

CAPÍTULO 7

Construção cooperativa em um espaço virtual: trabalho de conclusão de curso (TCC)

Silvana Corbellini e Luciane M. Corte Real

Apresentação

Os cursos de graduação na modalidade a distância têm sido um desafio na aprendizagem dos alunos e professores. Desafio este que faz parte da educação na modalidade presencial, mas toma diferentes contornos na EAD. A sala de aula presencial é substituída pela sala virtual em diversos espaços (ambientes de aprendizagem a distância¹, *wikis*, *blogs*, fóruns, *e-mails*, lista de discussão, entre outros) e as interações presenciais, ou seja, de corpo presente, tornam-se relações virtuais. A presença toma outra dimensão que não a corporal, e sim, a presença a partir da escrita, na interação nos diversos ambientes EAD.

A questão presença-ausência no ambiente a distância já foi tratada por SILVA (2010) que refere a ideia de que educação “olho no olho” não implica uma presença participativa, ou seja, na situação presencial pode-se estar presente e ausente ao mesmo tempo. Neste sentido, podemos perceber que o “corpo presente” pode ser uma ilusão. A autora citada também trabalha a questão presença-ausência a partir da escrita. Em EAD a escrita

¹ Cada ambiente de interação a distância possui suas peculiaridades, no caso de nossa experiência utilizamos um *WIKI - pbworks.com* – ambiente que possibilita edições de páginas com textos, figuras, vídeos, além de possibilitar uma troca ativa entre os participantes, tanto na edição como na possibilidade de comentários.



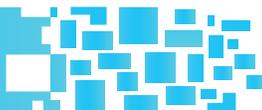
tem um lugar privilegiado, pois impõe outro tipo de materialidade da presença. Em relação à presença-ausência, podemos estabelecer um paralelo com a psicanálise, onde FREUD postula o termo “Fort Da” a partir da observação de uma brincadeira infantil. Nessa brincadeira, uma criança observada em partida/ausência da figura materna, passa a representar esse movimento através de uma brincadeira com um carretel de linha. Ela lança o carretel para longe e o puxa de volta, acompanhando a brincadeira de vai e vem pelas palavras *fort* e *da* (FREUD, 1920). Desta forma, o que ocorre é que a criança presentifica através da palavra a ausência materna. Por analogia, a escrita também pode tomar esta proporção simbólica da presença-ausência.

Neste artigo apresentaremos a experiência da construção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS na modalidade a distância (PEAD). Para isso, partimos de três pontos: 1) a proposta do PEAD e a construção do TCC; 2) aprendizagem como interação; e 3) cooperação – operando com o outro.

A Proposta do Pead e a Construção do TCC

O Projeto Político-Pedagógico do PEAD, segundo o *Guia Acadêmico* (2007), organiza-se em função de três pressupostos básicos: a autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e experiências específicas dos aprendizes; a articulação do currículo, nas distintas etapas e ao longo do curso; e a relação entre práticas pedagógicas e a pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares.

Nas orientações quanto ao TCC, o *Guia Acadêmico* refere que este deverá ser constituído como um *relato e análise de experiência*, tendo como base as práticas realizadas nas escolas durante o estágio obrigatório. Neste contexto,



o TCC deve ser o resultado de reflexão integrando a construção teórica e as experiências construídas ao longo do curso com as inovações pedagógicas realizadas durante o estágio curricular.

Aprendizagem como Inter-Ação

A proposta pedagógica do PEAD é norteada pelo construtivismo piagetiano, então, é necessário esclarecer como é entendida a aprendizagem nesta perspectiva. A Epistemologia Genética de JEAN PIAGET estuda a gênese das estruturas cognitivas, explicando-a pela construção – daí construtivismo – mediante a interação radical entre sujeito e objeto. Assim, parte de uma perspectiva interacionista em que “o conhecimento deve ser considerado como uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, e não como a justaposição de duas entidades dissociáveis” (INHELDER; BOVET e SINCLAIR, 1977, p. 17). Para que a Inter-Ação se construa e a aprendizagem aconteça, é necessário tanto uma construção cognitiva como uma predisposição afetiva.

