

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Giane Siciliani da Rosa

A Transferência em uma formação a Distância: estudo de caso em um curso de pedagogia mediado por tecnologias digitais

Porto Alegre
2023

Giane Siciliani da Rosa

A Transferência em uma formação a Distância: manifestações do desejo de saber

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof. Doutora Rosane Aragón

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

da Rosa, Giane Siciliani
A Transferência em uma formação a Distância:
manifestações do desejo de saber / Giane Siciliani da
Rosa. -- 2023.
108 f.
Orientador: Rosane aRAGÓN.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. TRANSFERÊNCIA. 2. DESEJO DE SABER. 3. EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA. I. aRAGÓN, Rosane, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Giane Siciliani da Rosa

Dissertação apresentada como requisito à
obtenção do título de Mestre em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Doutora Rosane Aragón

Aprovada em: Porto Alegre,

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Rosane Aragón
UFRGS

Prof. Dra. Simone Bicca Charczuk
UFRGS

Prof. Dra. Carla Karnoppi Vasques
UFRGS

Prof. Dra. Iranice Carvalho da Silva
Universidade do Estado da Bahia/UNEB

Dedico aos meus pais, o silêncio da escrita,
ecoando aos ventos e construindo
saberes...

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos com minha orientadora Rosane Aragón, pela qual tenho muita admiração, por sua paciência e por dar espaço de aprendizagem, a lacuna que muitas vezes me fez voar até demais, para depois me puxar de volta à terra, mas sem deixar que eu continue a desejar.

Agradeço as professoras Carla Vasques, Iranice Silva e Simone C. Bicca por aceitarem o convite e auxiliar a encontrar o melhor caminho para esta dissertação e as sugestões que qualificarão meu trabalho e contribuirão para a minha formação.

Em especial a professora Simone C. Bicca, pelo afeto e disponibilidade para me auxiliar nesta caminhada.

Agradeço aos meus colegas de orientação, foi especial sua participação e auxílio nesta minha caminhada, com ouvidos e olhos atentos nas apresentações, bem como nas conversas paralelas. Em especial, queria agradecer a minha colega e amiga Muriel pelas trocas ao longo deste caminho.

Agradecimentos ao professor Crediné. obrigada por me ensinar ao longo de todo o PEAD2 e a me incentivar em fazer o mestrado, a estudar e buscar saberes.

Não posso deixar de fora destes agradecimentos meu amado filho, Gabriel, que me salvou muitas vezes, com as tecnologias e por ser meu companheiro de conversas.

Ao Daniel, meu companheiro, por estar ao meu lado todos os dias.

Agradecer a uma amiga especial, Mauren, que me auxiliou ao longo desta dissertação, mesmo sem entender nada do assunto, lia comigo e me mostrava os erros, as escritas confusas. Que corrigiu todos os meus erros ortográficos, enfim, fez a varredura na correção.

RESUMO

Esta dissertação propõe-se a pesquisar a transferência na educação a distância, mediada pelas tecnologias, utilizando os conceitos de Freud e Lacan para analisar as manifestações do desejo de saber. O estudo foi realizado com alunas-professoras do curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade a distância (PEAD) em sua segunda edição. A metodologia consistiu em estudo de casos múltiplos (Yin, 2015), realizados a partir das produções escritas das alunas-professoras, registradas nos portfólio de aprendizagem (blog) e, em entrevistas semiestruturadas, realizadas com cinco alunas-professoras. Os dados foram analisados, utilizando a análise de discurso de Gaspard e Dunker (2010), considerando três categorias: (i) relações de sustentação – através das imagos parentais; (ii) relações com as tecnologias – através das resistências e potências transferenciais e (iii) relações com os efeitos da formação – através da percepção de mudança no modo de ser professora e seguir ou não buscando o conhecimento. Os resultados evidenciam que a transferência se constituiu em fator relevante para a permanência das alunas-professoras no curso e para o provocar do desejo de saber. As tecnologias digitais, ao atuarem como mediadoras das relações de sustentação e das interações com os diversos objetos de conhecimento propostos pelas interdisciplinas do curso, deram suportes potentes às aprendizagens, transformando resistências em potências. As alunas-professoras revelaram percepções de mudanças nas suas formas de atuar em suas salas de aulas, bem como o desejo de saber mais, que leva a busca constante de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Transferência; Desejo de saber; Educação a Distância.

ABSTRACT

This dissertation proposes to research the transference in distance education, mediated by technologies, using the concepts of Freud and Lacan to analyze the manifestations of the desire to know. The study was implemented with student-teachers of the Licentiate in Pedagogy course – distance mode (PEAD) in its second edition. The methodology consisted of a multiple case study (Yin, 2015), based on the written productions of the student-teachers, recorded in the learning portfolio (blog) and, in semi-structured interviews, carried out with five student-teachers. Data were evaluated using Gaspard and Dunker's (2010) discourse analysis, considering three categories: (i) support relationships – through parental imago; (ii) relationships with technologies – through resistance and transference powers and (iii) relationships with the effects of training – through the perception of change in the way of being a teacher and continuing or not seeking knowledge. The results show that the transfer constituted a relevant factor for the permanence of the student-teachers in the course and for their awakening of the desire to know. Digital technologies, by acting as mediators of interpersonal relationships and interactions with the various objects of knowledge proposed by the interdisciplines of the course, provided powerful support for learning, transforming resistance into potential. The student-teachers revealed perceptions of changes in their ways of acting in their classrooms, as well as the increase of the desire to know more, which leads to the constant search for new knowledge.

Palavras-chave: Transference; Desire to know; Distance mode

Porque o importante é você saber a verdade. Até saber, até realmente compreender, só pode demonstrá-la em coisas menores, com ajuda externa. [...] Mas deve se lembrar sempre que não saber não impede a verdade de ser verdadeira".

(BACH, 1979, p. 46)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem

EXT - Extrato

EAD - Educação a distância

FACED - Faculdade de Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional

PEAD - Curso de Licenciatura em Pedagogia - Modalidade a distância

PEAD2 - Curso de Licenciatura em Pedagogia - Modalidade a distância – segunda edição

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

RS - Rio Grande do Sul

SI - Seminário Educador

TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

TRAJETÓRIA DA AUTORA

Eu, caminhante, às vezes caminho com passos lentos, outras vezes com passos largos. Meus passos oscilam entre firmes e impetuosos ou tímidos e distraídos. Eles levam-me a certezas e dúvidas, mas, acima de tudo, são passos que perguntam - às vezes desinteressados, às vezes curiosos.

Essa curiosidade me levou a um lugar específico em meu caminho - o ensino médio. Lembro-me de um professor de biologia que me chamou de curiosa. Impulsivamente, eu neguei a acusação, pois entendia a curiosidade como algo negativo, como intromissão. Esse professor me fez perceber que minha curiosidade poderia me levar longe e me tornar uma pessoa ávida por aprender. Busco entender hoje professores assim, que despertam o desejo de aprender.

Como afirmou Freud, "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" (FREUD, 1969, p. 286). Aqui, o professor faz a diferença.

Convido você a caminhar comigo por este caminho de pesquisa. Na minha busca por respostas na psicologia, segui meus passos curiosos e interrogativos, às vezes impulsivos. Concluí uma etapa quando me formei, mas a curiosidade e as perguntas continuam. Muitas vezes, crianças com dificuldades escolares vinham ao meu consultório, e os pais procuravam ajuda para que elas passassem de ano. Mas o que aconteceu para que essas crianças não aprendessem? O que as impedia de ter desejo pela aprendizagem? Quando uma criança reprova, os pais muitas vezes culpam o professor. Isso me fez refletir: qual é o meu papel? O que preciso saber para ajudar essas crianças?

Como seguir o caminho respondendo a essas indagações? Como buscar certezas em meio a tanta incerteza? Para encontrar respostas, decidi estudar mais e fazer um curso de especialização em Fundamentos Psicopedagógicos do Ensino. Lá, me deparei com professores que me fizeram questionar meu método de avaliação. Como avaliar um sujeito? Será que apenas aplicar um teste é suficiente para determinar do que ele é capaz?

Foi nessa especialização que conheci mais sobre Piaget e comecei a enxergar meus pacientes sob uma nova perspectiva. Percebi que meu papel como psicóloga era ajudá-los a provocar o desejo e a curiosidade pelo aprendizado, e que avaliar não

era algo quantitativo, mas sim um processo pelo qual todos passamos. Meu objetivo passou a ser identificar em que etapa desse processo cada sujeito se encontra e como posso auxiliá-lo a progredir.

Durante minhas leituras sobre o tema, encontrei uma frase de Alícia Fernandez que me fez refletir: "o desejar, a energia desejanse é muito mais do que o motor do aprender: é o terreno onde se nutre". Isso me fez perceber que o ato de aprender não é apenas intelectual, mas envolve muitos outros fatores.

Com isso em mente, senti a necessidade de investigar mais sobre como ensinar e para que ensinamos. Foi assim que entrei na Licenciatura em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde minhas perguntas foram levando a mais respostas e a novas questões. Experimentei a docência e continuei buscando meu lugar no caminho.

Em busca do desejo de aprender, dei outro passo devagar, mas determinado. Trabalhei no curso de licenciatura em pedagogia na modalidade a distância. Comecei como secretária e, aos poucos, fui avançando: auxiliei na coordenação, tornei-me tutora e, finalmente, exerço a docência. Mas havia uma diferença crucial: a aprendizagem agora não se dá apenas no contato presencial, mas também mediada por tecnologias.

Para acompanhar essa nova realidade, precisei aprender a participar de um curso a distância e entender o que, afinal, essa modalidade de ensino significa. Assim, dei seguimento aos meus passos e busquei respostas para minhas perguntas: o que é, como surgiu e para onde vai a educação a distância?

Estou dando mais um grande passo em minha jornada acadêmica, desta vez rumo ao mestrado. Escolhi a linha de pesquisa em Tecnologias Digitais na Educação porque acredito que meu interesse em aprender em ambientes mediados pela tecnologia pode ser enriquecido ao compreender como os educadores constroem esse desejo de saber em sua formação.

Minhas reflexões me levaram a pensar sobre as relações entre Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), educadores e educandos, e como a transferência psicanalítica se insere nesse contexto. Na educação a distância (EAD), as TICs podem ser colaboradoras ou não do processo de aprendizagem, dependendo da forma como os educadores interagem e entrelaçam essas relações.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 TRANSFERÊNCIA	18
2.2 TRANSFERÊNCIA E EDUCAÇÃO	25
2.3 TRANSFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	30
2.3.1 Educação a Distância.....	30
2.3.2 Manifestações da Transferência na Educação a Distância	34
3 ESTUDOS CORRELATOS	37
4 METODOLOGIA	41
4.1 CAMPO EMPÍRICO DO ESTUDO	42
4.2 SUJEITOS DE PESQUISA.....	45
4.3 PRODUÇÃO DE DADOS	45
5 ANÁLISE DE DADOS.....	46
5.1 ALUNA-PROFESSORA 1	47
5.2 ALUNA-PROFESSORA 2	55
5.3 ALUNA-PROFESSORA 3	63
5.4 ALUNA-PROFESSORA 4.....	69
5.5 ALUNA-PROFESSORA 5	79
6. SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	92
6.1 RELAÇÕES DE SUSTENTAÇÃO	92
6.2 RELAÇÕES COM A TECNOLOGIA.....	93
6.3 RELAÇÕES COM OS EFEITOS DA FOMAÇÃO.....	97
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE 1– ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	106
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	107

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação a Distância (EAD) foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei 9.394) e desde então tem se expandido em todos os cursos, especialmente na formação de professores. A modalidade tem sido cada vez mais mediada por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), muitas vezes eliminando ou reduzindo o contato presencial entre os indivíduos, que passam a se comunicar de outras formas. Isso requer uma compreensão mais profunda de como as relações interpessoais impactam na qualidade da formação dos estudantes.

Após a regulamentação, a EAD tornou-se amplamente presente em nosso sistema escolar. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de cursos de graduação nessa modalidade cresceu significativamente. Segundo o último censo publicado no site em 2021, as vagas ofertadas na modalidade a distância representaram 70,5% das vagas totais oferecidas pela graduação. O mesmo censo revelou que o número de alunos inscritos na modalidade EAD ultrapassou o número de alunos inscritos na modalidade presencial. Entre 2011 e 2021, houve um crescimento de 474% no número total de alunos matriculados na EAD, de acordo com o INEP (2022).

Ao acompanhar as alunas-professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (PEAD2), me questionei sobre como provocar ou construir o desejo de aprender, já que algumas alunas-professoras se dedicavam mais do que outras. Também me perguntei sobre as relações que aconteciam ao longo do curso e como elas favoreciam ou dificultavam o processo de aprendizado. Ao realizar pesquisas na área da formação de professores, descobri que a EAD tem gerado muitas preocupações entre os pesquisadores, que estão interessados em compreender como o conhecimento é construído nessa nova forma de aprendizagem, mediada pelas tecnologias.

É crucial considerar a formação de professores, pois esses profissionais são responsáveis por ensinar e formar indivíduos. É a partir do que e como eles aprendem em seus processos de formação que poderão ensinar de maneira adequada. Os pesquisadores devem estar atentos para entender como a organização e estruturação da forma de aprendizagem, com a mediação das tecnologias, podem impactar na

formação desses professores e, conseqüentemente, na qualidade do ensino que será oferecido.

Libâneo (2004) apresenta uma perspectiva de formação de professores com a qual concordo. Ele defende que o professor deve aprender a ensinar seus futuros alunos na mesma perspectiva em que irá ensinar, ou seja, deve haver coerência entre seu aprendizado e sua prática. Assim, "eles próprios necessitam dominar estratégias de pensar e pensar sobre o próprio pensar" (Libâneo, 2004, p. 136). É importante compreender que a aprendizagem implica em aprender a pensar, que é necessário que o aluno saiba onde buscar informações e desenvolva sua autonomia de pensamento.

Vejo como fundamental a formação de professores e a necessidade de que os docentes compreendam seu papel, se desafiem a ensinar, buscando o próprio desejo de saber e apoiando o desejo de seus alunos. Dunker (2020, p. 199) afirma que a transferência é "um processo que convida continuamente a reconhecer o sujeito (referido saber) numa relação de suposição". Para ele, um verdadeiro professor deve se relacionar com seu saber.

Pessoa aborda bem a questão do desejo ao afirmar que o professor não pode desejar pelo aluno, mas pode transmitir esse desejo pela transferência, desde que seja um sujeito desejante (Pessoa, 2013, p. 111). Isso porque há uma forte conexão entre o que o professor será como profissional e como vivencia sua formação no diálogo com outros colegas, professores e tutores.

No contexto da formação de professores, uma nova preocupação emerge quando tratamos da formação a distância: a tecnologia. Ela aparece como mais uma forma de mediação na aprendizagem, uma realidade recente que está sendo alvo de muitas pesquisas para consolidar seu contexto.

O curso de Educação a Distância (EAD) que tenho em mente visa proporcionar uma experiência educacional remota, utilizando tecnologias para ajudar a construir professores reflexivos, capazes de interagir com seus alunos e capacitá-los a serem protagonistas em sua própria trajetória educacional.

No contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), compreendo que se trata de tecnologias que possibilitam a representação e transmissão de informação (COLL; MONEREO, 2010, p. 17). As TIC utilizam sistemas de signos, linguagem oral e/ou escrita, imagens estáticas ou em movimento, entre outros.

Exemplos atuais incluem ambientes virtuais, portfólios de aprendizagem, pesquisas na internet e uma variedade de outras ferramentas disponíveis.

No entanto, novas perguntas surgem: até que ponto as tecnologias ajudam ou atrapalham a construção do desejo de aprender? Quais outras interferências podem ser consideradas na relação entre alunos, professores, tutores e tecnologias, e como elas afetam o processo de aprendizagem?

Ao pensar sobre como os educadores se posicionam em relação à possibilidade de ensinar, é fundamental considerar como eles veem seus estudantes e como utilizam os afetos, sentimentos e desejos do outro e de si mesmos para traduzir a transferência em um processo de aprendizagem.

A transferência tem sido estudada por muitos autores, e neste trabalho, busco uma relação entre educação e psicanálise ao engajar autores como Freud e Lacan. Para Freud, a transferência é o deslocamento de sentimentos amigáveis ou hostis de nossas relações primárias para outro, como o analista ou, neste estudo, o professor.

Enfrentar o desafio de discutir a relação entre educação e psicanálise é um dos objetivos deste trabalho, e para isso, busco a ajuda desses autores para enriquecer e completar essa discussão.

Ao pensar sobre como os educadores se posicionam em relação à possibilidade de ensinar, é fundamental considerar como eles veem seus estudantes e como utilizam os afetos, sentimentos e desejos do outro e de si mesmos para traduzir a transferência em um processo de aprendizagem.

A transferência tem sido estudada por muitos autores, e neste trabalho, busco uma relação entre educação e psicanálise ao engajar autores como Freud e Lacan. Para Freud, a transferência é o deslocamento de sentimentos amigáveis ou hostis de nossas relações primárias para outro, como o analista ou, neste estudo, o professor.

Enfrentar o desafio de discutir a relação entre educação e psicanálise é um dos objetivos deste trabalho, e para isso, busco a ajuda desses autores para enriquecer e completar essa discussão."

Questão e Objetivos da Pesquisa

Minha grande pergunta é: como acontece a transferência na educação a distância, mediada por tecnologias, a partir das manifestações do desejo de saber?

Meu objetivo geral é investigar como acontece a transferência, fundamentada pelo aporte psicanalítico, a partir das manifestações do desejo de saber nas relações dos discentes em um curso na modalidade a distância, mediado pelas tecnologias digitais. Este objetivo se desdobrar em mais três:

- a) Investigar como a transferência se manifesta através das relações de sustentação dentro de um curso na modalidade a distância, mediado por tecnologias digitais;
- b) Analisar como as tecnologias podem ser potências ou resistências a partir da relação transferencial em um curso na modalidade a distância mediado pelas tecnologias digitais;
- c) Verificar que “marcas” resultam dos efeitos da formação em um curso na modalidade a distância, mediado por tecnologias digitais.

Convido os leitores para uma caminhada por conceitos, experiências e conclusões de um estudo que busca compreender e respeitar o processo de cada indivíduo enquanto sujeito que aprende e deseja.

No capítulo de referencial teórico, dedicaremos espaço para desvendar o conceito de transferência, para em seguida explorar como este conceito tem sido estudado dentro da educação e, por último, discutir a conexão entre transferência e educação a distância. Além disso, serão apresentados estudos correlatos que auxiliam e orientam nesta pesquisa.

Prosseguindo com a metodologia, descreveremos o campo empírico utilizado - o PEAD2 - e os instrumentos empregados para a realização da pesquisa. Em seguida, abordaremos a análise dos dados, conclusões e considerações finais."

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O primeiro ponto da caminhada é revisar como os autores conceituam os assuntos abordados nesta dissertação.

Sigmund Freud foi quem identificou pela primeira vez o que seria a transferência. E, em relação à educação, ele diz “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”. Em outro momento ele comenta que “os caminhos da ciência passavam apenas através de nossos professores” (FREUD, 1969, p. 286).

Lacan se refere ao “Grande Outro”, quando designa aquele que é colocado no lugar do saber; esse “Outro”¹ será a referência para a organização subjetiva do sujeito. “É essa suposição de um saber no “Outro” que Lacan localiza como pivô do deslanchamento da transferência, via pela qual o analista vem a encarar a função de *sujeito suposto saber*” (MAURANO, 2006, p. 27).

Não devo me esquecer que esta pesquisa se insere na educação a distância e que os sujeitos de pesquisa são professores em formação num curso na modalidade a distância. Tenho que conceitualizar e compreender como a transferência ocorre dentro deste contexto em que, além do professor de forma presencial, as tecnologias operam como mediadoras da aprendizagem. Hoje, no meio desta relação professor/aluno, encontro na EAD as TIC, que se instalam como colaboradoras, ou não, do aprendizado pela maneira como os educadores interagem e entrelaçam essas relações.

Para construir de fato a EAD de qualidade, deve-se considerar uma nova concepção de ensinar, que leve em conta os processos de interações que devem estar dentro de um contexto que “reage a essas ações, que as perturba e que as regula”, desta forma, é necessário buscar “equilíbrios, desequilíbrios e reequilibrações majorantes” (NEVADO *et al.*, 2001, p. 359).

Este capítulo se organiza nos seguintes subcapítulos: o primeiro é sobre a transferência na psicanálise, no qual apresento os conceitos de Freud e Lacan para compreender de onde quero iniciar. Após, vem o subcapítulo sobre Psicanálise e Educação, considerações sobre os aspectos da psicanálise dentro da Educação,

¹ Sempre que for colocado “Outro”, estará relacionado ao “Grande Outro” de Lacan.

como isso foi estudado e compreendido por autores como Alicia Fernandez, Christian Dunker e Kupfer. Continuando, falo sobre Transferência e Educação a Distância, onde a transferência aparece nestes contextos e como isso está sendo conceituado através de autores como Iranice Silva, Simone Bicca, Kely Brandão, Cool, entre outros. Concluindo a parte teórica, situo o histórico da educação a distância e o PEAD. Continuo para a parte de metodologia, discussão de resultados e considerações finais, apresentando as entrevistas realizadas com as alunas-professoras e relacionando-as com a teoria, para ajudar a dar luz a algumas ideias sobre a transferência dentro da EAD mediada pelas tecnologias digitais.

