041

Samuel Guiz de Oliveira
Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de de 2008.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maria José Freitas da Silva
_____, RG 2064771, abaixo qualificado, DECLARO para

fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Prof.^a Dr.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maria José Freitas da Silva
 , RG 206471 , abaixo qualificado, DECLARO para

fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Profª. Drª. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maria José Freitas da Silva

, RG 2064771, abaixo qualificado, DECLARO para

fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;

b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;

c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;

d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Emerson Marques Nepomuceno,
_____, RG 241593, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Prof.^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: Emerson Marques Nogueira

RG 241583 Data de Nascimento: 23 / 01 / 1973

Sexo: M () F ()

Endereço: Av. São Paulo n° 830

Bairro: CRUZEIRÃO Cidade: CRUZEIRO DO SUL

CEP: 69.990 - 000 Telefone: 3322-7472

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de _____ de 2008.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Luiz Carlos de Oliveira
 , RG 576.096-Ann, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: ALUIZ CARLOS DE OLIVEIRA

RG 576.096-AM Data de Nascimento: 01/09/1962

Sexo: M () F ()

Endereço: Rua Pernambuco nº 1196

Bairro: Água Fria Cidade: Cruzeiro do Sul

CEP: 69.980.000 Telefone: 9965-2458-



Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de de 2008.

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Cláudio Ramos Maiel

_____, RG 0285673, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre a transferência entre professor aluno em ambiente virtual Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;

b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia, com informação prévia sobre a possibilidade de inclusão em grupo de controle e placebo;

c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;

d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: Cláudio Ramos Maíel

RG 0285673 Data de Nascimento: 07/02/76

Sexo: M () F ()

Endereço: Cav. Thaumaturgo de Azevedo nº 11

Bairro: Cohab-201 Cidade: Cruzino do Sul

CEP: 69980-000 Telefone: (68) 9944-9615

Cláudio Ramos Maíel.

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília, de de 2008.

Assinatura do Pesquisador