REAL (2007) refere que PIAGET (1954) esclarece as relações entre a vida intelectual e a afetividade em sua teoria. Faz uma analogia com o funcionamento de um automóvel que depende da gasolina para acionar o motor, mas esta não modifica a estrutura do carro. Exemplifica também que, quando um aluno se confronta com um problema de álgebra, há uma necessidade de resolvê-lo e, ao longo do trabalho, podem intervir estados de prazer e de contentamento, bem como de decepção, sentimentos de fadiga, de aborrecimento, entre outros. A afetividade pode impedir, provisoriamente, que um aluno compreenda determinado conteúdo ou estabeleça uma determinada relação com as regras, mas não interfere na configuração das estruturas cognitivas. A mesma autora refere que para PIAGET (2001), o termo afetividade também designa os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções, bem

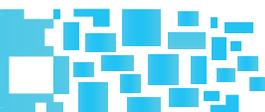


como as diversas tendências, incluindo as tendências superiores e, em particular, a vontade.

Desta maneira consideramos, neste artigo, a aprendizagem como Inter-Ação, dependendo das estruturas cognitivas de assimilação e da predisposição afetiva à aprendizagem. A predisposição afetiva será apresentada como transferência, termo retirado da psicanálise, que significa o deslocamento de afetos de uma pessoa para outra, e que será melhor explicado posteriormente.

Cooperação – Operando com o Outro

REAL (2007) refere que somente na medida em que o sujeito é capaz de se descentrar de seu ponto de vista, colocando-se no lugar do outro, armando uma possibilidade de cooperação – operar com – que o seu agir pode ser autônomo. Para que isto ocorra, é necessária a construção do pensamento rumo à descentração e, por consequência, à operação, com a reversibilidade de pensamento que lhe é intrínseca, assim como a possibilidade de engendrar relações de cooperação e a autonomia que esta implica. Esse processo só tem a possibilidade de acontecer nas relações coletivas ou, dizendo de outra forma, em vivências com o outro. A potencialidade produtiva das relações sociais tem sua máxima expressão nas relações de cooperação, ou seja, na capacidade pertinente às ações pelo fato de terem se tornado reversíveis, com as quais o sujeito adquire a possibilidade de agir cooperativamente, pois o outro, a partir disso, se faz presente como um igual, como passível de troca. Para PIAGET *apud* REAL (2007), a cooperação/autonomia pressupõe considerar o lugar do outro, lugar este que não está dado desde o início, mas é produto de uma construção. Já no plano social, a cooperação pode conduzir à prática solidária e à ideia de justiça, portanto à construção de valores. Da mesma forma, no plano intelectual, a cooperação abre possibilidades, ao liberar o sujeito de uma atitude egocêntrica, permitindo o acesso à lógica. A cooperação é, por outro

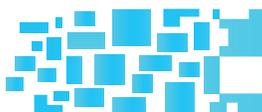


lado, no nível das relações interindividuais, o equivalente da reciprocidade lógica. A cooperação, em uma perspectiva desenvolvimentista, marca uma passagem a equilíbrios melhores, definidos pelas relações entre os elementos de uma totalidade e a perspectiva construtivista, na qual o indivíduo atinge a construção de normas por um ajustamento constante das interações.

Para PIAGET (1923, p. 74), “adaptar-se ao mundo social, como ao meio físico, é construir um conjunto de relações e situar-se entre essas relações graças a uma atividade de coordenação, implicando a descentração e a reciprocidade de pontos de vista”. MONTAGERO e NAVILLE (1998) referem que a noção de descentração dá conta da direção do desenvolvimento cognitivo. A princípio, a atividade cognitiva está submetida à ação própria e ao ponto de vista imediato. Posteriormente, ela se libera, de forma progressiva, de seus limites iniciais, graças à descentração, processo fundamental do desenvolvimento cognitivo. Essa noção é definida por oposição à de centração. PIAGET entende por centração a fixação cognitiva nos objetivos imediatos da atividade pessoal isolada, a fixação na perspectiva própria e no que se apresenta com pregnância à percepção.

Desta forma, o que se apresenta como descentração é o processo de liberação do egocentrismo inicial. A descentração permite a passagem de uma subjetividade deformante a uma objetividade relativa. Ela oportuniza a inserção de um ponto de vista próprio em um conjunto de pontos de vista possíveis e a inserção do eu em um universo do qual ele não é mais o centro. As coordenações que permitem as descentrações são, desta forma, ao mesmo tempo individuais e sociais. Descentrar remete também à capacidade de se desprender de um aspecto delimitado do real considerado até então, para se levar em consideração outros aspectos e, finalmente, coordená-los entre si.