2.1 TRANSFERÊNCIA

Começo explicando o porquê de Freud. Acredito na sua teoria, acredito que ela é atual, acredito que a psicanálise pode ser traduzida para o nosso século.

Freud, no século XIX, inaugurou uma teoria com base numa sociedade reprimida, que percebia a sexualidade ligada ao pecado. Os tempos mudaram, a sexualidade é considerada de forma diferente (ou não?). Certo é que tivemos uma revolução nesta área, e falar de pulsões sexuais passa a ter outro sentido. Hoje, tem-se mais “liberdade”, mais “possibilidades”, porém, como diz Maturana (apud MAURANO, 2006, p. 8), apesar das mudanças, as pulsões são tema central e “a aposta de que promova a salvação da nossa existência” faz com que se possa ver Freud como um autor contemporâneo.

Claro que será importante complementar com outros autores para compor esta escrita, afinal há sucessores de seus estudos que são importantes para compreender os mecanismos mentais e, sobretudo, aprender como ocorre o processo de transferência, relacionando-o com a educação e depois transpô-lo para a educação a distância.

A transferência é uma das chaves do processo psicanalítico e, ao perceber como ela se processa e olhar a relação dela com a educação, não se pode ignorá-la, considerando que na educação se estabelece um processo transferencial. Há muitas relações que se fazem presentes na educação: professor-aluno, aluno-aprendizagem, professor-ensino, escola-professor, escola-aluno, escola-aprendizagem, entre outros. A ideia apresentada nesta parte é captar como esses processos transferenciais acontecem nestas relações e como podem fazer a diferença.

Até agora justifiquei minha escolha, mas é preciso, antes de seguir, explicar o que afinal é a transferência, termo que muito é utilizado neste estudo.

Freud percebe os primeiros indícios do que ele, mais adiante, vai chamar de transferência, quando se depara com o conhecido caso Ana O., no qual a paciente de seu colega Breuer tem uma gravidez psicológica e diz que o filho é de Breuer. Ele percebe que na relação terapêutica pode acontecer um excitação nos sujeitos envolvidos, tudo isso partindo do inconsciente (KAHN, 2018).

Como diz Maurano, o afeto de uma pessoa importante de seu passado é substituído pela pessoa do analista, ou de outros (professores), que atuam como interlocutores do que está sendo “lembrado em ato, ou seja, atuado pelo paciente. [...] Trata-se na transferência de uma presença do passado, mas que é uma presença em ato” (MAURANO, 2006, p. 16).

Freud começa a estudar e refletir sobre estas questões e chega a conclusão de que o indivíduo tem duas forças vindas do inconsciente. A primeira ele denomina de “modelo”. Ele observa que nossas primeiras experiências de relacionamento (pais) são repetidas nos relacionamentos futuros, ou seja, os primeiros servem de modelos para os próximos, inclusive nas relações analíticas. A segunda força é a compulsão por repetição, necessidade de repetir acontecimentos traumáticos ou relacionamentos anteriores. “E como essas atitudes e expectativas são ‘transferidas’ dos pais para o terapeuta, Freud chamou essas tendências dos pacientes em terapia de ‘transferência’” (KAHN, 2018, p. 203).

Freud (1969) acredita que muitas das transferências não estão diferenciadas em seus modelos, no que se refere ao conteúdo destas, mas apenas são substituídas, tornam-se reedições simples do que passou. Considera que outras são sublimadas. Passando por uma moderação no seu conteúdo, elas podem se tornar conscientes pelo processo analítico, desta forma elas não mais são uma reedição, mas sim uma nova edição revisada.

Freud (1976a), em seu trabalho sobre a transferência, expressa que são transferidos para o analista os sentimentos que não podem ser justificáveis no tratamento, deste modo, ele conclui que são derivados de algo que o paciente traz consigo e que será, no processo de análise, que ele conseguirá transferir ao médico (analista/professor).

O pai da psicanálise assume que a transferência é parte essencial do processo analítico, praticamente uma imposição, revelada por este processo. É a partir dela que

o paciente consegue sentir as certezas sobre as ligações existentes entre seu passado e seu presente. A transferência se manifesta pelo deslocamento do paciente, que projeta algo de seu inconsciente no outro, normalmente, no médico. Segundo ele, “[...] como a resistência mais poderosa ao tratamento” (FREUD, 1969, p. 135), mas pode ser vista como sucesso fora dela, ou como processo de cura.

Esse processo permite com que o sujeito coloque no outro, seus desejos, suas frustrações e até mesmo seus delírios. Movimento que, na maioria das vezes, não é percebido por este outro (aluno, professor, terapeuta). Neste processo, o sujeito se aproxima de sua verdade e consegue revelar sua forma própria de lidar com ela. “A transferência, que parece predestinada a agir como maior obstáculo à psicanálise, torna-se seu mais poderoso aliado, se sua presença puder ser detectada a cada vez, e explicada ao paciente” (FREUD, 1976a, p. 114). Freud associa isso a um investimento afetivo entre o sujeito e o outro, que facilita as relações, mesmo com as dificuldades que possam atravessar. Com efeito, Freud sempre vai falar mais na relação de terapia (paciente-médico), entretanto, tratarei como “sujeitos em relação”.

Esse investimento afetivo de que ele fala não é alusivo ao relacionamento amoroso, mas às questões afetivas, à relação que se estabelece de afeto com os objetos, sejam eles pessoas ou coisas. Por isso, a ideia de “sujeitos em relação”.

Freud escreve que existem duas formas de manifestação da transferência: afetuosa e hostil. Ele vai chamar de transferência positiva quando ela está dirigida com sentimentos de afeto, que ele subdivide em sentimentos conscientes e inconscientes; e chama de transferência negativa quando os sentimentos dirigidos ao outro são de resistência e/ou hostis e, muitas vezes, impedem o crescimento do sujeito por não serem percebidos pelo outro. Todavia, ele salienta que em qualquer situação haverá a presença do vínculo afetivo.

Freud (1969), em seu escrito sobre transferência, mostra que sua preocupação surge exatamente quando percebe que a transferência transforma-se em resistência, e que o sujeito pode fazer isso de duas maneiras diferente e inversas; (i) resistência amorosa, em que a intensificação provoca uma oposição interna a ela mesma, e a outra (ii) impulsos hostis, na qual o desafio ou obediência torna o sujeito dependente da sua relação anterior.

Quando aparece a resistência deve-se buscar quais as forças que estão sendo utilizadas pelo sujeito, e o papel do analista é auxiliar seu paciente, busca o restabelecimento dele, que, por sua inteligência deve-se suprir a partir das

interpretações feitas. Freud dá um exemplo interessante: “do mesmo modo, um estudante que vê através do microscópio, pela primeira vez, é instruído por seu professor a respeito daquilo que irá enxergar; de outro modo, ele não o verá, absolutamente, embora esteja ali e seja visível” (FREUD, 1976b, p. 510).

Na transferência, o afeto que era dirigido e não retribuído por alguma pessoa importante de sua vida será substituído pelo médico/psicanalista que será aquele que vai traduzir essa falta que está sendo trazida pelo sujeito. Freud percebe ao longo de seus estudos que é nesta relação que o paciente acaba por investir sua organização psíquica.

O que se deve perceber não será apenas uma memória do que falta, mas sim como essa falta será invocada pelo sujeito, que lembranças ele trará da sua relação com esta falta. O analista será apenas o tradutor da interação que o sujeito faz da sua falta.

Freud percebe que a transferência não acontece apenas nos tratamentos analíticos, mas em outras formas de tratamento, podendo ser eles institucionais. Acrescenta que a resistência negativa é muito comum em instituições, estabelecendo obstruções que mantém o indivíduo longe da vida real. Ao tratar disso, ele abre o caminho para pensarmos que não precisam ser, necessariamente, instituições de tratamento, e sim qualquer uma em que se estabeleçam relações interpessoais ou outros campos de saberes, como a escola.

Ele compreende que, para que o paciente lute contra suas resistências, depende “simples e unicamente de sua relação com o médico” (FREUD, 1976b, p. 518), ou seja, é na medida em que há “sujeitos em relação” que a resistência poderá ser dissolvida. E falo em “sujeitos em relação”, pois poderá ser na relação com o professor, tutor, ou outro elemento de relações que acontecem ao longo do curso.

Será no manejo da transferência que se pode perceber que, conforme a interação realizada com o professor/tutor e que será elaborada pelo sujeito é que surgirá a possibilidade de ele aprender. Neste ponto estabelecem-se as diferenças entre a análise e a educação, que é tratado mais detalhadamente no próximo subcapítulo.

Freud (1976) afirma que não pode haver uma análise sem transferência, o que não implica que a transferência surgiu pela análise e que não possa ocorrer de forma desvinculada da análise. A transferência é um fato global da mente humana e influencia as relações de cada sujeito com o meio em que vive.

Lacan (1992), ao falar da transferência em seu seminário, diz que o que o analisando busca é o que lhe falta, no entanto, ao perceber esta falta, se dá conta de si mesmo, e isso lhe dá a possibilidade de buscar algo novo. Bem, como se posiciona isso no espaço escolar? Se o aluno busca o que lhe falta e, ao projetar no professor sua falta, se dá conta de si enquanto sujeito, e o professor deve provocar nele o desejo desta busca do novo.

Imagino a cena: um discente que busca no PEAD o que lhe falta e, ao chegar lá e encontrar o vazio que o professor lhe apresenta (a falta), desperta em si o desejo de aprender. Ou, quando o professor se coloca no lugar desta falta e a interpreta (analiticamente), o discente foge e se esconde do aprender?

Outra afirmação de Lacan, apoiada nas leituras de Freud, é que, no processo de transferência, o analista deve deixar vago o lugar de quem sabe, para que o analisado percorra o caminho e descubra. Esse não seria o caminho a ser percorrido pelos discentes? E como fica o sentimento do educador que deve sair deste lugar de saber?

Em O Seminário, Lacan explica que

o objeto amado não se situou sempre como aquele que não sabe o que tem, o que tem de oculto, e que constitui sua atração? O que ele tem não é aquilo que, na relação de amor, é convocado não apenas a se revelar, mas a tornar-se, a ser atualizado (LACAN, 1992, p. 46).

Lacan baseia todo seu Seminário sobre a transferência no famoso livro de Platão, O Banquete. Apoiar-se na filosofia, na ideia de “que o segredo de Sócrates estará por trás de tudo que diremos este ano sobre transferência” (LACAN, 1992, p. 15). Sócrates acreditava na educação, que o conhecimento se pautava pela argumentação e que a verdade estaria no conceito universal, aquele aceito por todos. Seu segredo? Conhecido e confessado por Sócrates: conhecer o amor.

Lacan considera que o amor é a grande mola e, por isso, toma a obra “O Banquete” para nortear toda a sua consideração acerca da transferência. Freud falava que é pelo amor que o analista cura, porque é quando o paciente se sente amado que ele vai ser curado. É nesta instância que se deve pensar a educação, tão relacionada com a questão do amor, da amorosidade. O autor fala que é pela “natureza da transferência, o que lhe falta, ele vai aprender amando” (LACAN, 1992, p. 23). Para ele, nas questões do amor, o objeto amado não sabe o que tem e que se torna

desejado, e o problema se instaura porque o que um tem (amante) não é o que está presente no “Outro” (amado), e sim exatamente o que falta. O problema está no amor e na necessidade de transferência deste amor ao “Outro” que lhe representa; mas, o que sustenta o desejo, é, na verdade, esta falta, e será nesta contradição que o indivíduo se enredará e, ao mesmo tempo, se atualizará e crescerá.

O ser de desejo não necessita ser um sujeito, ele é o objeto amado que faz com que se busque o que falta, pois será o inexplicável que responde ao desejo. Para compreender este inexplicável, Lacan ensina que o local de encontro entre o amado e o amante será “algum lugar do ponto do discurso”. Trata-se de uma troca entre inteligência e educação, campos nos quais ele traz à luz Sócrates e Platão, considerando que mente e corpo são responsáveis pela integração destes dois e, por isso, essa busca será sempre chamada de “amor platônico”.

Lacan define a transferência como algo que se posiciona em relação ao amor e define como

algo que coloca em causa o amor, que o põe em causa muito profundamente o que se refere a reflexão analítica por ter introduzido nela, como uma dimensão essencial, daquilo a que se chama a sua ambivalência (LACAN, 1992, p. 71).

E será sempre nesta busca ambivalente de seu amor, que o sujeito procura o que lhe falta no objeto amado, e lhe deseja, mas ele não encontra esta falta, pois ela não existe no “Outro”. E nessa busca do desejo, que não será um bem, no sentido da palavra, e sim o bem de alguma coisa, é que surge o nascimento do amor de transferência que, ao buscar o bem, encontra o desejo. O desejo de um sujeito, que será diferente do outro sujeito, pois serão de suas próprias experiências que ele vai desejar.

O objeto de desejo é tudo o que não sou e será na interlocução com o Outro que irei conhecê-lo; o objeto torna-se sujeito. Se o objeto de desejo se torna o próprio sujeito, o sujeito busca a si mesmo e não ao “Outro”, por isso a necessidade da busca que gera uma nova busca, pois não encontra no “Outro” o que lhe falta, e gera uma nova possibilidade de desejo.

O desejo repousa numa ambiguidade metafísica e se ele estivesse de fato definido, talvez os filósofos tivessem triunfado em seu saber, saber este que é objetivo eterno que almejam os professores, mas nada teriam a dizer, ou faltar para encantar

o “Outro” na busca incessante de seu desejo, visto que será nesta possibilidade de algo a descobrir que surge o desejo de saber.

Como diz Maurano (2006), se transfiro o suposto saber, nele credito meu êxito ou fracasso, no caso da educação, ao professor, e este terá a responsabilidade. Desta forma, no caso do fracasso, não será o sujeito que fracassou, e sim o mestre. Será na repetição entre falta e fracasso dos desejos mais primitivos que estará o papel da transferência.

É na tessitura do indivíduo ao “Outro” que a falta aparece, revelando que somos coordenados por este “Outro”, que designamos como objeto, e que orienta a existência deste indivíduo que deseja. A relação deste desejo da falta, que coloca o “Outro” no lugar do suposto saber, é que pode trazer o horror a conhecer, visto que, se conheço, não tenho o que desejar. Qual o lugar da educação e do professor? Será não ocupar este lugar, ou seja, deixar vago o espaço de suposto saber.

É importante destacar a diferença que Lacan faz entre desejo de saber e amor ao saber. Quando amamos, vivemos uma cilada, porque amamos a quem nos oferece o saber e, se não nos for oferecido o que imaginamos, teremos ao contrário um horror do saber. Jimenez (1994, p. 20) diz que “o amor tem uma dimensão predominantemente imaginária a supor a falta”.

Lacan afirma que, para quem deseja, o objeto de desejo não está a sua disposição, ele deseja alguma coisa que não tem, que está em falta, “algo que ele está desprovido, é desse tipo de objeto que tem desejo, tanto quanto o amor” (LACAN, 1992, p. 119).

Ao desejar o que não tem e procurar no “Outro”, que igualmente não tem, será através da transferência que o sujeito deve encontrar seu desejo.

O objeto de desejo (conhecimento) é tudo o que não sou eu e será na interação que irei conhecê-lo. Então, o objeto se torna o sujeito? O objeto de busca somos nós, e não o “Outro”. Surge a necessidade da busca novamente, que uma vez mais gera outra necessidade de busca, que vai gerando novas possibilidades, que foi causada pela transferência, que fez o sujeito olhar seu objeto de desejo (lembrando que isso acontece no inconsciente) e apropriar-se de seu próprio desejo.

Já que estou falando em conhecimento, sigo abordando como a transferência é vista dentro da educação.

2.2 TRANSFERÊNCIA E EDUCAÇÃO

A transmissão do saber é uma tarefa que acontece no quadro do que a psicanálise chama de transferência (DUNKER, 2020, p. 187).

Dunker (2020) declara a necessidade de compreensão de que transmitir o saber é uma função que, dentro da psicanálise, é chamada de transferência e que envolve “o próprio processo do saber e seus momentos de extração da verdade, na relação com o outro” (DUNKER, 2020, p. 187). Vejo a importância de estudar este conceito dentro da educação, de compreender o lugar que a psicanálise deve ocupar no espaço escolar.

Autores como Alícia Fernández, Maria Cristina Kupfer, Marianne Stolzmann e Stolzmann e Rickes, corroboram que juntar psicanálise e educação nunca foi fácil, mas cada vez mais possível, se depreendemos que não se deve psicanalisar os estudantes, mas perceber os engendramentos que nos revelam à psicanálise, para absorver e utilizar estes conceitos dentro da educação. O conceito mais apontado é da transferência e como isso acontece na relação professor e aluno, ou, como diz Fernandez (2001), ensinante e aprendiz. Onde aprendiz é o sujeito que se encontra em conexão com a informação, com o conhecer do saber, ou, nas palavras da autora, “particularmente entre o conhecer e o saber” (FERNANDEZ, 2001, p. 55); e o ensinante seria aquele que ensina, mas que, acima de tudo, disponibiliza seus saberes, “redefinindo o sujeito da psicopedagogia como um *sujeito simultaneamente aprendiz e ensinante, ou melhor um sujeito autor*” (FERNANDEZ, 2001, p. 60).

Analisar estes conceitos é importante para entender os lugares que ocupam tanto professor quanto aluno; assim, falando neles, mas lembrando que ambos são sujeitos em relação, ou seja, estão implicados um no outro.

Como pensa Fernandez, “a difícil tarefa do professor ou da professora pode tornar-se prazerosa quando almeja fazer consigo mesmo o que propicia aos outros” (FERNANDEZ, 2001, p. 36). Cabe ao professor estar atento às relações que se estabelecem para, através delas, compreender os processos transferenciais que suportam sua falta e traduzir em desejo de busca pelo conhecimento.

Kupfer (1989) conta que Freud fala sobre a Educação, mesmo que de forma indireta. Em Freud, foram depositadas (ou poderia ser dito transferidas) expectativas elevadas sobre suas capacidades, o que elevou sua autoestima e, possivelmente, o arrebatou no desejo de aprender e compreender o mundo. A autora considera que

estas questões estão ligadas à educação, pois por terem sido dadas estas expectativas a ele, abriram-se múltiplas possibilidades que o levaram a estudar em locais excelentes. Kupfer explica, a partir dos seus próprios estudos freudianos, que “provavelmente qualquer escola lhe teria sido de grande utilidade, pois Freud tinha dentro de si aquilo que escola alguma pode ensinar: o desejo de saber” (KUPFER, 1989, p. 22).

Kupfer (1999) fez uma revisão de seu livro “Freud e a Educação” dez anos depois e apresenta uma nova forma de ver essa relação, em que, segundo a autora, a psicanálise consegue conduzir o educador numa ética, na qual ele consiga compreender como se dá sua prática educativa. Cabe ao educador (ensinante) e não à pedagogia o atravessamento e a forma com que vai se posicionar frente ao sujeito aprendente (aluno), para tornar-se de fato alguém que pode utilizar-se da psicanálise para converter-se num sujeito autor de si e do outro.

O professor deve se compor de sua própria construção e da posse de sua vivência, que foi almejada por parte daquele em que se buscou a aprendizagem (STOLZMANN; RICKES, 1999).

Freud conta em seus escritos “Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar”, “que 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” (FREUD, 1969, p. 286). A educação para ele passa pelo desejo do outro, o professor, que, com sua personalidade, pode trazer ou bloquear o desejo de aprender do aluno. Visto que, se “os caminhos da ciência passavam apenas através de nossos professores” (FREUD, 1969, p. 286), que novo caminho, senão o outro, para que se consiga aprender? E não será isso a que ele se refere quando escreve sobre a transferência? A transferência não é, como dito anteriormente, o que o sujeito possui e projeta no outro? E a própria transferência que o aluno faz com o professor/ensino/aprendizagem?

Vitorello (2014) retoma os escritos de Freud em “Psicologia dos grupos e análise do eu”, texto no qual ele fala que os sujeitos se constituem através das conexões que fazem com outros sujeitos. Novas formas de falar sobre a transferência nas relações com o outro, e é através destas relações que se constitui, na educação, a transferência. Segue a autora, ao falar nestas relações, baseando-se em Lacan, relatando que esses modos de relação são regidos pelo laço social e que apontam

rumo ao inconsciente como discurso do “Outro” e, desta forma, social. Salienta-se que esse “Outro”, para Lacan, é o lugar da linguagem (VITORELLO, 2014).

Se os sujeitos se constituem “em relação” com o “Outro”, e este “Outro” será o ensinante, aqui representado pelo docente, pode-se incluir tudo que envolve um curso de graduação a distância e deve-se pensar num docente que problematiza, instiga, desacomoda com o seu saber. Como diz Dunker, “um verdadeiro professor não transmite conhecimentos ou conteúdos que ele aprendeu e domina, mas a *relação* que ele tem com o saber do qual se torna autor a tornar seu o que lhe foi legado” (DUNKER, 2022, p. 199).

A relação estará sempre presente, quando falo em educação, em transmissão de saber e em desejo de saber.

Destaco que, ao falarmos de sujeito em psicanálise, falo de um sujeito inconsciente. Kupfer lembra que esse sujeito, embora diferenciado do sujeito na educação, traz consistentes formas de esmerar os atos educativos, atos que são sociais e entrelaçam com conceitos que Lacan faz do discurso: a palavra que deve ser provocada, “na relação” e que “não está nem em uma pessoa nem em outra, e que define a interface na qual nos movemos para falar” (KUPFER, 2010, p. 267).