O egocentrismo, assim, encontra-se inversamente ligado à descentração. O egocentrismo manifesta-se em todos os registros da atividade ou do pensamento, tais como:



Lacunas do comportamento interpessoal: a criança tem dificuldade para se dar conta do ponto de vista de outrem. Ela crê comungar e comunicar-se com o grupo inteiro mesmo que ela proceda a um monólogo incompreensível para o outro; ela não possui ainda condições de cooperar nas tarefas que exigem a conciliação de seus meios e objetivos com os do parceiro.

Falha lógica ou dificuldade de compreender as noções relativas: de uma maneira geral, o hábito de pensar de acordo com o próprio ponto de vista impede de manejar o julgamento da relação, ou seja, de compreender a relatividade das noções por oposição ao seu caráter absoluto.

Dentro de um universo de cinco polos com um número de aproximadamente 75 alunos cada, apresentaremos a experiência da orientação de um grupo de 10 alunos de um polo do PEAD. Neste caso específico, apresenta-se uma experiência de docência/discência, em um contexto de orientação de TCCs, que foram construídos de forma diferenciada no curso de Pedagogia em Educação a Distância na UFRGS.

Em regra, os trabalhos de conclusão dos cursos de graduação são feitos via escolha por parte do aluno de um professor-orientador, sendo que este pode aceitar ou não. Neste caso específico, o processo ocorreu de uma maneira diferente. No eixo 8 (ou oitavo semestre), que precedeu o TCC, foram formados grupos de 10 alunos para um orientador, sendo que o critério para a constituição destes grupos foi a localização espacial dos alunos nos estágios curriculares.² Ao chegar o momento da orientação do TCC, os grupos continuaram os mesmos, sendo que houve modificações, apenas pontuais, quando necessário, como, por exemplo: supervisor que saiu do PEAD, aluno que trocou de polo, entre outros. Nesta experiência específica que aqui expomos, os trabalhos de conclusão têm uma característica singular, a de terem sido transferidos para uma outra professora-orientadora com a qual os alunos não

² Cada polo do curso abarca alunos de várias cidades vizinhas, assim, para que o orientador pudesse visitar seus orientandos de estágio com mais facilidade, o grupo foi organizado pela proximidade das escolas.



havia tido contato *a priori*. Isto ocorreu devido ao acúmulo de tarefas da professora orientadora responsável, que necessitou repassar algumas atividades para outra professora. Esta experiência possibilitou analisarmos de perto as relações que aconteceram entre alunos e professores e vice-versa.

Referenciamos nas teorias psicanalíticas e piagetianas, para fundamentar esta prática de orientação vivenciada neste período. A epistemologia genética concebe a construção do conhecimento na interação do sujeito com o meio e a teoria psicanalítica concebe o inconsciente e as suas implicações na construção deste sujeito. O importante é que ambas as teorias partem do pressuposto de um sujeito ativo, autor de sua história.

Então, com estes parâmetros iniciais, a construção de um trabalho de conclusão, as monografias do curso, foram evidentemente perpassadas, orientadas e construídas com estes paradigmas e via ferramentas tecnológicas.

Relação Professor Aluno na Construção do TCC

A proposta do trabalho de monografia do curso de Pedagogia em Educação a Distância era a de produção de um texto em que o sujeito, a partir de sua prática, produzisse uma discussão com os aportes teóricos que foram estudados no decorrer do curso. Ou seja, a necessidade era implicar a prática com a teoria, criando relações e entendimentos sobre o que foi realizado. Neste sentido, podemos também pensar o TCC como uma proposta de inserir este discente em uma metodologia de professor-pesquisador, o que é sumamente necessário para dar conta das novas demandas da educação da nossa sociedade.

O curso em questão, ao formar professores, priorizou também a qualidade desta formação, fomentando a pesquisa e o uso das tecnologias de informação, e isto, em sua própria execução, uma vez que ele era ministrado na



modalidade a distância. Os docentes necessitavam também de uma formação, uma vez que a Educação a distância ainda é relativamente nova e possui ainda poucas pesquisas e são poucos os docentes aptos nesta prática. Desta forma, o que se buscava, além de tudo, era a formação de docentes comprometidos com a educação de uma forma ampla e, especificamente, com a questão da pesquisa, das novas tecnologias e a formação de sujeitos autônomos, capazes, criativos e competentes.

STOLZMANN e RICKENS (1999) referem que o que se transmite na escola não se encontra somente no aspecto de informações ou de conteúdos. Inclui uma operação que permite, ao sujeito, ao entrar em contato com ideias, tomá-las através de um árduo trabalho e reconstruí-las. Essas ideias são incorporadas ao que já estava constituído e, como resultado, obtém uma produção singular que reconhece como sua.

A transferência é uma manifestação inconsciente. Através dela, podemos aceitar ou rejeitar pessoas que estão ao nosso redor, sem conscientemente sabermos o porquê.³

A relação aluno-professor é estudada por vários autores em nível presencial e é pensada a partir da questão transferencial. Assim, podemos pensar juntamente com KUPFER (1997) que o fenômeno da transferência está presente na relação educador-aluno, ocupando o lugar de sujeito-suposto-saber, mas sem encarnar esta atribuição. Ou seja, desta forma, ele permite a circulação do desejo de aprender.

SILVA (2010) propõe pensarmos a função do professor como um provocador do desejo de saber dos alunos e menos como um transmissor de conteúdos. Ainda aponta que esta posição pode ser mais interessante, se considerarmos que atualmente o acesso aos conhecimentos socialmente construídos não passa somente pela sala de aula, ou pelo docente, mas sim,

³ Transferência: fenômeno que ocorre entre o paciente e o terapeuta, quando há deslocamento inconsciente dos sentimentos, desejos, afetos atribuídos a pessoas do passado para pessoas do presente, atualizando-os através da repetição.

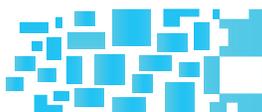


que ele também pode ser mediado pelas tecnologias. Conclui dizendo que as possibilidades da instalação de uma transferência de trabalho são maiores, e que estas podem propiciar que o aluno venha a construir sua própria pesquisa, singular, uma vez que o mestre abdica deste lugar de quem “domina” o saber. A autora, desta forma, aproxima através do conceito de incompletude a Psicanálise e a Educação a Distância, ao qual acrescentamos a teoria piagetiana.

Relatando a Experiência

Para situá-los, descreveremos como ocorreram estes processos de encaminhamento das orientações do TCC. Estes trabalhos tiveram o seu início com a indicação do nome do novo professor orientador. Houve vários estilos de manifestação em relação a esta mudança, sobre a qual os alunos não foram consultados, mas sim comunicados, por contingência do momento. Não havia outra alternativa que fosse viável no curto espaço de tempo que existia para o término dos trabalhos.

O processo transcorreu com cada sujeito de uma forma singular, demonstrando o quanto o papel e a presença/ausência do professor em um processo de ensino-aprendizagem em educação a distância é fundamental para o estabelecimento de um laço. Então, algumas das manifestações que foram observadas inicialmente foram a resistência de alguns orientandos de se dirigirem a nova orientadora, como, por exemplo, não incluí-la no ambiente de orientação; o bloqueio por parte de outros à intervenção da antiga orientadora, como se observava quando as mensagens enviadas não eram respondidas pelos alunos; alguns faziam a tentativa de conciliar as duas figuras, sendo que, desta forma, os *e-mails* eram enviados com cópia para as duas orientadoras. Todas estas manifestações foram acolhidas, discutidas e trabalhadas conjuntamente pelas duas professoras orientadoras.



Desta maneira, o que se aponta em primeiro lugar como o fundamental de um acolhimento é no sentido de que o professor orientador aceitou colocar-se nesta função e, mantendo uma presença mais efetiva, redirecionou a demanda e estabeleceu um laço transferencial, fruto de um encaminhamento que precisava chegar ao destinatário. Tarefa nada fácil! Se pensarmos no quão difícil é o estabelecimento de um laço com alguém a quem escolhemos, neste caso, a dificuldade é redobrada, pois esta demanda é redirecionada, requerendo cuidados para que este encaminhamento adquira a aceitação do novo componente.

A importância que se coloca na questão da relação é devido a um conjunto de fatores que estão implicados a construção de um trabalho de conclusão (ou qualquer outro trabalho intelectual): os afetivos, os cognitivos, os recursos físicos, materiais, etc. incluída neste conjunto, a questão temporal. Para que o trabalho se constitua, é necessário também, além de um tempo cronológico, o tempo de elaboração interna, e estes dois tempos nem sempre são coincidentes. Mas, existe um tempo de maturação interna, ou o tempo de compreender, conforme LACAN (1945), em que o sujeito vai construindo internamente as suas questões e também as suas potencialidades para o ato. Aqui, consideramos o ato de escrever, concluindo o seu trabalho de conclusão.