Falo do ensinante, enquanto personificado em uma pessoa, o docente, mas lembro que este conceito vai além. E nele encontra-se a escola (no caso, o curso de graduação), lugar que desde a tenra infância nos enlaça e mostra caminhos, ou não caminhos, a serem seguidos. Na maioria das vezes, em suas práticas educativas que não estabelecem o desejo, a transferência não deve estar “em relação”.

Dunker ensina que a escola acaba por fazer com que a criança entenda que “precisa estudar” (2020, p.188) e, perdendo o que ela tem de mais potente na sua infância, a alegria, a vontade e a busca pela novidade, porque a escola desconecta essa alegria do estudo, o que não gera desejo nos estudantes.

É necessário interessar-se por aquilo que queremos que o “Outro” se interesse, tendo em vista que é no desejo do “Outro” que a transferência se estabelece. Ao mesmo tempo em que se é colocado no lugar de saber, é necessário sair dali, porque o docente tem que abdicar deste lugar para criar o espaço de “entre dois” ou “de entre relações”.

Lacan reflete:

se todos os termos dos quais vocês se servem quando fazem metafísica estivessem estritamente definidos, tivessem apenas, cada um deles, um significado unívoco, se o vocabulário da filosofia triunfasse, objetivo eterno dos professores, vocês não teriam mais nenhuma metafísica a fazer, pois mais nada teriam a dizer [...] Se este os apaixona é porque ali dentro, escondido nele, há o objeto do desejo, agalma (LACAN, 1992, p. 149).

O mesmo autor mostra como é importante que o sujeito (professor) esteja apaixonado pelo o que quer ensinar, pois só assim desvendará no “Outro” o desejo e a paixão por seus ensinamentos.

Os processos que acontecem ao longo das relações estudantis devem ser vistos, e necessita-se compreender o papel que cabe ao professor ao se deparar com isso. Para Lacan (1992), esse lugar não é de analisar, mas transformar em desejo de aprender. Lacan acrescenta que “a transferência é algo que põe em causa o amor” e segue dizendo que “da eclosão do amor de transferência, que se deve ler essa inversão que, da busca de um bem, faz a realização do desejo” (LACAN, 1992, p. 71). É no espaço escolar que se fala sobre desvendar o desejo de aprender, e, essa provocação, acontece a partir do processo transferencial.

É para as escolas que a transferência converge, considerando que se pode dizer que “estar na escola é estar em transferência”, pois sem isso se perde o sentido e a escola poderá ser “substituída por qualquer outro espaço social” (MACHADO, 2012, p. 2).

Silva considera que “reconhecemos que o encontro qualitativo entre professor e aluno aumenta as possibilidades de que a educação aconteça. Um encontro que não garante o diálogo nem a transferência, mas que se coloca como necessária a estes” (SILVA, 2010, p. 37). Esta fala reforça a necessidade da transferência nas relações entre professor e aluno, para que a vontade e o desejo estejam presente na educação.

Seguindo com a autora, ela cita Lacan e diz que se deve compreender que a relação entre professores e alunos não poderá estar no mesmo patamar, dado que eles não são pares. E mesmo que o professor se coloque como um mestre que não sabe tudo (suposto saber), aquele que deixa o espaço de falta, ele não está na simetria do aluno, porque ele deve ser o guia. O professor e os alunos são desejantes, mas com desejos diferentes. É do lugar de um suposto saber, ou seja, daquele que

não sabe tudo, que poderá transmitir o desejo que fará o aluno buscar sua própria construção de conhecimento, construir uma autoria.

Em “A História do Movimento Psicanalítico”, Freud conta que

a ideia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito - o próprio Breuer, Charcot e Chrobak, o ginecologista da universidade, talvez o mais eminente de todos os nossos médicos de Viena. Esses três homens me tinham transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam (FREUD, 1974, p. 22).

Freud apresenta a necessidade da “falta”, é a partir daquilo que foi deixado vago que o aluno Freud pode criar. O que sustenta o conhecimento vai muito além do conteúdo ali ensinado, está na possibilidade de perceber mais adiante, do que pode ser entendido nas entrelinhas, e isso acontece porque existe a transferência, existe a possibilidade do “estar em relação”². É na relação que se estabelece a transferência, na transmissão de uma verdade que ali se encontra, mas não é dita.

Stolzmann e Rickes (1999) explicam que, ao se defrontar com essa fala de Freud, pode-se compreender que o aluno, ao entrar em contato com algumas ideias, reconstrói, dando novas formas a estas ideias, e, ao reconstruir, torna-as de sua própria autoria. E para que isso aconteça, será necessário um investimento por parte do ensinante e do aprendente, que levará ao desejo.

Como Freud, a partir de seus mestres, construiu uma nova teoria, ele mesmo instrui que nela contém ideias que foram aprendidas com cada um deles. Neste ponto, pode-se dizer que Freud investiu nos seus ensinamentos, reconstruiu ideias, movido pelo desejo que foi a ele transmitido por seus mestres, desejantes também.

Stolzmann e Rickes, a partir do conceito de transferência, perguntam como se pode pensar este conceito na:

[...] relação ensinante-aprendente? A transferência implica fundamentalmente uma suposição de saber, em que se vai fundar a autoridade do professor, portanto é preciso que este possa sustentar aquilo que a criança lhe endereça, pois só deste aí será possível ensinar (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 46).

² Coloco o termo “estar em relação” como o fato da necessidade da existência das relações para que haja transferência. Termo que eu criei para esta dissertação.

Penso que o professor, além da falta que deve deixar, não pode abandonar o lugar de suposto saber, considerando que o aluno deve partir da ideia do mestre que supostamente sabe, mas que deixa a lacuna do imprevisível, da possibilidade de invenção.

Qual seria a diferença na educação a distância? Aqui apresento singularidades que devem ser vistas e compreendidas para analisar a transferência neste modelo de ensino. Sigo o caminho.

2.3 TRANSFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Trago nesse ponto a transferência na educação a distância, porém é necessário conceituar antes a definição de educação a distância e seus aportes, para então contextualizar a transferência dentro do cenário da EAD.

2.3.1 Educação a Distância

A educação a distância (EAD) foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional (BRASIL) em 1996, pela lei 9.394, que teve uma alteração pela Resolução nº 1, de 11 de março de 2016³, capítulo 1, artigo 2:

Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016)

Segenreich (2009) discute a expansão da EAD pelos setores privados e o número de polos em regiões específicas do Brasil, que podem comprometer a

³ Resolução CNE/CES 1/2016. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de março de 2016, Seção 1, p. 23-24.

qualidade do ensino a distância, tornando-se, cada vez mais importante, discutir que tipo de educação se pretende construir nesse espaço.

Autores como Moran (2009), Vendruscolo e Behar(2016) e Aragón e Menezes (2012) demonstram a preocupação com a qualidade da EAD. Moran diz que “EAD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender igual ao presencial” (MORAN, 2009, p. 286). Eu acredito que a EAD não deve ser comparada à educação presencial, elas são distintas e, desta forma, devem ser tratadas. Moran diz que a qualidade deve ser vista “pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualidade dos gestores, educadores mediadores e, também, pelo envolvimento do aluno” (MORAN, 2009, p. 286). E sim, a seriedade de um projeto pedagógico torna-se importante em ambas as formas de educação.

Como diz Nevado et al. (2002, p. 357), “dependendo de sua natureza, pode levar as tentativas de inovação apenas à manutenção de práticas tradicionais”, ou seja, a inovação em uma concepção não está no ambiente utilizado, mas em como acontece este processo. No mesmo artigo, os autores seguem ressaltando a importância de alcançar um “subparadigma na concepção de rede, por sua vez concebida como um "ecossistema cognitivo" (NEVADO et al., 2002, p. 358). Para se inovar de fato na EAD, deve-se considerar uma concepção de ensinar, que leve em conta os processos de interações que devem estar dentro de um contexto que “reage a essas ações, que as perturba e que as regula” e, desta forma, é necessário buscar “equilíbrios, desequilíbrios e reequilibrações majorantes” (NEVADO et al., 2002, p. 359).

É crucial agregar teoria e prática, ou seja, não alocar na escola as questões relativas à prática e na universidade as relativas ao conhecimento. Essa relação se faz necessária e deve estar implicada uma na outra, porque é na prática que se aplica a teoria, e sem a prática faltam as questões teóricas a serem levantadas. No cotidiano, ela se faz presente, e só se consegue formar educadores diferenciados, se estes estiverem com o conhecimento dentro de si e refletido em sua prática (TURCHIELO; ARAGÓN, 2019).

Dentro de uma perspectiva da Epistemologia Genética, pensa-se em formar professores que possam pensar dentro de uma construção de conhecimento, construir conceitos de ser e agir. Pensar em construção dentro da educação não é simplesmente botar tijolo após tijolo como sempre se fez, é se colocar na posição de quem pensa novas formas de construir, que possibilite inovações, invenções. Para

isso, a interação entre educador e educando torna-se peça imprescindível, tornar o sujeito agente de seu próprio aprender, tornar aquele que passa do “engolir” para o “refletir”. Para tal, o professor deve estar preparado para as interrogações, surpresas e possibilidades.

Pensando nessa forma de concepção, o educador deverá sair de um lugar tranquilo de “informar”, onde ele é o dono do saber e, por isso, transmite ao aluno. Ele deve se transformar em um educador que organize, instigue, possibilite, interaja, ou seja, que faça a mediação entre o educando e o saber, “onde o coletivo permita a cada um desenvolver-se como indivíduo e como humanidade” (KUENZER, 1998, p. 107).

Pode-se contar com um elemento presente na EAD, que é o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Não se pode esquecer que intermediar a relação das TIC com as questões pedagógicas é crucial, pois não foram as TIC que tornaram os cursos em EAD mais modernos, e sim a forma como elas serão utilizadas como componente curricular.

Como dizem Cool e Monereo,

[...] a incorporação das TIC na educação não transforma nem melhora automaticamente os processos educacionais, mas, em compensação, realmente modifica substancialmente o contexto no qual estes processos ocorrem e as relações entre seus atores e entre esses atores e as tarefas e conteúdos de aprendizagem, abrindo, assim o caminho para uma eventual transformação profunda desses processos, que ocorrerá ou não, e que representará ou não, uma melhora efetiva, sempre em função dos usos concretos que se dê à tecnologia (COOL; MONEREO, 2010, p. 11).

Considero, neste estudo, como TIC, as tecnologias que se relacionam com a “capacidade de representar e transmitir informação” (COOL; MONEREO, 2010, p. 17). Elas terão como seu princípio a possibilidade de usar sistemas de signos, linguagem oral e/ou escrita, imagens estáticas ou em movimentos, entre outros. Entre exemplos de tecnologias atuais, tem-se a utilização de ambientes virtuais, portfólios de aprendizagem, pesquisas com uso da internet, entre muitos que estão à disposição.

Neste contexto, vou ao encontro da EAD pensada pelo PEAD2, que apresenta a perspectiva de uma educação a distância, mediada pelas tecnologias, pensando na construção de professores que reflitam sobre a sua prática escolar, como consta no Projeto Pedagógico do Curso:

o Curso de Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aqui delineado, visa preparar o professor para a meta reflexão permanente e a recriação das práticas, ao ampliar o conhecimento e o pensamento sobre o fazer pedagógico (KUENZER, 1998 apud PPC, p. 7).

Com esse intuito, busco autores que pesquisem sobre modelos ou concepções de formação de professores e me deparo com Nevado et al. (2001, p. 50), que citam quatro principais tendências: a) “investigação de usos da internet na concepção construtivista, que embora busque uma construção do conhecimento, ainda não consegue uma transformação em seu modelo curricular; b) “investigação de usos da internet na concepção instrucionista”, na qual não houve uma quebra de paradigma e que é regida pela instrução e pelo uso da internet, trata-se apenas de um meio de instrução; c) “reflexões sócio-políticas”, que podem levar a dois caminhos, experiências extracurriculares (construtivista), e, por final, d) “uso das ferramentas” que podem levar ao uso de ambientes virtuais, que permitem possíveis situações de aprendizagem do sujeito.

Apesar de uma tentativa de inovação, continua-se produzindo falsas inovações e apenas utilizando as ferramentas como instrumento de prática, sem compreensão e quebra de paradigmas na concepção. Trocar o quadro negro pelo *power point* não é inovação verdadeira.

Tendo em mente as concepções que quero, penso na caracterização da EAD. O fator principal é a educação, e ela vai se caracterizar pelo fato desta interação acontecer em tempos e locais diferentes. Como, então, acontecer a educação sem alguém presencialmente? Libâneo afirma que

trata-se, pois da necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2004, p. 137).

Para que isso ocorra, as estruturas de aprendizagem devem conter alguns componentes diferenciados: uma abordagem pedagógica (construtivista), software educacional (diversas escolhas), internet, inteligência artificial e concepção de espaço e tempo (CARVALHO; MENEZES; ARAGÓN, 2007).

Imprescindível que se compreenda que as TIC são ferramentas à disposição para trazer o que é distante para perto, aproximar as relações que na EAD acontecem

em tempos e espaços diferenciados. E é nesta utilização das TIC e da formação de professores que falo mais adiante da transferência que ocorre entre/e/com estas relações.

2.3.2 Manifestações da Transferência na Educação a Distância

Anteriormente, vi o conceito de Transferência, percorri pela educação e a educação a distância, agora vou conversar sobre a transferência na educação a distância.

No contexto da educação a distância, as relações estão permeadas pelos ambientes virtuais, como “locais de presença” das alunas-professoras. Digo “lugar de presença”, porque será pelo ambiente virtual que o conhecimento estará posto, as tarefas realizadas, os *feedbacks* dos professores e tutores, enfim, tudo isso acontecerá preferencialmente por este ambiente. Ali será o local onde as alunas-professoras se farão presentes junto com os tutores e professores, e serão as tecnologias que estarão no caminho do aprendizado e do conhecimento.

Como diz Dunker, é “a transmissão do saber é uma tarefa que acontece no quadro do que a psicanálise chama de transferência”, entende-se como transmissão do saber o “próprio processo do saber e seus momentos de extração da verdade, na relação com o outro” (DUNKER, 2020, p. 187). A transferência acontece sempre na relação, e é importante compreendermos que a palavra transmissão, ao se falar em psicanálise, não está relacionada em transmitir, no sentido restrito da palavra de passar o conhecimento como alguém que sabe mais.

Falo o tempo todo nesta pesquisa sobre “estar em relação” e sigo falando com respeito à EAD. Se na transferência abordo estar em relação, e se sugiro que temos que estar sempre em relação, como acontece essa relação na EAD?

As relações estão presentes a todo momento em que haja interação entre os agentes presentes nestas relações – universidade, curso, coordenadores, professores, tutores, tecnologias, entre outros. Todo movimento que se dá entre as alunas-professoras com sua aprendizagem se dará em relação com as tecnologias presentes no curso. Quando a aluna-professora ler um artigo indicado pelo professor e responder a demanda deste na interface do ambiente virtual; quando ela mandar uma mensagem para o tutor por intermédio do AVA Moodle, do WhatsApp ou do e-mail; quando um professor ou tutor mandar um *feedback* da tarefa dentro do ambiente

virtual, enfim, sempre que houver troca, há uma relação entre as alunas-professoras e um professor, tutor, coordenador ou, até mesmo, com a secretaria do curso. Inclusive quando ela se relaciona consigo mesma ao ler um artigo, um livro ou uma resposta de um professor, estará interagindo com seus pensamentos e com o autor do texto.

Uma das características predominantes no contexto da EAD é a virtualidade. Estabelecemos muitas relações num espaço que chamamos virtual, onde não há uma presença física e sim uma presença sem estar.

Valente (2009) fala que a internet trouxe uma mudança na educação a distância. Quando falamos em EAD logo nos vem à mente atualidade, computadores, internet. Mas a educação a distância vem de longe, vem dos estudos por correspondência, inaugurado em 1728 por Caleb Phillips. Estes cursos eram virtuais e tinham uma dimensão espaço-temporal.

As tecnologias digitais, mesmo podendo ter um distanciamento espaço-temporal, podem fazer uma aproximação de tempo nos encontros síncronos, aqueles que acontecem ao mesmo tempo, por meio de bate-papos ou chats e, até mesmo, pelo aplicativo mais usado hoje no Brasil, o WhatsApp.

Nas variadas escolas que se propõem a oferecer formação a distância, podemos ter cursos com pouca interação ou cursos que propiciam uma alta interação entre os professores e alunos. É nesta última forma de EAD que acredito e que se estabeleceu dentro do PEAD2.

Valente (2003, p. 01) apresenta o termo “estar juntos virtualmente”, neste tipo de interação, na qual alunos e professores, apesar do distanciamento físico, parecem estar juntos, porquanto conseguem estabelecer relações e, desta forma, aprendizagens.

A presença no ambiente virtual é percebida pela sua escrita, e na presencial o seu estar de corpo presente é sua marca de presença. O aluno pode estar “como se estivesse”, nas duas modalidades, e, se assim o for, não ocorre a transferência. Contudo, se esta relação acontece, ocorre a transferência. Na presença virtual, para haver escrita, é necessário interesse em ler os textos propostos pelo professor, fazer relações e ter um ambiente que permita ao aluno disponibilizar este texto para que o professor o leia. Isso só acontecerá no momento em que se estabelecer a transferência. Pode não ser a tecnologia a responsável por estabelecer as relações entre os humanos, mas ela pode elevar esta possibilidade. A presença virtual é uma

presença que implica a transferência, é construída a partir dela. A transferência se apresenta como o motor, a energia, para lembrar Freud.

Na presença de interação, há a construção do conhecimento, ou o que Dunker (2020) chama de “transmissão de conhecimento”, o conhecimento da verdade do “Outro”. Isso seria o “estar junto virtual”? Quando estamos juntos virtualmente, acontece que o “Outro” coloca sua verdade na relação com o conhecimento, ou seja, a transferência.

Valente (2003) mostra a importância das interações que os professores devem realizar com seus alunos na EAD: eles devem participar “das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho”, os alunos devem estar “ao lado do professor, vivenciando e auxiliando-o na resolução de problemas e com isso construir novos conhecimentos” (VALENTE, 2003, p. 4).

No PEAD-2, as alunas-professoras tiveram oportunidade de vivenciar este tipo de relação. Professores planejaram suas ações pedagógicas, relacionaram as teorias com suas práticas e oportunizaram às alunas-professoras resolver problemas e construir novos conhecimentos. Contudo, segue a pergunta, porque algumas não conseguiram construir esses conhecimentos? Pondero que, por suas experiências passadas, algumas alunas-professoras não conseguiram estabelecer uma relação transferencial com esses professores e que isso não lhes possibilitou novas construções?

Stolzmann e Rickes, fazendo uma leitura de Pierre Lévy, dizem que “o que marca a virtualidade é seu potencial criador, sua capacidade de colocar questões, de abrir caminhos, e essa não é uma característica qualquer, mas sim algo que estrutural a certas entidades (acontecimentos, objetos, situações...)” (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 14).

Se o virtual é potência, deve-se perceber que a transferência se estabelece numa relação de potência e pode-se considerar a transferência como uma potência dentro das relações que acontecem na EAD. Mas como toda potência, ela pode acontecer ou não. E quando o aluno não consegue estabelecer a relação, não consegue “estar em relação”, essa potência desaparece e, conseqüentemente, desaparece o desejo de saber, de aprender, de construir algo novo.

A importância da transferência no contexto da EAD é fato, todavia ela só se estabelecerá se as alunas-professoras conseguirem “estar em relação” com o curso, professores, tutores e pares.

3 ESTUDOS CORRELATOS

Este capítulo pretende verificar se o campo de pesquisa proposto como objetivo desta dissertação havia sido, de alguma forma, explorado por outros pesquisadores.

Utilizei para a pesquisa a plataforma do Sabi+ da UFRGS, que dá acesso a outras plataformas como Scielo, Capes, repositório de revistas, entre outras, o que facilita a busca e a análise das pesquisas em artigos escolhidos. Inicialmente, a pesquisa delimitou-se a artigos não anteriores ao ano de 2000, mas, como foram encontrados poucos artigos, fiz nova procura com artigos posteriores a 2017.

Como filtros de pesquisa, para encontrar artigos correlatos que pudessem ter conexão com este estudo, foram utilizados vários termos que tinham relação com esta pesquisa, entre eles:

Quadro 1: Termos utilizados no filtro de pesquisa

Termo utilizado	Número de artigos
“transferência e educação”	mais de 10.000 (na sua grande maioria, pude perceber apenas verificando o título, sem o conceito de transferência que aqui proponho)
“transferência e desejo de saber”	2.000
“educação e desejo de aprender”	10.000
“psicanálise e educação”	3.000

Fonte: a autora

Existem muitos conceitos para transferência: deslocamento de lugar, de objeto, de temperatura, entre outros. Quando alinhamos transferência com outro termo relevante a esta pesquisa, os resultados mostram muitos tipos de transferências possíveis dentro da educação, dentro da pedagogia ou, até mesmo, em outras áreas de estudo. Por isso, a dificuldade em achar estudos que falem da transferência com os conceitos analíticos.

Destaco algumas conclusões sobre os artigos que, após ler o resumo, foram separados para uma análise do artigo completo.