O importante a salientar é que este processo é um conjunto de ideias que se transforma em uma produção textual e que demanda tempo e trabalho, tanto do orientando quanto do orientador. Esta parceria é necessária para que se estabeleça um laço de trabalho e de confiança, onde o orientador possa intervir e o orientando possa receber as intervenções. Ou seja, este espaço da relação deve ser constituído numa via de mão dupla e ser mantido nesta mesma via, com a retroalimentação de uma transferência baseada em trabalho.

O trabalho de orientação é um espaço nunca antes concedido ao aluno, um espaço no qual ele pode desenvolver as capacidades adquiridas, mas raramente praticadas antes e, por essa razão tão simples, fadadas ao desperdício. (BIANCHETTI & MACHADO , p. 57)



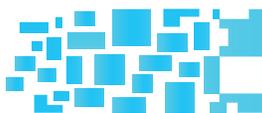
Os alunos, ao chegarem à etapa de escrever um trabalho de monografia, no término de um curso, ainda tinham poucas experiências de pesquisa e de produção própria. Por mais que no curso este processo tenha sido estimulado, este é o primeiro trabalho que requer a autoria total do aluno e o seu processo de criação.

Neste momento, o orientando parte para o seu desenvolvimento e constitui a sua autoria ou abre mão de suas questões, caindo na repetição, não ousando criar e se “expor” em sua escritura. Então, podemos pensar que neste momento é necessária uma inversão de lugares neste trabalho. Até este ponto, o professor ocupava o “lugar de saber”, sugerindo as leituras, dando as orientações, reorganizando as ideias. A partir de um determinado ponto, o orientando tem que tomar a frente de sua produção, ele deve “usurpar o lugar de saber”, passando a ser o mestre e autor de seus escritos. O orientador “cede” esse lugar ao orientando, abdicando da posição de sujeito-suposto-saber.

Não existe um trabalho intelectual, uma pesquisa em que o mesmo não passe a fazer parte da vida do pesquisador. Ele fica imbuído e misturado ao seu objeto, o que corrobora o paradigma de ciência de que não existe neutralidade, mas, mais do que isto, ele realmente é incorporado ao pesquisador.

Se considerarmos qual o estilo de “orientando/professor” que desejamos formar, há a necessidade de uma coerência por parte do “professor/orientador”. Assim, se a proposta da qual se parte é de uma epistemologia genética, ou do referencial psicanalítico, que sustente uma autoria, um sujeito ativo frente ao seu conhecimento, é preciso que este espaço de criação exista, que as letras possam brotar, unindo-se umas às outras, compondo a produção singular de cada pesquisador, um discurso científico, palpável e no qual o orientando vá adiante, pesquisando, construindo e reconstruindo os seus saberes.

A escrita de um trabalho é um processo individual. Cada sujeito tem que dar conta de sua produção. Ao mesmo tempo, há uma luz que o guia, o orientador. Esta é a função do orientador: iluminar. Iluminar para que o orientando, ao caminhar, encontre/construa o seu caminho.



Este trabalho conjunto, tal qual o procedimento analítico, é sempre uma aposta: o analista aposta no analisando e decide com ele ir à deriva, apontando, intervindo, sustentando o seu caminhar. Analogicamente, o procedimento de orientação em uma instituição de ensino também parte do mesmo pressuposto, o orientador aposta no orientando e caminham juntos. O importante, nos dois procedimentos, é que a função do analista/orientador seja a de ser uma luz e que permita o caminhar do sujeito, até ele mesmo se iluminar. Estabelecendo uma analogia, não importa o tamanho do passo, mas sim que ele seja dado.

Na perspectiva clínica, o mais comum é que a demanda parta do sujeito diretamente para o analista. Na perspectiva institucional, hoje, na maioria dos casos, isso é uma possibilidade. O caso que expomos acima veio de um viés diferente e por isso a sua importância e a sua originalidade. A necessidade de constituí-lo de outra maneira, com as suas peculiaridades, fez com que as professoras-orientadoras desenvolvessem uma parceria entre si, juntamente com a professora-tutora que acompanhava os discentes em suas inquietações, sendo que, muitas vezes, esta também fazia o papel de mediadora das angústias dos mesmos e, também, os devidos encaminhamentos.