Quadro 2: Ideia central de artigos estudados

Autor	Título Artigo	Ano	Ideia Central
PISETTA; CHARCZUK	<i>“A pesquisa em educação: Aportes psicanalíticos”</i>	2018	Trata sobre a educação com vista psicanalítica, um olhar psicanalítico na educação com aproximação de Lacan, apresentando a questão da “falta” para a construção do desejo de saber.
CHARCZUK	<i>“Sustentar a transferência no Ensino remoto: docência em tempo de pandemia”</i>	2020	Aborda o conceito freudo-lacaniano, relacionando com o ensino remoto e abordando questões do ensino a distância, que será assunto nesta dissertação.
VASQUES; PEREIRA; MOSCHE	<i>“Formação de professores, educação e psicanálise: uma introdução”</i>	2019	No artigo encontrei conceitos de transferência para Lacan e algumas considerações sobre a formação de professores que será aproveitado para referencial teórico.
LEITE; BATISTA	<i>“A inversão da demanda: ‘de que serve a psicanálise à educação?’”</i>	2011	Mostra uma análise da serventia da psicanálise em educação, fala sobre o desejo de aprender tanto por Freud como por Lacan, mas não faz nenhuma relação com a epistemologia genética. Trabalha com conceitos que serão descritos nesta dissertação e desta forma ele será aproveitado para auxiliar na minha escrita.
SANTOS; SANTIAGO	<i>“A transferência no processo pedagógico”</i>	2011	Reflete sobre a transferência no processo pedagógico visto apenas pela psicanálise e focados nas referências Freudianas de inconsciente e autoridade de saber do professor, além de indicar como outros artigos a necessidade de análise do professor.
RIBEIRO	<i>“Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno”</i>	2014	O artigo descreve da transferência vista pelo aporte Freudiano e colocado na “autoridade de saber”, chamo assim a autoridade dada ao professor por estar na figura do saber, como diz a autora: “Para isso, o aluno deve supor ao professor um determinado saber. A partir dessa suposição ou da ausência dela é que o professor se fundamenta, ou não, como uma figura de autoridade” (p. 27). Fala na formação de um professor reflexivo, porém leva em conta uma reflexão clínica (psicanalítica) de si, ao invés de formar alunos reflexivos, o que vai ao contrário do que quero propor nesta pesquisa.
MONTEIRO	<i>“A transferência e a ação educativa”</i>	2002	A autora faz uma relação da psicanálise com a educação a partir dos aportes teóricos
MARIOTTO	<i>“Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso”</i>	2017	Mostra conceitos de transferência para Lacan e algumas considerações sobre a formação de professores que será aproveitado neste trabalho.
PESSOA	<i>“Educação online: a transferência na relação professor-aluno”</i>	2013	O artigo trata da relação da transferência no espaço <i>online</i> , importante para a discussão que quero sobre a educação a distância.

SILVA	“Da presença Virtual: um estudo sobre a transferência em contexto de educação a distância”	2010	Tese que auxiliou a pensar a pesquisa e norteará todo o processo de minha pesquisa.
FURTH	“ <i>Symbol Formation: Where Freud and Piaget Meet</i> ”	1983	Trata de sobre a interpretação da teoria do conhecimento de Piaget e da metapsicologia de Freud com ênfase na aptidão humana de conhecer o simbólico. Embora seja interessante, em nada contempla esta pesquisa.

Fonte: a autora.

Destes textos acima relacionados, destacarei três que foram importantes para esta dissertação. O texto “*Sustentar a transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia*” que tem em seu objetivo geral:

propor a exposição e o debate de elementos que nos permitam pensar o fazer do professor e as possibilidades de encontro entre professor, aluno e conhecimento em um contexto diverso da sala de aula, gerado de forma emergencial pela instalação desta pandemia e a aderência ao ensino remoto em substituição às aulas presenciais (CHARCZUK, 2020, p. 3).

A partir da análise feitas percebe-se que a transferência, enquanto laço social entre professor, aluno e conhecimento pode acontecer no ensino remoto a partir da “escuta do aluno e da palavra do professor” (p. 17). Palavra esta que aparece através dos “materiais e atividades compartilhados nos diversos ambientes virtuais ou enviados por meio impresso” (p. 17). Desta forma, as tecnologias serão o suporte destes encontros, que não se limita apenas a um lugar de reposição de matérias pedagógicas, mas para dar lugar aos laços possíveis nestes encontros. Mesmo espaço de encontros e laços possíveis nos ambientes virtuais utilizados pela EAD.

Mesmo existindo muitos estudos correlatos sobre a temática, há diferenças importantes nos conceitos tratados nos artigos. Na sua grande maioria, por exemplo, o conceito de transferência nada converge ao conceito psicanalítico, e muitos dos artigos que estão relacionados não contemplam o conceito de transferência que proponho. Depreendo ao longo desta caminhada que os artigos encontrados que tratam de conceitos analisados não fazem relação entre si, mesmo sendo muito úteis para esclarecer melhor o que se pretende ao longo desta dissertação e para aprimorar o referencial teórico estudado.

Desta forma, constato que há muito que pesquisar sobre a relação da transferência dentro do contexto da educação a distância.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa é a de estudo de caso, mais especificamente, casos múltiplos, que permite fazer uma investigação preservando as características significativas de um evento real, no caso, as manifestações da transferência das alunas-professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a distância.

Escolhi o estudo de casos múltiplos em decorrência da nossa questão de pesquisa que remete à necessidade de uma análise que respeite a trajetória e a singularidade de cada uma das alunas-professoras no curso. Além disso, o estudo de caso não exige controles sobre os eventos comportamentais e focaliza em acontecimentos contemporâneos. Yin (2015, p. 65) afirma que “as justificativas dos casos múltiplos podem derivar da hipótese anterior de diferentes tipos de condições e do desejo de ter subgrupos de casos cobrindo cada tipo”.

Embora o estudo de caso possa ser quantitativo ou qualitativo, me proponho a um estudo qualitativo (YIN, 2015).

Carneiro (2018) explica que o estudo de caso, sendo contemporâneo, suporta a participação do pesquisador no contexto, onde ele não tem controle, muito menos previsibilidade, e permite compreender fenômenos sociais e psicológicos por múltiplas variáveis.

Este estudo de casos múltiplos está centrado nas alunas-professoras do curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a Distância, com isso, vai percorrer mais um pedaço do caminho no campo empírico.

E para análise das entrevistas, utilizo a análise de discurso utilizada pela psicanálise. Conforme (GASPARD, 2010, p. 364), na tese de Lacan “a psicanálise deveria ser a ciência da linguagem habitada pelo sujeito” e faz considerar a linguagem como forma de análise do sujeito.

Gaspard diz:

É neste nível que implica o exame das modalidades de separação e de alienação ao Outro e, mais precisamente, dos efeitos de retorno da mensagem sob transferência, ao próprio sujeito, que podemos distinguir mais claramente o método de tratamento e o método de investigação psicanalítico (GASPARD, 2010, p. 365).

Na leitura do discurso, neste caso das entrevistas, vejo as relações de transferência ali manifestadas pelas alunas-professoras, tendo em vista que o “discurso é tudo aquilo que faz corpo” (GASPARD, 2010, p. 365). É tudo que o sujeito representa, não apenas a fala, o que é dito, mas tudo aquilo que ali está inserido nas entrelinhas da entrevista. Por isso a importância de realizarmos a entrevista por vídeo, para conseguirmos perceber todos os traços que aparecem ao longo da entrevista e que podem conduzir ao inconsciente do sujeito.

4.1 CAMPO EMPÍRICO DO ESTUDO

O PEAD é um curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ele teve sua primeira edição em 2005 e a segunda com início no segundo semestre de 2014 (PEAD2). O curso destinou-se a professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, ou seja, professores que estavam em exercício da docência sem titulação em pedagogia.

Nesta segunda edição, foram oferecidas 300 vagas distribuídas entre três polos, sendo eles: Imbé, Porto Alegre e Vila Flores. O ingresso foi por vestibular, realizado em cada polo. Houve um primeiro ingresso em outubro de 2014; como sobraram vagas, foi realizado novo vestibular e um segundo ingresso em agosto de 2015.

Após o ingresso, as alunas-professoras foram distribuídas em seis turmas. A turma A, localizada no polo de Imbé, com as alunas-professoras que ingressaram por este polo. Turmas B, C, D e E para o polo de Porto Alegre e turma F para as alunas-professoras do polo de Vila Flores.

O curso teve uma carga horária de 3.480 horas, correspondendo a: (i) 2.970h atividades formativas, entre interdisciplinas teórico-práticas, Seminário Integrador, 30h de interdisciplina eletiva, entre outras; (ii) 300 horas de estágio de docência obrigatório e supervisionado e (iii) 200 horas de horas complementares.

O Projeto Pedagógico do Curso tem uma proposta de educação continuada que leva em conta a perspectiva de um sujeito inserido num mundo histórico, social, político e cultural. Fundamenta-se por levar em conta as experiências cotidianas do sujeito a partir da sua prática docente (PPC, 2004).

Considerando o público alvo, a proposta pedagógica do curso foi pensada numa formação que trouxesse as experiências das alunas-professoras para permitir

um espaço onde suas reflexões e práticas fossem construídas e elas pudessem realizar uma articulação entre a prática vivenciada por cada uma delas e a teoria vista ao longo do percurso do curso (PPC, 2004).

A organização curricular do curso foi organizada “em torno de ideias-fonte que constituem os eixos temáticos que agregam e articulam em cada semestre os conhecimentos específicos, teóricos e práticos” (PPC, 2004, p. 8), formado por nove eixos temáticos compostos pelas interdisciplinas e, em cada eixo, a interdisciplina de Seminário Integrador (SI).

O SI tinha como objetivo a integração dos conteúdos abordados no eixo, sendo que cada turma tinha um docente responsável ao longo do curso. Através do SI era realizada, todo o semestre, uma avaliação denominada *Workshop* de avaliação.

Esta avaliação tinha como proposta fazer com que as alunas-professoras refletissem sobre seu aprendizado ao longo do semestre. Como ao longo do semestre elas iam construindo o seu portfólio de aprendizagem, a ideia seria que ele auxiliasse nessa produção. Elas construíram uma síntese reflexiva de suas aprendizagens a partir do referencial teórico.

Essa síntese era entregue em dois formatos, uma síntese escrita (física e virtual) e uma oral. A apresentação oral era submetida a uma banca, constituída de um docente e um tutor de alguma interdisciplina do semestre, e, além deles darem uma nota, era feita uma avaliação entre os pares. Esta avaliação entre pares tinha como intenção que as próprias alunas-professoras pudessem observar o trabalho da colega e interrogar como compreendeu o trabalho e poder se posicionar frente ao trabalho, a fim de levar isso para seu contexto escolar.

Nos dois últimos eixos, as apresentações foram sucessivamente do relatório de estágio e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O curso desenvolveu-se numa perspectiva semipresencial. Havia uma aula presencial por semana, distribuída entre as interdisciplinas do eixo e o SI, e o desenvolvimento restante era feito através do AVA Moodle. Além do AVA, as alunas-professoras tinham que construir um portfólio de aprendizagem e fazer postagens semanais com suas reflexões sobre suas aprendizagens. Para o estágio e TCC, foi utilizada a PBWorks, ferramenta para construção de páginas gratuita e de fácil manejo.

Entende-se que a possibilidade inovadora proposta só se viabilizará na medida do abandono, pelos docentes do Curso e pelos próprios alunos-professores, da ideia de “domínio” sobre seus respectivos campos de saber e sobre seus espaços próprios de atuação e na disponibilidade de cada um e de todos em compreender as perspectivas da inter-comunicabilidade dos saberes e atuar interdisciplinarmente (PPC, 2004, p.7).

O desenvolvimento do curso foi pensado na inserção da tecnologia como meio de relação de aprendizagem, e várias ferramentas foram apresentadas e trabalhadas com as alunas-professoras: (i) AVA Moodle, (ii) PBworks, (iii) Evernote, (iv) Blog, entre outras.

Os docentes do curso eram professores da UFRGS, em sua maioria da FAGED. Segundo o PPC do curso, o planejamento dos eixos é realizado em conjunto pelos docentes que compõem a interdisciplina juntamente com os tutores. Embora haja uma colaboração entre os docentes para uma unidade interdisciplinar, foi respeitado o desenvolvimento de cada turma, com suas características e demandas.

Os tutores foram selecionados em várias etapas do curso e a maioria era de professores da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul (RS), além de alguns(umas) alunos(as) do mestrado e doutorado, todos com experiência em docência na educação básica.

As interdisciplinas eram acompanhadas por tutores que deviam exercer uma ligação junto às alunas-professoras, “que preze pelo clima cordial, humano, provocador, que auxilie nas dúvidas no processo de aprendizagem e análise e responda aos trabalhos acadêmicos realizados, sempre motivando a clientela do curso” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006, p. 24).

Os professores e tutores eram responsáveis por dar *feedback* às alunas-professoras, tanto nas aulas presenciais como através dos ambientes virtuais (Moodle, portfólios de aprendizagem, Pbworks). Estes *feedbacks* teriam um caráter de provocação, de reflexão sobre suas aprendizagens, uma instigação de seu desejo de saber.

As tecnologias fizeram parte importante no processo pedagógico do curso, visto que elas estavam presentes a todo momento, sendo pelo AVA Moodle, portfólios de aprendizagem, trabalhos que utilizassem ferramentas como celulares, aplicativos de vídeos, e tantas outras que compuseram o espaço pedagógico.

Perceber como elas interagiram através destas ferramentas é importante, assim como, as relações transferenciais que ocorreram ao longo do processo de cada uma das alunas-professoras. Compreender isso ajudará a compor novas caminhadas.

4.2 SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são cinco alunas-professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a Distância da UFRGS (PEAD2), todas do sexo feminino, com idades entre 41 e 55 anos, todas com formação inicial em magistério e, na época que entraram no PEAD-2, tinham entre 3 a 21 anos de experiência em sala de aula. Todas eram professoras municipais. Para melhor compreensão, doravante chamarei os sujeitos de pesquisa de alunas-professoras.

O curso foi composto por três polos e seis turmas, sendo quatro em Porto Alegre, uma em Imbé e uma em Vila Flores. Os critérios de composição da amostra intencional são os seguintes:

- (i) alunas-professoras que alimentaram os seus portfólios de aprendizagem de forma sistemática durante todo o curso e o utilizaram como lugar de discurso, construindo um lugar de fala;
- (ii) alunas-professoras que puderam ser localizadas para a realização das entrevistas, já que o curso teve seu encerramento em 2020;
- (iii) alunas-professoras que aceitaram participar da pesquisa mediante a assinatura do consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 2).

A partir da definição dos sujeitos que atenderem aos critérios estabelecidos, a amostra foi composta respeitando a representatividade por polo.

4.3 PRODUÇÃO DE DADOS

Os dados serão os registros contidos nas respostas às questões das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas semiestruturadas com as alunas-professoras tiveram duração média de 1h30min, foram realizadas via plataforma Google (*Google meeting*) e Jitsi Meet e foram acompanhadas de um roteiro de perguntas norteadoras (apêndice 1), buscando as relações com todos os componentes do curso.

5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados teve foco nas relações transferenciais e interações das alunas-professoras com:

- (i) a instituição;
- (ii) o curso;
- (iii) a coordenação do curso;
- (iv) os docentes;
- (v) os tutores;
- (vi) as tecnologias e
- (vii) seus pares (colegas).

As falas coletadas nas entrevistas foram analisadas mediante a técnica da análise de discurso, lembrando que o discurso é tudo o que será ouvido ou lido das alunas-professoras através das entrevistas.

Serão analisados os discursos inscritos nas entrevistas, buscando articular conceitos psicanalíticos e educação. Para a análise dos dados, identifiquei, com base nos aportes teóricos do estudo e a partir das narrativas das entrevistas, três possíveis categorias. São elas: (i) relações de sustentação, (ii) relações com as tecnologias e (iii) Relação com os efeitos da Formação.

A categoria de **relações de sustentação** abarca reflexões articuladas com a conceituação freudiana acerca das Imagos Parentais – as primeiras experiências de relacionamento (pais) são repetidas nos relacionamentos futuros. Vou analisar as relações das alunas-professoras com os professores, tutores e pares.

Na categoria de **relações com as tecnologias**, busco apreender como acontecem as relações das alunas-professoras com as tecnologias, que fazem aparecer as resistências e potências dentro da transferência. Para melhor compreensão, defino como resistência quando surgem sentimentos dirigidos ao “Outro”, neste caso as tecnologias, de resistência e/ou hostis. Tomo como potências o investimento afetivo, entre o sujeito e o “Outro” (novamente, este “Outro” será a tecnologia), que facilita as relações dos “sujeitos em relação”. Busco verificar, neste item, como a resistência e a potência atuam a partir das relações das discentes com as tecnologias.

Na categoria **relação com os efeitos da formação**, analiso as atuações das alunas-professoras como docentes, a partir de suas falas de como o curso afetou sua forma de atuar como professora e nos seus desejos de seguir buscando o conhecimento. As articulações entre elas podem evidenciar as mobilizações dos sujeitos no que se refere a sua relação com o saber e a demanda de encontro com o “Outro”.

Considerando o número de sujeitos de pesquisa (cinco alunas-professoras) e a análise qualitativa realizada, as conclusões do estudo poderão não dar lugar a uma generalização dos resultados, mas sim a uma generalização analítica, conforme proposto por Yin (2015). Segundo o autor, pode-se fazer uma generalização analítica a partir do estudo de casos múltiplos, generalizando resultados e lições que foram aprendidas com estes casos. Pela generalização analítica, tem-se possibilidades de prosseguir teorizando com base nas revelações do estudo, bem como abrindo para novas descobertas ao concluirmos a investigação. Abrem-se lacunas para muitas descobertas.

Para uma melhor compreensão, agora analiso os sujeitos de pesquisa. Nas análises trarei as falas das alunas-professoras, exatamente, como elas falaram nas entrevistas, respeitando sua subjetividade e discurso.

5.1 ALUNA-PROFESSORA 1

A aluna-professora 1 teve muitas dificuldades pessoais ao longo do curso, conseguiu entrar no PEAD-2 depois de muitas adversidades e isso aparece, constantemente, ao longo de sua entrevista. Uma aluna-professora que acompanhou e trilhou integralmente o curso, e pode-se acompanhar, ao longo de sua entrevista, cada momento que fez relações ao longo do curso e como esse processo de transferência percorreu sua história dentro do PEAD-2.

a. Relações de sustentação

Durante a entrevista, percebe-se que, nesta aluna-professora, a transferência relativa às imagens parentais aparece diversas vezes.

A aluna-professora fala repetidamente de sua história anterior, de suas dificuldades de infância, inclusive, em alguns momentos, chora ao comentar essas lembranças no decorrer da entrevista.

Cabe salientar que, quando falo nas imagens parentais, estou falando de todas as relações interpessoais vividas ao longo do curso que tragam uma ideia da presença parental na sustentação do sujeito.

Esta aluna-professora fala da sensação de incapacidade inicial, de não conseguir imaginar que um dia ela conseguiria entrar em uma universidade federal.

“Te confesso que eu fui fazer me achando incapaz de entrar na UFRGS. Eu fiz a prova e eu esqueci, passou despercebido”. EXT. 1

Sua sensação de incapacidade era tal, que “esqueceu” após fazer a prova, por não imaginar a possibilidade de ser aprovada. Uma relação inicial de que ela não era merecedora de um lugar, como ela diz:

“Só entram os grandes, os bambambãs”. EXT. 2

Mas ao entrar na universidade, ao ver as atividades, a aluna-professora percebe sua capacidade, todavia com cautela e medo frente a este mundo novo que deve enfrentar. Sentimento de ser uma criança que entra no mundo adulto. Ela cita, com certeza, palavras que ouviu quando criança:

“Claro que foi difícil me regrar e estudar [...] eu fui tentando me regrar, essa que foi a palavra”. EXT. 3

Declara a importância dos tutores, professores, pares e coordenação para que conseguisse seguir com o curso, suprir as dificuldades.

“Os tutores que nos deram tudo que a gente precisava, o ombro amigo [...] diziam: calma, vai dar certo [...] os professores, nós tínhamos os nossos colegas [...] e quando eu percebi que eu conseguia com o auxílio de vocês”. EXT 4

Salienta a sustentação que o curso proporciona, para que a aluna-professora consiga concluir as atividades e completar sua graduação.

“A professora X dizia: vai indo que tu vai conseguir, continua escrevendo que vai dar certo [...]. Eu já escrevi. Não, não, tu tens mais ainda para escrever, vai em tal página, [...] vai em tal livro, porque tu é capaz e tu consegue - ela fez com que seja a profissional que eu sou”. EXT. 5

A sustentação aparece quando o professor ou o tutor são colocados no lugar do suposto saber, aquele, como diz Lacan, que consegue deixar o espaço vago para que o aluno busque pelo conhecimento. Quando o docente diz, “busca nas páginas, no livro”, ela indica caminhos, incentiva e diz, “você consegue escrever mais”, mostrando um saber, mas um saber que se abre na procura, na busca, no desejo de aprender.

Os professores e coordenadores foram vistos muitas vezes como um pai ou uma mãe ali presentes, representando as relações primárias vividas.

“Eu tive a professora X, uma mãezona; a professora Z, que era uma mãezona; o professor W me assustou muito. Pensei: Meu Deus do céu eu não vou conseguir, ele vai pisar no meu pescoço. [...] Eu tive que passar. No passar do tempo, eu tive outra impressão, ele é uma pessoa maravilhosa, inteligentíssimo. Só que quando tinha, era para puxar a orelha, ele estava ali do lado e dizia: Escuta aqui, olha a oportunidade que vocês estão tendo, e a gente tinha que dar aqueles solavancos que as pessoas têm que dar quando a peteca está caindo”. EXT. 6

Identifica-se a transferência do tipo de relação com o pai, o que cobra, que pode “pisar no pescoço” ou “puxar a orelha”. O pai sendo visto como aquele que vai castigar caso o sujeito não faça o que se espera, mas é alguém com a autoridade, aquela que sabe o que é certo e errado.

"Mãezona que eu falo cobra quando tem que cobrar, mas te estende a mão quando é necessário. [...] Nós tínhamos um tempo, mas nós sabíamos que nós poderíamos ir um pouquinho além. [...] Tinha um tempo determinado para determinadas coisas, mas elas cobravam, mas elas sabiam que o que existia por trás de nós [...] mas nós sabíamos até onde nós poderíamos ir, até o limite delas”. EXT. 7

Freud diz: “esta catexia a protótipos, ligar-se-á a um dos clichês estereotípicos que se acham presentes no indivíduo; ou, para colocar a situação de outra maneira, a catexia incluirá o médico numa das ‘séries’ psíquicas que o paciente já formou” (FREUD, 1969a, p. 134).

Neste caso, substitui-se o médico pelo professor, aquele que é alocado no clichê de autoridade, o “pai” que deve ser o que conduz com autoridade, que muitas vezes “dá medo”, mas que no final sustenta a realização de sua produção final.

Freud segue dizendo que a transferência não está fixa na “imagem paterno” pode aparecer como “imagem materno” ou “imagem fraterno”, por isso o termo de “imagens parentais”, um termo que abrange todas essas relações presentes na vida anterior dos sujeitos.

No caso da figura materna, é aquela que pode até “cobrar”, mas que tolera mais, “dá mais tempo”, “que entende o que está por trás”. É onde o afeto aparece mais nítido.

“falo mãezonas, porque elas levaram a carruagem com cautela sabe, fizeram o trem andar”. EXT. 8

Identifica-se a mãe que dirige, que conduz, aparecendo uma “mãe” que sabe o caminho, mas ensina a trilhar.

b. Relações com a tecnologia

A aluna-professora revela, no início da entrevista, que não conseguia utilizar um computador.

“Foi horrível, porque quando me disseram que eu sabia que era a distância, claro, que era EAD, mas eu não sabia mexer em nada [...]. E agora, como é que eu vou fazer? Eu não sei, eu não sei, então vou ter que perguntar”. EXT. 9

Como diz Cool:

No que se refere às tecnologias da informação e da comunicação (TIC), [...] quais são as práticas institucionais que elas medeiam, quais as atividades que elas possibilitam e promovem e como umas e outras acabam se

inscrevendo no 'projeto evolutivo' de uma parte importante da população? (COOL; MONEREO, 2010, p. 49).

É importante refletirmos, ao introduzirmos um curso em EAD, que nem todas as alunas-professoras terão um acesso fácil às TIC, que não estão alfabetizadas digitalmente e que chegaram ao curso com essa desfaçem.

“Eu fiquei pensando exatamente se eu iria conseguir, se eu iria me regar a estudar sem auxílio de professor por todo o tempo, apesar que eu tive auxílio, porque era só chamar e vocês estavam sempre disponível”. EXT. 10

Embora tenha tido dificuldade, demonstra que a sustentação é o fator que se posiciona na existência de possibilidade, de potência. Retorna a intermediação dentro do uso das tecnologias como algo importante. Não basta disponibilizar as ferramentas aos alunos, é necessário dar o apoio.

Cool (2010) auxilia a explicar a necessidade desta intermediação, quando indica que será através da utilização da “comunicação telemática (correio eletrônico, fóruns, chat ou SMS) possuem elevado potencial para a transformação dos indivíduos, uma vez que promovem práticas cotidianas que medeiam de maneira decisiva sua socialização” (COOL; MONEREO, 2010, p. 49). Hoje, conta-se com o WhatsApp para auxiliar nesta comunicação e aproximar mais ainda o aluno.

“A aula presencial é no mesmo local, a um metro de distância, mas está da mesma forma. Tu podes fazer uma videochamada, poderia a qualquer momento conversar, tirar dúvidas a qualquer momento, e aprendi a trabalhar com essa ferramenta.” EXT. 11

A utilização das TIC impele o sujeito para a socialização, para uma busca de sentido e de compreensão. Outra vez começa a aparecer a questão que Valente (2009) fala do “estar presente virtual”. Quando a aluna-professora se refere que estar presencial ou numa chamada de vídeo seria a mesma coisa, pois mesmo a distância consegue-se conversar, tirar dúvidas, ela está dizendo que o que importa é “estar em relação”, que a presença pode acontecer mesmo não estando no mesmo espaço.

“Me permitir aprender com 36 anos. Porque hoje não é feio tu dizer não sei, não sei como é. É aí que eu falo que se nós não tivéssemos os tutores, professora com paciência... Porque eles ensinavam, eles botaram tutorial para eu aprender, e eu não sabia. [...] Então, lá no meio do curso, eu colocava o tutorial e eu já sabia entender o que era, eu já dominava”. EXT. 12

Na fala dessa entrevistada aparece a busca pelo conhecimento e o auxílio dos tutores e professores. Apesar da dificuldade inicial, a tecnologia vai fazendo parte do cotidiano e revelando uma nova forma de ver o conhecimento, uma nova forma de perceber possibilidades de construções.

Kuenzer (1998) fala que se deve sair do lugar tranquilo de apenas “informar”, e o educador deve organizar, instigar. Pela fala desta aluna-professora, nota-se que o PEAD-2, através de seus educadores, possibilitou isso, demonstrando como fazer, mostrando ao sujeito como ele pode desenvolver-se como indivíduo.

“Eu percebi que era algo novo e que passou a ser comum. No curso, nos dois primeiros anos, tu achavas estranho, tu não sabias como é que era, depois começa a ser comum, começa a ser simples. Do celular tu tem, do computador tu tem. Tu podes abrir as aulas a qualquer hora, a qualquer momento, tu tá no trem, tu abres”. EXT. 13

Notadamente aqui a transferência ocorre, a presença se torna cada vez mais intensa, é possível se relacionar em qualquer lugar, a TIC proporciona através da virtualidade trocas constantes, acessos aos conteúdos. Inicialmente, a timidez, a dificuldade, o desconhecimento. Aos poucos a conexão, a possibilidade, a busca. O que antes era desconhecido, através da interação com os professores e tutores, propicia o “estar em relação”, a existência de um “Outro”. O “Outro” que é a tecnologia, aquele com quem me relaciono e que se coloca no lugar do “suposto saber”, pois que a tecnologia se interpõe como aquele que deixa um espaço de busca, de procura. Agora é possível a qualquer momento eu acessar o conhecimento, buscar um conhecimento novo, refletir.

c. Relação com os efeitos da formação

Lembro que esta categoria leva a pensar em dois efeitos possíveis: como isso afeta o futuro do indivíduo enquanto sujeito professor em sala de aula e enquanto sujeito que busca conhecimento.

“E quando eu percebi que eu conseguia com o auxílio de vocês [...]. Eu vou levar esse exemplo de vocês para toda a vida, assim. Foi um divisor de águas”. EXT. 14

A aluna-professora apresenta algumas pistas para pensarmos como sustentar o desejo na construção do conhecimento: o auxílio e o exemplo. O PEAD-2 se propôs a trabalhar com as alunas-professoras por meio de um modelo pedagógico que proporcionasse que estas alunas-professoras pudessem ter espaço de busca, mesmo contando com professores e tutores que ali estavam para orientar neste caminho. Se estabelece o processo transferencial, onde ao buscar, eu busco através daquilo que projeto nestes personagens (professores, tutores, coordenação, curso, instituição). Quando a aluna-professora diz que teve auxílio, que teve o exemplo, ele transfere para este “vocês” suas expectativas, seus sonhos, suas fantasias, e, ao fazer isso, ele torna possível a busca pelo conhecimento.

“Tenho certeza que a metodologia que ela passou, ela tem atributos para isso. Ela tem a teoria para isso. Então, eu uso na sala de aula”. EXT. 15

A confiança no saber do professor, que faz com que eu possa novamente utilizar como exemplo e seguir o caminho. Como diz Lacan “[...] trata-se de uma transformação, de um devir sujeito, de uma identificação última com esse supremo amável [...] Quanto mais deseja, mais se torna ele mesmo desejável” (LACAN, 1992, p. 132).

“Que tudo valeu a pena, valeu a pena eu chorar, valeu a pena eu dizer: eu vou desistir, mas não vou desistir”. EXT. 16

Como a aluna-professora diz no extrato 16, “valeu a pena”. Em outras várias oportunidades no decorrer dos extratos, a partir deste “amor”, a aluna-professora foi

se construindo enquanto indivíduo que deseja saber, que deseja conhecer e tornar-se um profissional melhor.

“Hoje, depois de dois anos, eu sou outra. Eu me permiti a estudar, eu fui atrás do conhecimento e eu senti que eu não sabia tudo”. EXT. 17

E como se procura a continuidade da busca pelo saber? O que faz esta aluna-professora seguir buscando, afinal pode-se dizer que, ao finalizar o curso, o caminho estaria concluído? Mas, como diz Lacan:

se todos os termos dos quais vocês se servem quando fazem metafísica estivessem estritamente definidos, tivessem apenas, cada um deles, uma significação unívoca, se o vocabulário da filosofia triunfasse, objetivo eterno dos professores, vocês não teriam mais nenhuma metafísica a fazer, pois nada mais teriam a dizer (LACAN, 1992, p. 149).

A lacuna deixada pelo “suposto saber” da equipe do PEAD-2 permite que a aluna-professora siga buscando, tendo em vista que o conhecimento não termina, algo mais é deixado para servir de desejo.

Eu continuo estudando a distância, eu continuo fazendo outros pós, outros cursos e eu percebi que é possível, que a gente aprende, que é possível”. EXT. 18

Se, no início, a tecnologia foi vista como resistência, agora ela passa a ser vista como potência. E esse é o papel que quero para as TIC na educação a distância, que elas sejam potências do processo de aprendizagem.

Como dizem Valente et al.:

As tecnologias digitais são as principais responsáveis pelas novas possibilidades de interação entre pessoas e estão contribuindo para o desenvolvimento, a reformulação e a disseminação da EAD [...] O encontro no ciberespaço permite que cada indivíduo tenha voz, manifeste-se e interaja com a informação ou com as pessoas, criando condições de aprendizagem que ainda não foram totalmente compreendidos e explorados educacionalmente (MENEZES, 2009, p. 38).

Ao dizer que as TIC criam espaços que não foram totalmente compreendidos e explorados, os autores as posicionam no espaço que Freud e Lacan dizem da intermediação na relação com o “Outro”, o “Outro” a quem o indivíduo se dirige. É através do “Outro” que se busca a verdade que, neste caso, é o conhecimento. Dunker

(2020, p. 187) afirma que “a transferência envolve basicamente o próprio processo de saber e seus momentos de extração da verdade, na relação com o outro”.

A tecnologia se torna intermediária do “Outro” que faz a aluna-professora buscar a verdade através de sua utilização, no seu próprio processo de saber, no qual surge o amor pelo saber ou o desejo de saber.

5.2. ALUNA-PROFESSORA 2

A aluna-professora 2, além do magistério, chegou a iniciar um curso superior presencial, mas teve que desistir logo, pois não tinha condições de seguir pagando, visto que era em uma faculdade particular. Isso fez com que a aluna-professora tivesse uma ideia do que seria um curso de nível superior. Ele inicia a entrevista apresentando a diferença entre o curso que iniciou presencial e o PEAD-2, um curso a distância.

“É aquela coisa da ignorância mesmo, né, a respeito da modalidade [...] Aí, depois, minha irmã fez o primeiro PEAD. Ela fez o primeiro, ai sim, que eu pude conhecer de fato o que que era essa educação a distância por uma universidade renomada, no caso a UFRGS, e eu fiquei apavorada, assim, pela demanda que ela tinha de trabalho e de envolvimento, e que era todo o dia. Ela ia só uma vez por semana, mas todos os dias, final de semana, ela tava envolvida. [...] Então eu pude ver, assim, que havia uma maior dedicação para o curso na modalidade a distância do que eu tinha na graduação presencial”. EXT.19

A aluna-professora faz um paralelo entre a dedicação que a faculdade presencial necessitava com o empenho necessário na faculdade a distância, mas não a qualquer faculdade, está se referindo a um curso em EAD na UFRGS, especificamente, ao PEAD. Isso mostra que quando se fala em qualidade, o que está em questão não é se o curso é presencial ou a distância, mas o que está contido dentro do curso, como seu projeto pedagógico pensa as relações que se constituirão dentro do processo.

a. Relações de sustentação

A aluna-professora 2 centra suas falas na sua relação com o curso e a sustentação que o curso oferece e quase não passa a ideia de imagos parentais

clássica de Freud. A transferência se mostra na relação com o “Outro”, representado pelo curso e todos os componentes interligados.

“Eu não tinha dimensão entre essa relação com os professores, com os tutores, com a parte administrativa, o quanto isso era próximo”. EXT. 20

A ideia que normalmente se tem, quando se fala em EAD, é que o aluno estará afastado de todos, que não haverá uma relação entre aluno e curso (pensando em todos os seus componentes⁴. A aluna-professora reflete sobre a proximidade possível no PEAD-2, a transferência que surge pelas relações estabelecidas pela aluna-professora de outras experiências, sobre como seria uma EAD. Aquilo que ouvimos, lemos ou apenas pressupomos.

“Os professores parecem, assim, que estavam nos esperando, sabe. Para fazer parte desse processo de forma muito carinhosa, respeitosa pela trajetória de vida de cada uma, porque cada uma estava ali tinha uma verdade, nenhuma chegou ali com uma vida muito fácil em relação aos estudos”. EXT. 21

A aluna-professora segue falando do suporte que os tutores davam, demonstrando a importância da sustentação novamente.

“Todos esses perrengues que a gente passa na nossa vida. E, muitas vezes, foi o suporte dos tutores e da equipe que me fez ficar, porque eu pensei em desistir várias vezes”. EXT. 22

Lacan evoca Freud para falar sobre identificação, “identificação àquele ao qual demandamos alguma coisa no apelo do amor” (LACAN, 1992, p. 150). Ele torna-se o objeto a ser amado ou não, “ele pode ser o objeto do desejo do outro a quem nos identificamos” (LACAN, 1992, p. 150). Ao perceber os professores, os tutores e a equipe como fundamentais para a sustentação no curso, há uma identificação com esses personagens, uma referência que faz com que se estabeleça uma relação, e, onde há relação, onde a verdade é estabelecida e sustentada, há transferência.

⁴ Instituição, curso, coordenação, professores, tutores e pares.

“A primeira impressão foi de acolhida e, ao mesmo tempo, medo, porque o que era apresentado em relação ao curso, algo que a gente não ia dar conta da demanda, do nível de profundidade dos temas que eram apresentados, nível de exigência também”. EXT. 23

Em alguns momentos, a aluna-professora 2 mostra uma ambivalência durante o curso. Freud, explica essa ambivalência como “a facilidade para atitudes contraditórias” (FREUD, 1969b, p. 286), neste caso, a sensação de acolhimento e, ao mesmo tempo, o medo. O curso é classificado como exigente, como aquele que cobra mais do que pode; o pai algoz que exige, que é visto como o malvado.

“Foi essencial, eu acredito, ter um professor referência como cada turma tinha. A minha professora de referência foi a K., assim, não tem o que falar do quanto ela acreditou e apostou na gente desde o começo até o final do curso”. EXT. 24

Dunker argumenta que

um verdadeiro professor não transmite conhecimentos ou conteúdos que ele aprendeu e domina, mas a *relação* que ele tem com o saber do qual também se torna autor ao tornar seu o que lhe foi legado. Isso não tem a ver, necessariamente, com vocação, paixão ou gosto, mas com certo empenho do desejo naquilo que faz (DUNKER, 2020, p 199).

Vejo isso na docente K, que demonstrou seu desejo, seu empenho com a turma na qual ela era docente referência. Sua dedicação mostrou para a aluna-professora 2 que é possível acreditar em seu aluno e, com isso, “transmitir” sua verdade, seu desejo e instigar em seus aprendentes (alunos) a desejar.

Lacan acrescenta que, “no pluralismo desses níveis de identificação a que chamaremos o ideal do eu, o eu ideal, que chamaremos , também identificado, o eu desejante” (LACAN, 1992, p. 150). E aqui aparece a possibilidade do desejo de saber, o desejo de buscar o conhecimento.

“Eu gostei muito da professora L, também, eu me apaixonei, assim, por ela [...]. Ela conseguiu nos apresentar um conteúdo que fosse fácil para a nossa reflexão e o nosso olhar em sala de aula, a professora K é a referência”. EXT. 25

No extrato 26 a aluna-professora demonstra uma certa ambivalência quando se refere ao professor W, demonstrando o sentimento hostil por ele ser crítico em relação aos trabalhos apresentados.

“Teve o professor W. Eu acho que alguns, a maior dificuldade foi em alguns workshops que eu acompanhei, que não só eu, mas algumas colegas ficaram bastante chateadas”. EXT. 26

Freud mostra que a transferência pode variar entre um amor de adoração e uma inimizade, e disso “deriva todas as suas características de atitudes eróticas anteriores do paciente, as quais se tornaram inconscientes” (FREUD, 1976b, p. 300).

Para compreendermos melhor, uma informação torna-se importante: os docentes K e L são mulheres e o docente W é homem. Na definição de Freud sobre as imagens parentais, a transferência se estabelece a partir das relações primárias (pai, mãe, irmão) e os objetos de identificação que estão na relação de amorosidade são as mulheres (mães), e o de inimizade, é o homem (pai). Freud diz:

Se o paciente é um homem, geralmente extrai este material de sua relação com seu pai, em cujo lugar coloca o médico, e dessa forma constrói resistências que surgem a partir de seu esforço de se tornar independente, em si próprio e em suas opiniões, a partir de sua ambição, cujo objetivo primeiro consistia em fazer as coisas tão bem como seu pai, ou superá-lo [...] As mulheres têm um talento de mestre para explorar, na relação com o médico, uma transferência afetuosa, com nuances eróticas, destinada à resistência (FREUD, 1976c, p. 342).

Mostro outras falas que deixaram mais claro essas relações com as imagens.

“Eu acredito que, em alguns momentos, o professor W, assim nos workshops, deixava um pouco ansioso, um pouco sem chão. Eu entendo a posição dele na cobrança, na exigência [...] do julgamento sem conhecer a nossa trajetória [...], mas ao mesmo tempo ele conduziu bem o curso”. EXT. 27

Novamente, a fala da aluna-professora que percebe a figura masculina como a que exige, imagina que ele não tem ideia de sua trajetória, como se ele não acompanhasse o que acontece ao longo do curso. Freud (1970), para compreender melhor, diz que é na transferência que os sentimentos amorosos estarão muitas vezes

mesclados de hostilidade que não estarão justificados por causas reais, eles virão do inconsciente, a partir das relações fantasiosas da aluna-professora.

A ambivalência, como diz Freud (1969b), pode cortejar ou virar as costas, pode idealizar “simpatias ou antipatias”. Aos professores eram transferidas as fantasias que tinham de seus pais e, desta forma, tratavam os mestres como se eles os representassem, ou seja, como se eles mesmos fossem seus próprios pais.

A aluna-professora manifesta sua antipatia frente ao professor W, e acrescenta que seus colegas tinham a mesma opinião (seus pares ou “irmãos”), contudo, ao mesmo tempo, reconhece que ele foi um bom coordenador. O pai que tem atitudes que não agradam, mas ao final é considerado um bom pai.

“As disciplinas e as tarefas eram pautadas naquilo que a gente via na prática [...]. A gente refletia sobre coisas que via de manhã na aula e, de noite, a gente estava conversando sobre aquilo”. EXT 28

Falei anteriormente que Freud (1969b) trouxe em seus escritos “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” que se ama mais aos mestres do que às ciências que eles proferiram, mas ele inclusive diz no texto “Conferência XXVII - Transferência”:

do mesmo modo, um estudante que vê através do microscópio, pela primeira vez, é instruído por seu professor a respeito daquilo que irá enxergar; de outro modo, ele não o verá, absolutamente, embora esteja ali e seja visível (FREUD, 1976c, p. 510).

Nota-se a importância de o professor estar presente, guiando, mostrando o caminho, em prestar atenção na realidade que se apresenta, para o que as alunas-professoras enfrentam diariamente em salas de aula, e possibilitar que elas possam interagir a teoria com sua prática, como diz a aluna-professora: “as disciplinas e as tarefas eram pautadas naquilo que a gente via na prática”.