Desta maneira, o que queremos considerar é a importância das relações que foram constituídas nesse trabalho e para isso nos aproximamos dos conceitos piagetianos, principalmente a cooperação. PIAGET (1998) formula a questão da cooperação como um método construído na reciprocidade entre os sujeitos, decorrente da descentração intelectual e em que há construção de normas morais e racionais, e a razão é um produto coletivo.

Além disto, PIAGET (1973) destaca a vinculação da cooperação à interação, à necessidade de formação de vínculos e à reciprocidade afetiva entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. São essas interações, na visão do autor, que possibilitam a mudança do sujeito em sua estrutura, bem como dos componentes do grupo como um todo. Ou seja, há uma modificação no

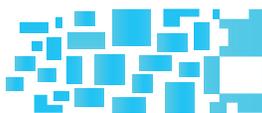


sistema de interações, acarretando novas formulações, propiciando que os sujeitos possam resolver suas questões de forma diversa do que teriam feito sozinhos.

O contexto em que ocorreu este processo foi um ambiente virtual, seja nos *wikis* dos orientandos e das orientadoras, seja via *e-mails*. As trocas podem ser consideradas cooperativas em todos os níveis, ou entre todos os personagens envolvidos neste processo: professores-orientadores, professor-tutor e orientandos. A cooperação entre ambos fez com que o processo centrasse na produção do orientando, de forma que os encaminhamentos tomassem um rumo, apontando todos para a mesma direção, possibilitando desta forma que a *orientação*, fosse feita, algumas vezes, por várias mãos, mas sempre de uma maneira complementar e com a mesma perspectiva.

Os instrumentos das tecnologias da informática desempenham importante papel no encaminhamento, no suporte destas relações, solucionando impasses, quase que instantaneamente, que de outra maneira seriam impossíveis. Ou seja, a mediação via tecnologia propiciou um canal permanentemente aberto de trocas, de interações, de diálogos, de construções entre professoras-orientadoras, professora-tutora e orientandos. Com o uso das ferramentas digitais e do ambiente virtual, todos os integrantes tinham acesso aos escritos uns dos outros, conseguindo, desta forma, agregar ao trabalho do outro, sem modificar o rumo que estava sendo dado, ou seja, todos caminhavam para o mesmo objetivo, cada qual na sua função.

Com isto, buscamos apenas contribuir com a nossa curta, mas proveitosa experiência, concluindo que é possível não só a orientação a distância, mas também em cooperação, no sentido piagetiano do termo e que isso só acrescenta ao trabalho científico como um todo, bem como à formação do docente que se pretende, como cidadão do mundo e participante, integrando conhecimentos e pessoas a sua práxis.



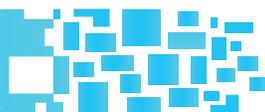
Importante salientar o quanto este percurso foi rico para todos, orientadores e orientandos, no sentido em que todos cresceram, e principalmente a aprendizagem de um trabalho em conjunto, de um respeito mútuo, de construções contínuas e interligadas. Foram teias tecidas a várias mãos...

O conhecimento técnico na área, por parte do orientador, a sua prática, sua vivência são aspectos fundamentais para o sucesso deste processo. Mas, por seu lado, o *orientador* tem muito a aprender com o seu orientando. Ele tem principalmente a aprender o quanto ele tem a aprender.

E, ao término de um trabalho de orientação, há sempre acréscimos para ambos os envolvidos. A transformação que ocorre entre o primeiro escrito, no esboço inicial de um orientando e o seu texto final, o trabalho concluído, é sempre surpreendente. Neste sentido, os relatos que ficam arquivados no ambiente virtual são um recurso fundamental para a avaliação desse processo. Relembrar quantas histórias, quantas versões foram escritas neste meio-tempo, meio-espaço. E, principalmente, nos darmos conta de que nós não somos os mesmos que começamos essa empreitada: nem o orientador, nem o orientando.

Considerações Finais

O professor orientador assume uma função importante no processo de escrita de um trabalho de conclusão, no qual ele não é apenas um mero espectador, mas podemos conceituar como um coparticipante deste processo. Por que coparticipante? Porque uma das funções, além de uma leitura/escuta atenta e flutuante, tal qual uma escuta analítica como nos propõe FREUD, permite, através de pontuações, o relançamento do processo, promovendo ou não a sua continuidade.