“como eu acho que estava desejando muito, desejava muito estar ali, eu gosto de ler, de refletir sobre e eu não tenho dificuldades de mudar ali na prática algo que talvez não estivesse de acordo, então, dificuldades em relação a aplicar aquilo que eu estava apreendendo”. EXT. 29

O PEAD-2, podendo ser utilizado enquanto processo transferencial de um modelo de identificação que pode ser seguido, apresenta relações em que se

expressam sentimentos amorosos e hostis, que podem servir de resistência em alguns momentos, mas que, apesar de tudo, servem como movimento de abertura de desejo de saber, de conhecer, de instigação.

b. Relação com as tecnologias

Uma pessoa da família desta aluna-professora fez a primeira edição do PEAD, e ela tinha uma ideia do que seria este curso em EAD. Apesar disso, ela afirma que tinha uma impressão diferente.

“Eu tinha muito preconceito em relação à modalidade, de que ela daria conta daquilo que era necessário ser trabalhado, de que seria uma dedicação de fato dos professores”. EXT. 30

No extrato 31, a aluna-professora mostra que teve menos preconceito por sua irmã ter feito a primeira edição do PEAD, que pode ter mais confiança na universidade que considera “renomada”.

“Ela fez o primeiro. Aí sim, eu pude conhecer de fato o que era essa educação a distância por uma universidade renomada, no caso a UFRGS [...], e aí, depois, confirmei isso quando entrei no PEAD”. EXT. 31

Percebe-se aquela fantasia inicial do estudo a distância, de que ele não consegue dar conta dos mesmos conteúdos que o ensino presencial. Todavia, ao ver de perto e vivenciar este estudo do PEAD-2, consegue visualizar e sentir a possibilidade.

“Eu penso que a UFRGS nos ofereceu uma forma de sistematizar o nosso conhecimento através de ferramentas muito novas, muito diferentes. Eu demorei muito para aprender a gostar um pouquinho dessa parte. No começo, eu era muito assim, porque eu achava que o processo dificultava ao invés de entender que o processo na verdade facilitava [...]. Eram recursos que me favoreciam, porque ali ficava de forma digital, a construção do meu conhecimento, fica tudo sistematizado”. EXT. 32

As tecnologias, em muitos momentos, aparecem como resistências ao conhecimento, como impedimento. O fato de não conseguir realizar alguma tarefa era

culpa da tecnologia. Freud (1969a), ao explicar a transferência, diz que a resistência é a sua arma mais poderosa. Ao se interpretar a resistência, pode-se ver os sentimentos presentes na relação que a traduzem e transformá-los em possibilidade. A aluna-professora, ao poder “estar em relação” com este “Outro” (por intermédio da tecnologia), se depara frente a uma dificuldade, fala de uma demanda (muito exigente, difícil) e que quer afastar-se. Ao entender como se relacionar, ela introduz sua verdade, torna essa relação mais fácil, e não precisa deslocar suas dificuldades para a tecnologia, tornando-as potência.

c) Relação com os Efeitos da Formação

Essa aluna-professora construiu, ao longo do PEAD-2, uma conscientização do que é ser uma professora negra e o que significa ter alunas negras. Buscou informações e, no final do curso, se deparou com um grupo de pesquisa chamado DEDS⁵ (Departamento de Educação e Desenvolvimento Social), que fez sentido em sua subjetividade, e isso ocasionou uma mudança radical em seu trabalho final e na vida que seguiu quando se formou.

“Eu acho que tinha em mim algumas questões que eu fazia mais no campo intuitivo, mas com o embasamento teórico que eu aprendi, o de entender o porquê das coisas que eu fazia, porque me identificava mais com alguns caminhos, mas não com outros. E aí, o meu trabalho pedagógico, ele ficou muito mais interessante, e eu tive mais resultados em menos tempo”. EXT. 33

Essa aluna-professora, inspirada em seu TCC e no trabalho do DEDS, hoje tem uma ONG que trabalha com meninas negras dentro de um espaço comprometido em potencializar a infância afro-brasileira.

“Eu considerei importante que as pessoas sonhassem também. Essas crianças que eu atendo, os adolescentes, que lá o espaço que é nosso, de direito e nós podemos estudar, nos qualificar, nos aperfeiçoar. Então, assim, eu sou uma pessoa muito melhor profissionalmente depois que eu graduei, com certeza”. EXT. 34

⁵ O DEDS realiza projetos de extensão universitária com comunidades, movimentos sociais e instituições em diálogo com estudantes, técnicos em educação e professores e busca a sistematização desses diferentes saberes, de desenvolvimento social e educacional, com a participação efetiva das comunidades envolvidas. Dentre os principais temas trabalhados nas atividades do DEDS estão os seguintes: educação antirracista, ações afirmativas, respeito à diversidade, inclusão social, educação cidadã, interculturalidade.

Como efeito de sua formação, a aluna-professora teve uma força forjada na educação a distância, que pluraliza a educação e possibilita o desenvolvimento de um profissional que preza pela educação e segue desejando e abrindo espaços de desejo.

O movimento de um processo de transferência que ocorre “entre relações”, dentro de tempo e espaços que não são únicos, mas que suportam, como dizem Cool e Monereo, “abrindo caminho para uma eventual transformação profunda desses processos, que ocorrerá, ou não, e que representará ou não, uma melhora efetiva, sempre em função dos usos concretos que se dê a tecnologia” (COOL; MONEREO, 2010, p. 11).

O que importa não é a TIC em si, mas onde ela pode levar a transformação, e essa aluna-professora a levou para além dos muros da UFRGS. A educação através do uso das tecnologias, não apenas estudar a distância, mas utilizar tecnologias como forma de relação, propicia que as aluna-professoras possam pensar para além de uma janela fechada, possam abrir muitas janelas e possibilitar outros conhecimentos, formar novas redes, novas compreensões de mundo.

“A gente tinha que fazer o TCC, e eu estava com uma ideia fechada. Só que eu passei naquele cursinho do DEDS [...]. Eu saí da reunião e disse para meu orientador, vou mudar o tema do TCC [...], vou mudar porque não tem como mais eu ter esse olhar que eu tinha antes”. EXT. 35

Uma vez mais, apresenta-se a noção de identificação com o objeto, a noção de transferência enquanto extração da verdade. Como não se transformar quando a possibilidade desta transformação está em curso? Quando o desejo é sustentado, no encontro de sua subjetividade, encontra o caminho para seguir, o desejo transborda e o desejo aparece nas ações; neste caso, na construção de ONG voltada a “potencializar a infância afro-brasileira”.

Quando ao orientador, enquanto suposto-saber, é aquele que se abre à viabilidade, mostra que, apesar da dificuldade, é possível que a busca siga para além dele, que ele não detém todo o saber, que há saberes em outros lugares. No caso da aluna-professora 2, permitir a busca em outros lugares (DEDS) é o mesmo que dizer que o conhecimento não termina nele, mas pode ser o início da jornada.

Essa aluna-professora, através de suas aprendizagens, saiu da janela fechada da sala de aula e pode construir um espaço que vai além dos muros da escola e abrange outras relações possíveis.

5.3 ALUNA-PROFESSORA 3

A aluna-professora teve dificuldades ao longo do curso, na maioria das vezes com entregas atrasadas das atividades, ficando nas recuperações do eixo (semestre), entretanto, apesar das dificuldades, concluiu o curso com êxito. Ela iniciou o curso como contratada de um município, mas perdeu o contrato logo no primeiro ano e acabou realizando estágios extracurriculares e, em alguns momentos, ficou fora da docência.

a. Relações de sustentação

Como tenho falado, as relações de sustentação dentro do curso foram muito importantes para que as relações transferenciais se estabelecessem, e, para esta aluna-professora, nota-se os impactos no seu processo de desejo de saber.

“A situação de acolhida dentro do PEAD, aquele carinho das professoras, eu quero passar isso para os meus alunos, que a gente recebe dentro do PEAD, porque tu é acolhida, abraçada, tu é entendida”. EXT. 36

Vê-se a seguir como é o impacto das outras funções que cada aluna-professora enfrentou ao longo do curso, e o acolhimento que o PEAD2 proporcionou fez a diferença para elas concluírem o curso.

“Tem as barreiras assim, do trabalho, da casa, as tuas funções domésticas e tudo que tu não vais conseguir”. EXT. 37

Muitas vezes, para superar um obstáculo, é necessário vê-lo de forma externa. Há uma resistência que busca uma saída, um escape do inconsciente até que a aluna-professora possa enfrentar sua verdade interna e buscar o seu desejo através do

“Outro”. Ao transferir o desejo para o outro, busca-se a satisfação através deste “Outro” e consegue-se perceber que a realidade estava na sua frente.

“E eu, como pessoa, sempre tive essa aprovação, assim, de que tu pode, e o PEAD te dá, ele te dá essa condição. Embora tu amadureces muito”. EXT. 38

A aluna transferindo para o PEAD o incentivo e a certeza de que ela “consegue”, enquanto esta verdade estava ali dentro dela o tempo todo, apenas ela não conseguia ver. Em outro extrato, pode-se ver como isso está impregnado pelas imagens, como ela se via enquanto aluna-professora.

Neste extrato, percebe-se como essas relações afetivas se entrelaçam nas relações transferenciais.

“E que nós nos encontrávamos para discutir algumas tarefas. Como teve muito trabalho em grupos isso foi muito bom, não é. Então, cada uma discutia a sua ideia, a sua experiência e coloca em prática a situação. É assim, pronto e vamos apresentar. Facilitou bastante esse tipo de dinâmica, não é, em grupo”. EXT. 39

Freud, 1905, (apud LAJONQUIÈRE, 1993, p. 156) explica que o desejo vai expressar “o fato de que o sujeito está em falta ou que suporta essa falta”, e será isso que o lançará para o aprendizado, para a procura do objeto que perdeu. É o Outro que vai fazer com que ele siga avançando.

E se parto desse entendimento, tenho que pensar que o aprendente necessita do ensinante como “Outro” a ser alcançado e buscar nele o que quer aprender. Vejo que é isso que a frase da aluna traduz.

Percebe-se que a aluna-professora se identifica com os pressupostos do PEAD, tais como: aquele que escuta, acolhe e abraça, e ela quer ser “igual” com seus alunos. Ela transfere seus sentimentos para o conhecimento, transforma-se enquanto sujeito na relação, para poder ser um “ser em relação” em sua docência.

“Então, de repente tu tem o retorno de um professor, não é, de estar ali. Não é assim, é assado; não tá correto; obrigado por ter respondido”. EXT. 40

A importância do feedback do professor/tutor, aquele que guia, que dirige e em função disso faz com que o aluno possa se sentir acolhido, se sentir mais seguro do

que está aprendendo, do potencial que pode atingir à medida que busca o conhecimento, pois encontrará apoio para saber se está no caminho certo, e se não estiver, qual é o caminho que pode seguir. Como visto acima, Freud ressalta a importância de o mestre indicar o caminho. Para poder ver o que tem no microscópio, eu tenho que saber o que procurar. Para buscar o conhecimento, é preciso que as alunas-professoras possam saber o que buscar. A aluna-professora diz isso: “tu tens um retorno do professor”, tu tens uma direção que é dada. E saber o que procurar não é apenas transmitir algum conhecimento, mas sim possibilitar que o aluno saiba onde buscar as informações necessárias, que, na dúvida, possa interrogar e possa questionar uma resposta, que possa alçar novas possibilidades, novas construções de conhecimento.

Buscar o conhecimento exige disponibilidade interna e, muitas vezes, é mais fácil transferir o problema para algo externo do que admitir as dificuldades internas, a falta de vontade, o desprazer.

“De como eu comecei a estudar, como que foi minha alfabetização, aí tu começa com os bloqueios [...]. Então a dificuldade de entrar, sempre ter que pedir informação pra alguém, sempre, será que tá certo? Aquela insegurança, né? Como é que eu vou me colocar, me expor numa situação que tá correto/não tá correto, não é? Como é que vou trabalhar com meus alunos se eu ainda não me conheço”. EXT. 41

A imagem primária de não ter sido bem alfabetizada, de não compreender bem as informações, sua insegurança enquanto aprendente, tudo isso fazendo com ela se colocasse num lugar de inferioridade, de incapacidade frente ao aprender. Como desejar algo que está inalcançável? A aluna-professora carrega suas fantasias de "incompetência" e coloca-se neste lugar de quem não vai conseguir. Bloqueia-se perante o conhecimento, se quando criança tinha dificuldades e não compreendia direito o que lia, sente que agora ela terá essas mesmas dificuldades e acaba por não se permitir aprender.

“Era como o W dizia para mim e a Z: tu sabe fazer, tu sabe, entende? Mas como minha base da alfabetização foi bem complicada, eu trouxe toda essa insegurança comigo, entende?” EXT. 42

Como diz Vitorello, a educação deve estar atenta às particularidades de cada aluno e relacionar com o entendimento de mundo de cada um dos indivíduos, visto que, “aprender é uma tarefa árdua e dolorosa, requer superação de angústias, de temores que habitam o sujeitos” (VITORELLO, 2014, 102).

Kupfer (1999) dá um caminho, a necessidade de estar atento a cada aluno, e o PEAD buscou trilhar desta forma, acolher cada aluno com suas particularidades. Essa aluna-professora reafirma isso o tempo todo, como o extrato seguinte mostra.

“Eu me emociono quando falo, porque me senti filha deles. Os professores W e Z, foram pessoas que me pegaram pela mão e não me soltaram até o final [...], nunca me deixaram desistir até o final do curso [...], nunca fui abandonada, sabe? Eu abandonei, eu desaparecia, eu sumia, e daqui a pouco tinha uma mensagem no celular: ‘Onde tu andas? Vem S3, tu tens capacidade, tu podes, a gente está te esperando [...]. Sim, foi muita chamada de atenção, fui descascada, mas era aquela coisa que me senti, eu me senti filha”. EXT. 43

Vitorello (2014) retoma o que Freud explica sobre a transferência, transportando para o campo da educação, no qual o professor se torna para o aluno, via transferência, a figura que estará relacionada aos modelos infantis.

Segundo Couto (apud VITORELLO, 2014),

O educador exerce, ao mesmo tempo, tanto a função materna como a função paterna [...] pode-se pensar como sendo alguém que precisa sustentar um olhar dirigido ao aluno, acolhendo-o no seu desejo. Por outro lado, também deve saber fazer o corte nessa relação, colocando em ação um sujeito de falta (COUTO apud VITORELLO, 2014, p. 103).

Nota-se que, mesmo que ela tenha se identificado com uma dupla de professores de sexos diferentes, poderia sentir os mesmos sentimentos se fosse apenas um deles.

b. Relações com a tecnologia

As tecnologias estiveram presente em todo o processo transferencial das alunas-professoras, e nesta aluna-professora não poderia ser diferente. Na sequência, mostro como se estabeleceram.

“Tu entras e nem sabe como é que era estudar a distância [...]. Imagina, computador, quem não sabe mexer? E daqui a pouco vem com toda essa informação lá do PEAD”. EXT. 44

Num primeiro momento, a aluna-professora teve que se deparar com a possibilidade de realizar o vestibular, algo que como ela diz “fui pega de surpresa”, “entrei de gaiata no navio”.

“Foi bem complicado. Questão de internet, questão de aparelho, estar bem ou não, aquela coisa toda da casa”. EXT. 45

As questões implicadas no estudo a distância apavoram. Pensar em todas as questões que envolvem este tipo de estudo, não apenas sobre o conhecimento, mas as questões técnicas, como que tipo de aparelho, que tipo de internet pôr em casa.

Agora que as questões técnicas foram resolvidas, as dúvidas são sobre se conseguir aprender de uma forma diferente do que estava acostumada, antes tinha um professor na sua frente todos os dias, e agora que terá que dar conta de estudar em casa. Vai conseguir?

“Como vou entrar ali? Começar a acessar a plataforma, nunca trabalhei, nunca mexi nisso”. EXT. 46

Pelas falas, percebe-se como a EAD é vista como algo assustador inicialmente, como vai se colocar frente a este universo novo.

“Muitas vezes eu pensei em desistir, muitas vezes assim, não vou dar conta o que é mais importante nesse momento”. EXT. 47

Existe uma diferença entre conhecer um computador e interagir com ele. Por isso, a aluna-professora fica assustada, apesar de dizer que conhece o computador, mas que as informações (interações) que o PEAD vai solicitar a amedrontam, são o desconhecido que assombra.

“Aquele acolhimento [...] na primeira aula, ali, a explanação, como é que funciona, como vai ser tudo”. EXT. 48

Novamente, aparece o acolhimento que o PEAD2 proporciona, o apoio que, além de estar relacionado com as tecnologias, está sustentado numa ideia de imago parental, em que o “filho” (aluna-professora 3) começa com o apoio dos “pais” (tutores/professores/coordenação).

“As dificuldades eram entregar as minhas atividades em tempo certo. Eu demorei muito, deixei influenciar por problemas pessoais meus mesmos. Tipo problemas com a internet, com a computação, enfim, de aparelhos mesmo em casa”. EXT. 49

A Aluna-professora 3 reporta a tecnologia utilizada como barreira, para o surgimento da resistência, a transferência de suas dificuldades de organização no tempo sendo deslocadas para problemas dentro das tecnologias.

c. Relações com os Efeitos da Formação

Apesar das dificuldades encontradas no decorrer do curso, esta aluna-professora consegue constatar o seu crescimento.

“Momentos mais relevantes foram pelo aprendizado em si, o meu crescimento dentro daquilo que eu aprendi, das informações que chegaram para mim. A forma como eu me senti, vai lá e faz. Aí, tu buscas, a pesquisa foi importante para mim”. EXT. 50

A aluna-professora demonstra o quanto a ideia de dar o caminho, mas não trilhar por ela, é importante. Reiteradamente, aparece o mestre que guia, que mostra para onde seguir, mas, acima de tudo, deixa vago o lugar do suposto saber.

“Eu saí da minha zona de conforto, não é? Em que tá ali na mão e o dia a dia, esse mesmo, não. Uma coisa modificou, agora tu tens que ir atrás. [...] Tu entendeste o processo, tu entendes. Quando tu entendes, assim, tu se sentes, pronto. Agora eu posso”. EXT. 51

A aluna-professora mostra que a abertura do suposto saber, o espaço de falta, a fez aprender que pode, que ela “entendeu o processo”, e agora está “pronto, agora eu posso”. Salieta-se a importância dessa construção no processo da transferência.

“Até então, eu não tinha aprendido isso no magistério. A criança está em sala de aula, tem que dar a minha aula, é aquele roteiro e acabou. Não me interessava em saber como é que é, por trás de tudo isso, como ela chega até aqui. [...] O PEAD contribuiu para que eu fizesse toda a junção. Tu fazes a junção, teoria com a prática. Embora tu tivesses um roteiro para poder chegar naquela casa, ah, tu vais fazer pela atividade, mas tem toda lá o autor, lá atrás, te informando”. EXT. 52

Essas falas da aluna-professora trazem à tona o que Dunker afirma: “um verdadeiro professor não transmite conhecimentos ou conteúdos que ele aprendeu e domina, mas a relação que ele tem com o saber do qual se torna autor ao tornar seu o que lhe foi legado” (DUNKER, 2020, p.199).

“Antes do PEAD, eu era aquela pessoa, antes, ali que seguia uma regra. É assim, olha, é assim. E, com o PEAD, abriu todo um leque de informações. Assim, vai com calma, vai por partes, tu já viste isso aqui na situação da aula prática e tu tá tendo uma teoria e tu segue aquilo, sabe?” EXT. 53

Quando o docente permite ao aluno tomar para si o saber, e entra em relação com o aluno, ele possibilita o desejo, e isso se dá através da transferência, tendo em vista que “a transferência é um processo que convida continuamente a reconhecer o sujeito (referido saber) numa relação de suposição” (DUNKER, 2020, p.199).

“Fiz somente cursos do Aprende Mais, oferecidos pelo Estado mesmo. Para adquirir novos aprimoramentos [...], faltou tempo, estou trabalhando 40h”. EXT. 54

Ao mesmo tempo que há uma mudança na sua construção de “ser professora”, a aluna-professora fez apenas os cursos obrigatórios que o Estado oferece. Como justificativa que “não teve tempo”. Pergunto-me qual a falta de tempo? Por que outras alunas-professoras acharam tempo?

Freud diz que, muitas vezes, transfere-se para os outros responsabilidades que não se consegue dar conta; é mais fácil culpar o outro do que a si mesmo.

Dunker indica alguma possibilidade de isso acontecer, ele diz:

O desaparecimento de interessados em formar-se em certas disciplinas não pode ser atribuído apenas aos salários, muito menos à confusão reinante em nossos modelos de formação. Ele é um sintoma de que a educação se transformou em outra experiência. Não é mais a transmissão de um saber, movida pelo desejo do professor e oferecida para aqueles que já se interrogam sobre o mundo, sobre suas letras e sua lógica muito antes dessa transmissão. Não. A educação virou outra coisa (DUNKER, 2020, p.198).

E aí uma pergunta se instala: houve mesmo uma modificação em seu fazer? E se houve, até onde permanecerá? Onde não se continua pensando, relacionando, não haverá novamente uma estagnação?

Perguntas que ficarão em suspenso. Será que ela perderá seu desejo e se tornará, como diz Dunker⁶, um “não professor”?

5.4 ALUNA-PROFESSORA 4

A aluna-professora 4 chegou a iniciar um curso superior, mas não pode seguir. Ela teve vários problemas durante o curso. Uma doença prévia retornou e fez com que ela faltasse muito. Com isso, ela necessitou de auxílio para se reencontrar nas atividades do curso, mas buscou ajuda através de seus professores. É uma excelente professora e foi uma aluna-professora muito presente antes da doença e depois de sua recuperação, buscando sempre o conhecimento de forma desejante. Fala de si na entrevista como uma pessoa mais solitária, que aprendeu ao longo do curso a se integrar mais com as pessoas e que poderia contar com elas, caso precisasse.

a. Relações de Sustentação

Como visto, as relações interpessoais estão muito ligadas à sustentação e pode-se dizer que estão ligadas às imagens parentais.