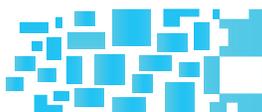


Suportar esse lugar requer que o docente-orientador esteja ciente de sua coparticipação e não de sua autoria. Estar atuante como uma função que o capacite a dar continuidade à produção, requerendo intervenções para que o autor-orientando não caia na inibição e deixe de produzir. Podemos, através de uma analogia, estabelecer um paralelo no qual o docente, ao intervir de uma forma inadequada, estabelece uma resistência na escrita, ou então um sintoma que causando a angústia também ocasione a interrupção do desenvolvimento do trabalho. No processo analítico, falamos de entrevistas preliminares, ou de um acolhimento do sintoma. O processo intelectual, em que o discente demanda uma *orientação* de um *orientador*, requer que este orientador tenha condições de *orientar-a-ção*, ou seja, que ele possua habilidade para acolher, sustentar e encaminhar este trabalho.

Esta ideia é corroborada por BIANCHETTI e MACHADO (2002), que através de sua pesquisa concluem:

Diversos autores apontam para as interferências pessoais e subjetivas que irrompem na relação entre orientador e orientando durante o processo e não raro os autores percebem que são chamados a exercer um papel quase terapêutico, nessa caminhada, sem, no entanto, contarem com o preparo para tal função. Cabe dizer que o orientador, por estar no lugar daquele que lê e daquele que escuta, não deixa de se aproximar do lugar do terapeuta e se afasta do lugar do professor, que está, mais do que nada, para ser escutado pelo aluno (p. 59).

Essas resistências, que já fazem parte de um processo padrão de um trabalho de produção intelectual, neste caso específico, poderiam ter maiores manifestações e, por isso, alguns cuidados foram tomados pelas professoras orientadoras.



As ideias piagetianas e psicanalíticas discutidas no texto contribuíram para o sucesso dessa caminhada. A necessidade dos orientandos de se sentirem assistidos, acompanhados e com o manejo adequado das diversas situações transferenciais impostas nas relações possibilitou que os todos os discentes concluíssem o TCC no tempo previsto e que o apresentassem publicamente à banca de avaliadores, obtendo a devida aprovação.

O importante a destacar é o quanto as contribuições das teorias referenciadas serviram de subsídios para as orientadoras neste trabalho, promovendo reflexões e avanços no processo, possibilitando o êxito do mesmo. A viabilidade de construção de uma prática diferenciada e cooperativa, que pode ser observada nesse trabalho, agregou valores além dos aspectos profissionais, ou seja, valores sociais que, sem dúvida, ampliaram a formação desses docentes.

Referências

Bianchetti, L e Machado (org.). *A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

Freud, Sigmund. *Além do Princípio do Prazer*. In: *Obras psicológicas completas: Edição Standard Brasileira*, Rio de Janeiro: Imago, 1920/1996.

_____. *Dinâmica da transferência*. In: *Obras psicológicas completas: Edição Standard Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 1912/1996.

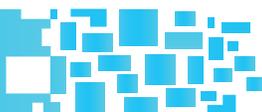
Inhelder, Bovet e Sinclair. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Sarai-va, 1977.

Kupfer, Maria Cristina. *Freud e a Educação – o mestre do impossível*. São Paulo. Editora Scipione, 1997.

Lacan. *O tempo lógico e a asserção de uma certeza antecipada*. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1945/1998.

Lipp, M. *O stress do professor*. Campinas: Papirus, 2002.

Montagero e Maurice-Naville. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



Piaget, Jean. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

Piaget, Jean. *Estudos sociológicos*. São Paulo: Companhia Editora Forense, 1973.

Solzmann e Rickens. *Do dom de transmitir à transmissão do dom*. Revista da Associação Psicanalítica de Porto alegre n° 16, 1999 – ano IX; Porto Alegre: APPOA.

Silva, Iranice Carvalho. *Da Presença Virtual: Um estudo sobre a Transferência em Contexto de Educação a Distância*. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

Real, Luciane Magalhães Corte. *Aprendizagem amorosa na interface escola - projeto de aprendizagem e tecnologia digital*. Tese Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação/UFRGS, 2007.