No extrato 55, a aluna-professora declara que, com a professora X, conseguiu se aproximar mais facilmente, e essa proximidade possibilitou a transferência da figura materna e facilitou sua comunicação. E ao confirmar com a “mãe” que pode perguntar, começa a pedir auxílio a outros professores e aos colegas. Embora tenha proximidade

⁶ “O *não professor* não é o professor sem recursos, sem formação ou mal pago, mas aquele que desconhece o apelo universal do desejo que constitui a sua prática” (Dunker, 2020, p. 199).

com os colegas, por eles fazerem parte dos pares (irmãos), precisa do aval da figura materna, para conseguir se desprender e fazer relações com estes.

“A professora X, ficava sempre com a gente, então, todas as dúvidas eu ia correndo com ela e os professores das disciplinas, quando precisava. E, aí, eu fui começar a criar uma rede, assim, de apoio dos colegas”. EXT. 55

No extrato 56, ela fala que conseguiu aprender a pedir ajuda, confirmando o que foi falado acima.

“Eu demorei para entender isso, que eu podia pedir ajuda que era assim que funcionava. No início, foi muito solitário mesmo.” EXT. 56

No extrato 57, a figura materna aparece no processo transferencial. Aquela que apoia e sustenta.

“[...] também, então, tinha momentos que eu achava, não vou conseguir, não vai dar mais. Mas aí, sempre tinha o apoio dos professores. Assim, a professora X para mim foi uma grande referência”. EXT. 57

No extrato 58 a aluna-professora diz isso, numa transmissão de conhecimento “não há espaço para pensar”. Não há espaço de criação, pois não há espaço de relação.

“Os professores da minha época, a aula era tudo aí é isso, é assim, assim, assim, não tinha espaço para tu pensar”. EXT. 58

Stolzmann e Rickes afirmam que o aluno deve buscar o seu próprio caminho na construção do conhecimento, porque isso fará com ele crie sua subjetividade.

Por isso, na transmissão não se tratará simplesmente da passagem ao aluno de um conhecimento já estabelecido pelo professor [...], mas, sim, do acompanhamento, por parte de quem ensina, de um processo de construção e de apropriação dos elementos de uma experiência vivida por parte de quem aprende (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 42).

“A professora X foi essencial, assim, sempre que eu falava sobre o meu trabalho, sempre que eu escrevia, os professores também, de um modo geral, sempre elogiavam”. EXT. 59

Neste ponto, lembro mesmo das imagos, como o elogio é importante para a criança mostrar sua autoestima e sua segurança. A partir dessa construção, ela pode acreditar mais em si no decorrer de sua passagem pela escola.

“mas com os professores eu fui criando uma afinidade ao longo do curso. Assim a professora X, que era nossa professora, ficava sempre com a gente. Então, todas as dúvidas eu recorria a ela” EXT. 60

A “mãe” que socorre quando necessário, é nela que confio para buscar auxílio.

“[...] a mais complicada foi corporeidade, era um tema muito complexo mesmo, eu acho que o tema mais complexo e o professor não fosse bom, ele era bom, mas é que era muito novo todo esse falar de corporeidade, de tudo que envolve era muito novo para mim, abriu muito a mente, acho que hoje entendo mais do que entendi na época da disciplina”. EXT. 61

As experiências anteriores vividas e a relação transferencial que fazemos a partir dessas vivências remetem à ideia das imagos.

Filloux (2002) faz-nos pensar nas aprendizagens anteriores que os alunos trazem destas vivências.

O que está na base da sua atividade intelectual? Se o aluno não deseja aprender é porque existe um interdito qualquer impedindo o saber: talvez uma situação familiar, a maneira como procedeu o professor primário: ‘Isso você não tem que saber agora, mas você deve saber aquilo que decidi que você precisa saber’. Assim há interditos de alguma natureza presentes quando a criança não quer aprender (FILLOUX, 2002, p. 82).

Esta aluna-professora, em suas experiências passadas, pode não ter tido uma boa relação com as questões de corpo, o que revela sua dificuldade com a disciplina. Embora pense que quer aprender, há um interdito, como diz Filloux, que faz travar

seu saber. Um processo transferencial que atrapalha seu aprendizado e seu caminho de construção de saberes.

“O workshop trazia essa validação para mim, porque a gente sempre tinha que conectar a nossa prática com o que a gente estava vendo, e aí eu me expor, também, apresentar para o grupo. Como a gente brincava, era quase um TCC a cada semestre, então, eu poder conversar com os professores, responder as perguntas deles, da tutora, dos colegas e esse encontro para mim era muito importante”. EXT. 62

Stolzmann e Rickes (1999) lembram o que o próprio Freud conta sobre seu aprendizado, quando ele diz que Breuer, Charcot e Chobrack transmitiram para ele conhecimentos que eles próprios não tinham, pois ele fala da construção que fez a partir dos ensinamentos destes três professores.

E vê-se o que o PEAD-2 fez com esta aluna-professora: constituiu nela uma nova forma de pensar a partir dos encontros. O PEAD-2 pode conduzir a aluna-professora para além das informações e conhecimentos e, a partir dos conhecimentos e saberes, foi-lhe dada a possibilidade de falta, que faz surgir a possibilidade de criação. Como dizem Stolzmann e Rickes:

vemos desenrolar-se uma alusão ao fato de que aquilo que se transmite não está simplesmente do lado das informações ou dos conteúdos, mas sim de uma operação que permite ao sujeito, em contato com algumas ideias, tomá-las por meio de um árduo trabalho e reconstruí-las, imputando-lhe seu estilo [...] é necessário que o jeito, no caso o professor, deles se aproprie através de um processo de reconstrução (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 43).

Depreendo que a aluna-professora fala de suas reconstruções a partir das apresentações de trabalho (workshop), e com a participação dos professores, tutores e pares, ela consegue repensar e elaborar novas conexões com sua prática.

b. Relação com as tecnologias

Esta aluna-professora aponta algumas dificuldades e preconceitos iniciais com a EAD, achando que não teria uma aprendizagem plena. Percebe, entretanto, no decorrer do curso, os ganhos que conseguiu conquistar e como a tecnologia possibilitou isso.

“Mas eu já tinha tido outras oportunidades de fazer curso a distância. A princípio eu não queria, porque eu achava que não tinha mesmo a qualidade do presencial. Ficava pensando, mas como vai funcionar isso? Mas como era a UFRGS, eu tava mais confiante. Eu disse, não a UFRGS é uma instituição e tem um nome a zelar, não vai fazer qualquer curso”. EXT. 63

A imagem que construímos de algo, faz parte de nossas fantasias produzidas a partir de tudo que percebemos sobre alguma coisa, neste caso, a Instituição UFRGS.

“Um misto de preocupação em fazer um curso a distância que eu nunca tinha feito. Tinha então preconceito, mas por outro lado era a UFRGS”. EXT. 64

Lacan (1992) vincula o saber como “Grande Outro”, que vai atuar como noção para a organização subjetiva que é construída pela linguagem. Será para este “Outro” que apontamos a segurança de que podemos confiar, que o endereçamento que fizemos vai ocorrer da melhor forma e que conseguimos concluir, pois será, através deste “Outro”, que vamos chegar na verdade de nós mesmos. Como diz Maurano, “é uma suposição de um saber no “Outro” que Lacan localiza o pivô do deslanchamento da transferência, via pela qual o analista vem a encarnar a função do *sujeito suposto saber*” (MAURANO, 2006, p. 27).

A UFRGS foi colocada neste lugar do “Outro”, aquele que garante o suposto saber e faz com que a aluna-professora credite sua verdade nele.

“Eu entrei na UFRGS bem no período que eu tava trabalhando na escola como coordenadora dum projeto que era de tecnologia. Era robótica e tecnologia, só que eu tava meio rural, então, tudo tinha que ser adaptado. Gente, eu não tinha nem internet e trabalhava tecnologia na escola. E aí começou tudo a fazer mais sentido, porque eu comecei a vivenciar [...] até das minhas dificuldades, porque no primeiro momento eu pensei: eu vou tirar tudo de letra, porque é tecnologia, né? Sou bem conectada e não vou ter dificuldade. E aí começaram a vir as dificuldades os desafios, né, usando PBworks, que era uma ferramenta diferente. E começou também a ampliar o que eu podia fazer na escola, então, comecei a levar algumas ferramentas que eu usava no PEAD pra escola. As ferramentas de pesquisa que eu não conhecia, ainda não fazia parte ainda do meu universo pra trabalhar pesquisas com os professores. Então, foi super fechou com que eu estava vivenciando. Os meus desafios começaram a fazer sentido pra o que eu via com os alunos com os colegas também que tinham dificuldade com as ferramentas [...]. Aí começou a fazer

sentido que é um universo muito grande e que a gente sempre tem muito pra aprender. Então, foi desafiante, mas foi bem significativo”. EXT. 65

Lacan afirma que é a partir da falta que se abre a possibilidade do saber e, para Maurano, será a partir da “repetição do encontro com a falta, com o fracasso na realização dos desejos infantis, com o qual estamos sempre a nos deparar, o que será trabalhado na transferência, [...] o reencontro com o real traumático abre a possibilidade de uma nova solução (MAURANO, 2006, p. 27).

“Dificuldade mesmo foi, assim, essa função de ser online. No início, foi bem difícil até eu me adaptar, né? A entrega das atividades, também, por ter os prazos e tu fazer a gestão do teu tempo”. EXT. 66

A aluna-professora fala na gerência do tempo para entrega dos trabalhos, mas trago aqui uma indagação: No curso presencial não existem trabalhos a entregar? Prazos? Então, qual a diferença? É o professor não estar sendo visto a todo momento e, por isto, poder ser “esquecido”, e “esquecer” a atividade?

No PEAD, buscou-se um EAD que propiciasse ao aluno sua autonomia, sua própria gestão de tempo, que ele compreendesse que ele era o protagonista, responsável pela construção do seu saber. Todavia, ao mesmo tempo, os professores e tutores apoiavam e lembravam de suas responsabilidades e ofereciam auxílio se necessário. Esta é a EAD que se busca construir, alunos autores de si mesmos e capazes de gerir seu aprendizado e sua própria vida.

Deixar o aluno nesta falta é fazer com que ele busque o saber, por meio do apoio dos professores e tutores que se colocam no lugar do suposto saber, mas que lhe deixam uma falta necessária que possibilite que o aluno perceba a necessidade de, neste caso, gerir o seu tempo para a entrega das atividades.

“Era difícil para mim criar esse vínculo para levar isso para o online, assim, eu ficava, eu nunca queria incomodar os tutores [...] não vou ligar para a pessoa nessa hora para perguntar isso, eu não vou fazer isso”. EXT. 67

A aluna-professora encontra dificuldade em transportar as relações interpessoais para o virtual, a dificuldade de comunicação. Cabe bem, neste ponto, o

conceito das imagos parentais, em razão de que ela aprendeu que chamar alguém para lhe ajudar é incômodo? Lembranças inconscientes de seu passado.

“Maior dificuldade não foi nem nos conceitos, mas foi eu me adaptar ao processo de aula semipresencial, porque eu vinha de um curso que era presencial. Aí, a gente fazia maior parte das atividades em aula, né? Tinha contato com professor, semanalmente, então, qualquer dúvida semana que vem eu vejo o professor e já pergunto. E no online, isso tinha que mandar mensagem, tinha que tentar um contato diferente, assim, né, sem olhar essa questão do olhar pra pessoa e até ver as reações. Às vezes tá escrevendo ou tô falando, falando contigo, estou vendo tá, tá me olhando, tá, tem essa troca, né? E ali ele escreveu uma mensagem, ali tu não sabe, e sempre muito essa questão pra mim, será que eu tô incomodando, será que daí eu não tô entendendo, será que essa dúvida é só minha, né? Então, sempre isso”. EXT. 68

Lembrando que no PEAD os tutores tinham horários variados para atender os alunos, eles podiam se comunicar por e-mail, ligação telefônica, videochamada, mensagem. Esta aluna-professora não conseguiu estabelecer esta ligação diferenciada com eles, provavelmente, ela trouxe a relação estabelecida em seu passado.

Trazendo Cool et al. para a conversa, ele trata da mudança de uma identidade do aluno, que terá que adquirir práticas cotidianas com as TIC.

Será esse aluno que, a partir de um conjunto de práticas cotidianas com a TIC - que, como já vimos, são claramente diferenciadas daquelas que os imigrantes digitais efetuam, progressivamente vai apropriar-se do uso das ferramentas e dos procedimentos que elas incorporam, em suma, vai apropriar-se de um modo de pensar e construir uma identidade virtual, mais ou menos próxima de sua identidade presencial, que permitirá que ele se posicione de um determinada forma em situações de aprendizagem interativas (COOL; MONEREO, 2010, p. 112).

A aluna-professora se posiciona neste conflito de identidade. Ela está construindo uma identidade virtual e vê a presença como algo do estar “olho no olho” e não, como diz Valente, o estar virtual pode muitas vezes ser mais presente que o próprio corpo sentado em frente ao professor.

"Depois do final do trimestre, eu já conhecia todo mundo. Já tinha um bom relacionamento com todo mundo, inclusive online”. EXT. 69

No extrato 69, a aluna-professora começa a se apropriar do processo virtual e expressa que, agora, consegue fazer relações online.

“Agora, com os tutores foi sempre a parte um pouco mais complicada, porque daí, também, eu não via os mesmos sempre, então ficava mais complicado”. EXT. 70

Por meio do extrato 70, depreende-se que o olho no olho prevalece, que persiste sua dificuldade virtual quando sai dos pares e entra nos tutores, estes vistos como “pais”, aqueles que não podem ser incomodados em qualquer tempo.

“Hoje, porque eu fiz uma pós online, só que não tem um terço desse amparo, desse apoio que os professores e tutores davam para mim.” EXT. 71

A EAD conduzida no PEAD, construída pelas relações com os professores e tutores, mesmo tendo sido difícil para a aluna-professora, fez com que ela reconhecesse que foi diferente de outros cursos. Essa diferença possibilitou uma melhor relação na construção de seu saber.

“Eu [...] nunca tinha trabalhado no Moodle e o PBWorks [...], mas depois eu entendi o processo e foi, nossa, abriu muito meu olhar. [...] O blog, também, eu nunca vi o blog como uma ferramenta pedagógica, né? E, aí, se tornou, ao longo do curso, a gente sempre tinha que registrar no blog, e esse blog eu vi também como uma possibilidade, né? Como uma ferramenta pros alunos da escola”. EXT. 72

Ao reencontrar a dificuldade, sua falta, a aluna-professora busca ressignificação do seu saber. Cool e Monereo (2010), fazem compreender isso e relacionar com a transferência a relação dos professores e alunos com as TIC. Segundo os autores, o aluno deve ser considerado um “agente, protagonista principal e responsável último pelo aprendizado mediado por TIC” (COOL; MONEREO, 2010, p.123). Continuando, os autores apresentam a importância de o professor colocar as tecnologias a “serviço do aluno, criando um contexto de atividade que tenha como resultado a reorganização de suas funções cognitivas” (COOL; MONEREO, 2010, p. 123). O aluno deve seguir como protagonista, mas o professor segue como mediador para tornar a aprendizagem eficaz.

Lembro a história de Freud sobre o microscópio, é preciso um professor que diga o que buscar na lâmina. O microscópio, neste caso, é visto como uma tecnologia,

que deve ser mediada pela professora, para que o aluno consiga “ver” as possibilidades.

c. Relações com os Efeitos da Formação

Notam-se nesta aluna-professora os efeitos que o PEAD pode proporcionar com a possibilidade de reconstruir seu conhecimento, ressurgindo seu desejo de saber.

“Me sinto segura para fazer o que eu faço e também tenho segurança em prol do que eu aprendi no curso”. EXT. 73

Os extratos (acima e abaixo) mostram que esta aluna-professora conseguiu notar a importância de ser uma professora reflexiva, de se autoavaliar e de perceber os seus alunos como protagonistas.

“isso me dá um olhar muito diferente pra eles, hoje, de ver o todo, assim, como que eles constroem desde de fazer um cálculo de adição até a parte da escrita, quando eles vão pra pracinha brincar. Como é que eles se organizam, como que acontecem ali as combinações entre eles. É um olhar de professor investigador, assim, o tempo inteiro”. EXT. 74

O aprendizado que teve ao longo do curso lhe possibilitou perceber em seus alunos suas próprias construções, suas próprias conexões, como ela passou ao longo do curso, mostrando que ela aprendeu a partir dos fazeres que foram mostrados pelos seus mestres, seguido pelo extrato abaixo.

"A minha autoavaliação, a minha percepção do aluno, mudou completamente." EXT. 75

A aluna-professora fez um pós graduação, mas isso parece não ser o mais importante para ela. Houve uma sequência de estudos, mas muito mais, uma importância na modificação de seu fazer.

“a bagagem que eu construí ao longo do curso, eu retomei, eu voltei a estudar que era uma coisa que eu queria muito, assim, era um sonho poder concluir o curso superior e depois de ir pro pós e seguir estudando. Assim, eu me redescobri gostando de estudar. Eu achava na época que eu não gostava, que não era mais para mim”. EXT. 76

Como diz Alarcão,

A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano (ALARCÃO, 1994, p. 3).

A transferência é a busca de um saber que é permitido, como diz Lacan (1992), na falta que o suposto saber permite. Neste caso, a falta que os discentes do PEAD-2 deixaram permitiu que a aluna-professora 4 pudesse refletir e construir novas perspectivas e continuasse buscando mais saberes.

5.5 ALUNA-PROFESSORA 5

A aluna-professora 5 é do polo do litoral muito conectada com o curso, muito participativa e com um bom relacionamento com as colegas, os tutores e os professores. No meio do curso, passou por algumas dificuldades pessoais que atrapalharam seu andamento, mas logo conseguiu se reencontrar.

a. Relações de sustentação

Essa aluna-professora mostra muito a importância do acolhimento, da sustentação que o PEAD-2 ofereceu no período do curso. Lembrando que a sustentação está alicerçada nas relações interpessoais e como nossas primeiras relações puderam dar sustentabilidade ou não.

“Tanto professores, quanto a estrutura de curso, também, eu acho que o professor W. e vocês, também, montaram uma rede de apoio tão grande para a gente, que eu disse, assim, não era uma rede de apoio, era uma malha, tu não tinhas como sair, a pessoa só saía daqui se realmente ela quisesse”. EXT. 77

Nas falas desta aluna-professora aparece claramente que a sustentação, a percepção de sua realidade, a forma como os professores e tutores puderam acolher foi uma das questões principais para que ela não desistisse do curso e que buscasse compreender os conteúdos que iam sendo vistos ao longo das interdisciplinas.

“Os professores, [...] eles foram excelentes nesse início, o acolhimento de entendimento das nossas necessidades e entendimento das nossas realidades, [...] aquilo que eles estavam colocando, puxando, fazendo conexões e contextualizando com a nossa realidade. Então, o que esperar de um curso desses? Muita coisa positiva, com certeza”. EXT. 78

O extrato 79 remete-nos à sustentação desde o acolhimento no início do curso.

“Os tutores que designaram para nosso curso, eu não sei se tinha essa pegada de nos acolher e montar uma rede ali de assistência para que, tipo mesmo, ninguém solta a mão de ninguém, eu me lembro que um dos primeiros que eu conheci foi o P., depois o S., estavam muito direto conosco”. EXT. 79

A aluna-professora demonstra que percebe a ligação que ocorre dentro do curso, como a escolha dos tutores, e que enxerga como uma rede de acolhimento.

“Tu entender a particularidade das pessoas que tu estás lidando e, naquele contexto, tu tentar ajudar o máximo que pode [...] como eu sempre fui atendida”. EXT. 80

Reiteradamente, a aluna-professora mostra como se sentiu atendido por todos ao longo do curso.

“Ele perguntava muito para nós como é que era a nossa realidade, o que a gente fazia em sala de aula. Ele foi ponte entre o conhecimento e a nossa realidade”. EXT. 81

Charczuk (2020) cita no seu artigo uma fala de Lacan, que acho importante salientar nesse momento:

Em vez de conceber a relação com a realidade como cópia, Lacan (2008a, p. 62) expôs que '[...] a realidade só é entrevista pelo homem, pelo menos no estado natural, espontâneo, de uma forma escolhida', sendo que '[...] o homem lida com peças escolhidas da realidade'. Sobre o idealismo, o autor diz que '[...] consiste em dizer que somos nós que damos a medida da realidade, e que não se deve buscar para além disso (CHARCZUK, 2020, p. 7).

“Mas, para isso, a gente tinha assistência dos professores, dos tutores. Então, a dificuldade natural que tinha pela exigência do curso ia sendo superada”. EXT. 82

Quando professores e tutores olham para a realidade expressada pelo aluno eles estão fazendo a leitura da realidade que esse percebe e, com isso, deixam a transferência se colocar nesse espaço, sem interpretar (coisa para analista), mas compreendendo onde cada um se insere na sua realidade e acolhem as alunas-professoras.

“A gente tentava puxar para aquelas que estavam com dificuldade de deslocamento, aquelas que contavam com dificuldades do próprio curso em si, a gente tentando ajudar. Eu acho que tinha um misto assim de tudo, de camaradagem. A gente também teve várias dificuldades, mas eu acho que fomos superando”. EXT. 83

Neste depoimento, transparece a importância dos pares para a sustentação, para o acolhimento, a noção das imagos fraternais que Freud fala. A noção dos “irmãos”, aqui no caso os pares (colegas), que podem se assistir e auxiliar um ao outro. Situação que permite que eles possam se sentir, como diz a aluna-professora 5, que aprenderam com os tutores a ser “resilientes, a ter paciência e sabedoria para lidar com vários contextos”.

“Os tutores tinham muita disposição, porque mesmo que, por exemplo, eu sou uma pessoa ansiosa e eu sei que não é fácil, então, quando surgia alguma questão que eu não sabia ou que eu estava com dificuldade, que eu mandava mensagem, eu me lembro que sempre tinha uma coisa assim: agora S5, nesse exato momento, eu não consigo, mas daqui a pouco, daqui a tanto tempo eu consigo te dar um retorno. Então, isso para uma pessoa ansiosa, é tudo”. EXT. 84

A aluna-professora mostra a necessidade do olhar, do ser vista. Mesmo que não possa ser atendida no exato momento, o tutor demonstra que ela é importante. Ao se pensar nas relações de sustentação em suas primeiras relações, vê-se a

necessidade da criança que precisa se sentir ouvida, se sentir importante para que sua autoconfiança se estabeleça. A aluna-professora demonstra isso em sua fala.

“O professor W., ele é *hors concours*. Ele tem um misto de ser humano, de sabedoria, de conhecimento. É algo que me emociona, porque, dentro da simplicidade dele de conversar conosco, de passar, parece que, às vezes, ele tá conversando. Às vezes, eu fico pensando por isso que tá falando uma coisa assim super trivial ali uma coisa básica. E aí, tu vai estudar sobre aquilo e tu vai entender que a profundidade do que ele tá te falando, do conhecimento que ele tem e tudo isso; porque às vezes [...] a pessoa tem o conhecimento, mas ela não tem a humildade pra passar isso. Ele é tudo isso, [...] para mim, ele é um grande mestre. [...] é eu queria crescer, eu queria ser como ele. [...] E ele foi, num momento muito difícil para mim, eu achei que teria que parar a faculdade e tal, e a gente sabe que todas passam por isso numa faculdade (ah, eu vou desistir, vou largar tudo). Mas eu tava bem na finaleira já, né? E tinha várias questões [...] financeiras também, né? Que eu tava muito preocupada se ia dar conta ou não. Então, ele foi amigo: “não olha só assim, assado, tá faltando pouco”. Então, ele foi decisivo”. EXT. 85

Freud (1970) percebe a transferência como um fenômeno no qual o “doente” reconhece ao “médico” vários sentimentos afetuosos e, em outros momentos, hostis, que corroboram com suas fantasias inconscientes.

Brum (2010), citando Lacan, apresenta uma fala de Freud sobre as imagos parentais que elucida a transferência:

O amor de transferência, o que surge como novo acontecimento na clínica é, para Freud (1914-1974c), um amor verdadeiro, tanto como qualquer outro louco amor. Será ali entendido como o motor da análise, seu auxiliar na clínica e o espaço onde Freud, como o velho Sócrates, servirá a Eros para se aproveitar de seus serviços (Lacan, 1976) (BRUM, 2010, p. 38).

Neste ponto, falo da escola, no caso específico do PEAD-2 e do amor pelo professor W., que lhe deu olhar de “pai”, que acolhe e dirige para o lugar que lhe é devido, ou seja, a conclusão do curso. “Pai” que certifica a esta aluna-professora que ele pode, apesar das dificuldades, continuar e seguir em direção à conclusão. Nas palavras da aluna-professora, “falta pouco, então ele foi decisivo”. A aluna-professora necessitava de um “pai” amoroso que, por meio do amor de transferência, lhe possibilitasse seguir e concluir o curso.

A aluna-professora fala: “eu queria crescer, eu queria ser como ele”, claramente apontando para a ideia das imagos, na qual o pai é admirado pelo filho, que se identifica com ele.

Freud, em seus escritos, fala de uma época, de um momento histórico em que vive. Nesse momento histórico, mas em nosso tempo histórico, existe uma leitura de identificação por pares, em que a menina se identifica com a mãe e o menino com o pai. Desta forma, se pensarmos nesta aluna-professora e mulher, poderíamos supor que a identificação dela surgiria através de alguma professora, mas esta ocorreu com um professor. Surgem indagações e acho importante que estas ocorram.

Primeiro, os tempos históricos mudam, mesmo que algumas pessoas permaneçam com pensamentos antigos. Hoje, uma pessoa pode se identificar com figuras parentais diferentes de seu próprio sexo. Mas é importante ler além disso e chegar num segundo motivo, esse professor era o responsável pela interdisciplina de Seminário Integrador e era o professor com mais contato com a turma, ou, como diz uma outra aluna-professora, “professor referência”, aquele que acompanha ao longo de todo o curso. Desta forma, o objeto de identificação, aquele que ensina, que demonstra, como diz Kupfer, “o desejo de ensinar”, que possibilita à aluna-professora 5 desejar, buscar na lacuna, como a própria aluna-professora diz na sua próxima fala, o mestre como guia, como quem orienta.

Concluindo com Pessoa, que esclarece que, para que o desejo possa ser “transmitido”, é necessário que “o aluno precisa ‘acreditar’, identificar-se com o professor, que deve ter a clareza de que não pode fazer mais pelo aluno do que essa transmissão de desejo de saber; e que “muito menos sabe tudo, ainda que faça semblante disso” (PESSOA, 2013, p. 111). E essa aluna-professora se identifica e acredita nesse docente.

“Mais do que dar alguma resposta pronta, eu acho que ele foi dando pista, e aí tu vai montando o teu caminho; monta se tu quiser. Pra algumas pessoas, talvez aquelas falas não tivessem muito sentido, mas para mim foi ele [...] o eixo, assim, principal do curso inteiro, com certeza”. EXT. 86

Stolzmann e Rickes informam que o

desejo de (trans)missão, de ensinar algo a alguém que está na posição de querer saber. E como despertar o desejo de saber de seu aluno? Não basta apenas querer - o que não é pouco -, mas é preciso estar em posição nada cômoda de ser um ser em falta para que o desejo possa circular e produzir efeitos (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 45).

“Ele me puxou no seguinte sentido: não tinha que estar enfeitando, eu não tinha que estar usando um lápis diferente, uma tinta diferente, que nem eu fazia no magistério, né? Eu tinha que fazer aquilo que era a proposta, né, bem feito. Uma coisa simples, parece boba, né?”. EXT. 87

Completando com Kupfer (1989),

Pela via da transferência o aluno passará por ele - pelo professor - usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para os futuros saberes e conhecimentos (KUPFER, 1989, p. 100).

A aluna-professora demonstra a importância do professor orientando, ou seja, como diz Kupfer, como ela pode usar o saber do professor para se aperfeiçoar e entender o caminho a seguir.

b. Relação com as tecnologias

A aluna-professora 5 inicia falando das questões que o levaram a uma escolha pela EAD.

“Uma das maiores, quem estuda EAD, que a questão de tu poder conciliar o teu estudo com a tua vida.” EXT. 88

Segue com a mesma linha, explicando mais o que a levou a escolher esta modalidade.

“Acho que isso que chama as pessoas, é isso que encaminha as pessoas pra essa modalidade. Tu tentar conciliar ainda mais a gente mãe, mulher, casa, esposa e filho. É muitas coisas que envolviam, e foi [...] o que mais me atraiu e combinou, casou com todas as minhas necessidades com a modalidade”. EXT. 89

No início, o que a atraiu para a modalidade a distância foi a comodidade, a ideia que seria mais fácil conciliar sua vida com a faculdade. Uma ideia muitas vezes citada de que a modalidade EAD facilita porque é “mais fácil”, não perde tempo em deslocamento e que terão menos cobrança ao longo do curso.

Conforme Aragón e Lutz (2014), embora muitos cursos em EAD possam estar alinhados ao decreto 5.622, que caracteriza a educação a distância, as ofertas são muito diferenciadas, “seja no que se refere à concepção de educação e da própria modalidade EAD” (ARAGÓN; LUTZ, 2014, p. 316). Nas análises quanto às expectativas iniciais das alunas-professoras do PEAD-1, aparecem muitas respostas que se assemelham ao que a aluna-professora diz no extrato 88. Aragón e Lutz citam a fala de uma aluna-professora do PEAD1: “curso mais fácil, menos exigência, menos esforço, menos aprendizagens do que em curso presencial” (ARAGÓN; LUTZ, 2014, p. 323).

“Ela veio, se apresentou. Algum com algumas dificuldades, no início, que eu fui superando e, aquela coisa, né, só tu experimentando tentativa e erro, tentativa e erro, e pra tu superar. Agora, se tu não tem a dificuldade e também tu não te lança aos desafios, aí, não tem como. Aí, fica realmente muito difícil. É que tinha muita essa reclamação: ah, porque a gente tem que fazer tal coisa, por exemplo. Só que, se a gente não colocar a mão e a gente não começar, não tem como”. EXT. 90

No extrato 90, a aluna-professora demonstra sua vontade, seu desejo pelo saber, que a dificuldade inicial virou motivação para superar e aprender, conhecer o que podia tirar de melhor. Aparece a transferência, em que a aluna-professora busca o saber além de suas dificuldades, o espaço da falta é visto como espaço de saber, a relação com a tecnologia é vista como a relação com o “Outro”, que Lacan relata como aquele no qual o indivíduo coloca como o suposto saber, e a dificuldade é falta necessária para espaço de busca. Ou como eu tenho dito, o “Outro” se torna a possibilidade do ser em relação que permite ser colocado no espaço de transferência.

“Não imaginei que eu fosse atingir os níveis que eu atingi, fazendo a faculdade ou estando nessa modalidade. Então, foi muito além foi muito além do que eu imaginava, com certeza”. EST. 91

No extrato 91, a aluna-professora expressa que, no início, como as alunas-professoras do PEAD-1, não acreditava que teria um grande aprendizado na modalidade EAD.

“Nas questões tecnológicas, então, é mesmo que eu não tivesse conhecimento. E pra mim aquilo nunca foi um empecilho, né? Eu via muito mais como algo a ser superado, né, do que do que eu via e tinha”. EST., 92

A aluna-professora mostra que, apesar de não ter conhecimentos tecnológicos, via isso como algo que precisava ser superado. O desejo de saber ali se mostrando como motivação para ir além e buscar o que falta, o que deve ser aprendido.

“Mas tinha todo o contexto, daí da informática, que a gente tinha que é lidar. Enfim, eu me lembro que no começo eu incomodei muito a S. (não tô conseguindo fazer tal coisa), mas aquele incomodar, claro que eu vou me justificar, era incomodar por sede de conhecimento. Eu queria muito fazer aquilo acontecer e queria muito é aprender aquilo. Então, eu me lembro que, quando a gente tava construindo a nossa página lá no PBwork, [...] eu exigi bastante dela. Assim. e ela foi me dando retorno e [...] eu me senti muito bem amparada pelos tutores”. EST. 93

Cool e Monereo destacam as TIC

supõe uma linguagem particular, um sistema particular de representações. Como as linguagens, é adquirida pelo uso em situações sociais, por meio de tarefas dirigidas a metas. O domínio das ferramentas estaria, assim, ligado à compreensão da sua particular semiótica, à maestria ao ler seus símbolos (COOL; MONEREO, 2010, p. 55).

A aluna-professora identifica o aprendizado da ferramenta “PBworks” como “sede de conhecimento” e, ao mesmo tempo, relata a importância da sustentação do tutor no seu aprendizado. A ferramenta tem um significado, uma meta a ser atingida, há um desejo pelo saber, que é possibilitado tanto pela própria TIC, como pelo afeto.

“Eu sempre tive essa assistência por parte dos tutores, e eles são fundamentais, né, numa modalidade EAD. Eles são tudo [...], foram ótimos mesmo”. EST. 94

Neste extrato, a aluna-professora demonstra o quanto é importante contar com os tutores na modalidade EAD. Para Kensi 2003 (apud Souza et al., 2008),

essa ‘presença’ é fundamental e os alunos a percebem pela atuação do/da professor/a no ambiente virtual. O envolvimento e a integração às atividades propostas por parte do/da professor/a estimulam a participação de todos e colabora para a criação de um ambiente acolhedor que favorece o sentimento

de pertença ao grupo (Mafessoli, 2003) (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008, p. 332).

Mallmann e Catapan (2010) mostram que isso se refere aos tutores:

A mediação pedagógica é potencializada na medida em que os humanos (professores, tutores, estudantes) e não-humanos (artefatos didático-pedagógicos impressos e hipermediáticos) estão aliados, formando coletivos em torno dos objetivos que pretendem ser alcançados no processo ensino-aprendizagem (MALLMANN; CATAPAN, 2010, p. 366).

Salienta-se que a transferência está presente no contexto das TIC, visto que o tutor aparece como aquele que auxilia, dá sustentação e integra as atividades, para que a aluna-professora 5 possa se sentir mais à vontade nos estudos a distância.

Seguindo nesta mesma direção, o extrato 93 reitera a importância do tutor para o acolhimento e sustentação.

“quando estava montando o PB e as páginas e tudo mais, eu me lembro que, numa tarde, [...] eu acho que eu chamei a S. umas três vezes. E aí, lá pela última vez que eu chamei, [...] eu pensei, assim, bah não, ela vai me mandar longe. Eu pensei, porque ela tá lá, claro que eram perguntas diferentes, não era a mesma coisa, mas não, ela dizia: olha faz tal coisa, faz tal coisa... então, eu acho que [...] eu tava muito ansiosa, entendeu? Eu me lembro muito dessa minha ansiedade e em tentar montar aquilo lá, tentar entender, sabe? [...] E e aí as gurias assessoravam, ele ou os tutores”. EXT. 95

Seguindo na entrevista, ela relata um pouco das conquistas que fez e conta sobre o município ter dado ferramentas para os professores, mas estes ainda apresentarem resistência.

“Aqui, no município, deram uns tablets pros professores. A gente vê o quanto eles têm resistência, o quanto eles reclamam. Gente, de pelo amor de Deus! A gente não vai ter que fazer chamada no papel: tu errava um dia, tu tinha que tinha que simplesmente fazer tudo de novo. Então, tu nota mais claro que existe uma resistência no nosso meio muito grande, e eu nunca fiz parte dessa resistência. Eu sempre, mesmo tendo as minhas dificuldades, eu sempre tentei, eu ia na internet, eu ia no YouTube, ia ver o tutorial e eu ficava fuçando. Enquanto eu não visse uns 10 tutoriais a respeito de como fazer aquilo, eu não sossegava. Mas isso é uma curiosidade minha, nem sempre as pessoas têm. Então, quem tem a dificuldade e também não corre atrás, não cai do céu. As pessoas querem tudo pronto, aí não dá. Então, eu acho que a tecnologia, não sabia que ela ia ser tão presente e tão importante no curso, eu não fazia ideia da dimensão, mas ela veio, e eu tive algumas

dificuldades, mas eu fui superando, porque eu queria aprender e porque eu fui atrás. Mas eu sei da dificuldade que as pessoas têm e eu via muitos colegas reclamando muito disso”. EXT. 96

A tecnologia é vista com resistência, mas a aluna-professora 5 mostra que a vontade, a persistência e o desejo fazem com que supere esta resistência e busque o conhecimento.

“Nem sempre as pessoas têm internet, que é uma coisa que a gente sabe que gera uma desigualdade muito grande. A acessibilidade que a gente tem aqui na internet, eu fui e eu senti, na época, isso na pele. Então, tu notas que a pessoa tem que correr atrás”. EXT. 97

Cool e Monereo falam das disparidades entre países ricos e pobres, mas as desigualdades estão mais perto, muitas vezes na mesma cidade. Desigualdades que fazem com que as TIC dentro das escolas apresentem um cenário tão divergente quanto pensamos serem possíveis, tendo em vista que “na maioria dos cenários de educação formal e escolar as possibilidades de acesso e uso dessas tecnologias ainda são limitadas ou mesmo inexistentes” (COOL; MONEREO, 2010, p. 71).

No extrato 97, a aluna-professora mostra estas desigualdades. Havia colegas que tinham dificuldades para o acesso, e ela mesma passou um momento em que, por questões financeiras, ficou sem internet, o que dificultou a acessibilidade para a realização dos estudos.

“[...] se eu tenho que digitar, se eu tenho que anotar alguma coisa, eu sempre preferi a tecnologia (planilha, anotar, registrar sempre no computador) do que [...] no Papel com uma caneta. Tudo que tinha que fazer eu preferia sempre fazer no computador.” EXT. 98

No extrato 98, a aluna-professora percebe as potências do uso das tecnologias, o uso do computador como uma ferramenta de edição, e que é mais fácil escrever e ficar ali registrado. A aluna-professora demonstra maior adaptação às ferramentas no decorrer do curso.

c. Relações com os Efeitos da Formação

A aluna-professora menciona muito a importância do PEAD-2 em sua história pessoal e profissional.

“existe o S5 antes [...] da faculdade e existe um S5 completamente diferente. [...] não só a modalidade superou todas as minhas expectativas, como eu acho que transformou, e é uma coisa tão linda, gente, que hoje em dia, eu, às vezes, eu tô fazendo alguma coisa ou na minha vida ou dando aula, [...] eu me lembro, ai, eu vi tal coisa na faculdade. Ai, a gente falou sobre isso, então tu sente a aplicabilidade na tua vida real. [...] foi um divisor de águas. Eu acho que, resumidamente, é isso. Então, tudo, todos os sentidos, [...] fez toda a diferença e faz, não só como profissional, mas como pessoa, ideias novas, propostas novas, mente mais aberta. EXT. 99

Quando a potência é oportunizada, o aluno segue e se transforma. É disso que a aluna-professora 5 fala, da possibilidade que o curso trouxe, dele poder refletir sobre a sua prática e modificá-la.

Pessoa concebe que:

o ato educativo presencial ou a distância, é tipicamente humano e não técnico. Por isso, tem de ser reinventado a cada vez, e não se pode prever seus efeitos, por mais que se tente estabelecer regras e metodologia de cunho didático. Isso justifica que Freud, nos vários textos em que desenvolveu ideias sobre educação e ensino, tenha recorrido ao conceito de transferência para pensar nos efeitos do que ocorre na relação professor-aluno nesses processos. Essa transferência, de caráter inconsciente, ocorre no espaço vazio entre o desejo do professor, que não sabe o que o aluno quer saber, e o aluno, que supõe que o saber buscado está no professor (PESSOA, 2013, p. 118).

Segue a autora, ao dar exemplo de um depoimento de uma aluna-professora, muito similar ao que a aluna-professora 5 relata no extrato 97:

A contraposição entre o “clique na cabeça” - no caso do S5, “me lembro ai eu vi tal coisa na faculdade”⁷ - como ‘construção’ própria do conhecimento e o mero assimilar do que é exposto pelo professor parece evidenciar mais para a aluna presença do sujeito do desejo (PESSOA, 2013, p. 119).

⁷ Inserido pela autora.

A Aluna-professora 5 se vê como um sujeito de desejo, sujeito em relação com seu aprendizado que passa pelo professor, mas que se estende para além e é construído pela própria aluna-professora.

“Eu acho que o olhar mudou muito. É o entendimento disso que eu te falei, da especificidade de cada um, das dificuldades de cada um, do acolhimento, porque eu acho que entender e se colocar no lugar dos alunos, porque eu também tinha muita dificuldade. Me lembro na escola, principalmente, na matemática e tal. Agora, me descobri com discalculia. Eu [...] queria muito que alguém tivesse tido um olhar diferenciado nas minhas dificuldades e eu não tive. Então, eu tento fazer com os meus alunos, com aqueles que têm muita dificuldade, é um diferencial”. EXT. 100

A mudança de como olhar o seu aluno a exemplo de como ela foi olhada no PEAD-2, foi acolhida. Agora, ela consegue comparar o que teve antes quando criança e como adulta. Daqui para frente, ela pode transferir seus conhecimentos. No momento em que se torna um ser desejante, ela pode tornar seu aluno desejante.

Como diz Dunker,

se você quer que alguém se interesse por algo, interesse-se você mesmo por este algo” (p.)”, como é possível ser alguém que quer tornar seu aluno desejante, se nem ele mesmo mostra desejo. Como segue o autor: “O desejo é essa experiência coletiva que se transmite no presente, segundo a história dos desejos desejados dos que nos precederam, abrindo-nos um futuro indefinido e num mundo de comum pertencimento (DUNKER, 2020, p. 188).

“eu passei quatro anos e meio estudando para quê? Para ter um canudo? Não, eu passei quatro anos e meio para ser melhor em sala de aula, pro meu dia não ser tão desgastante, para fazer daquilo um prazer. Então, eu acho que é isso, é bem por aí, é esse olhar. É, a UFRGS foi tudo na minha vida de adulta” EXT. 101

Falei já dessa aluna-professora como indivíduo desejante, que busca o saber pela vontade, pelo caminho de construção, que se transforma enquanto professor pelo seu desejo, mas que, na fala de Dunker (2020, p. 160), acontece “segundo a história dos desejos desejados” dos que vieram antes.

“Continuei meus estudos. Estou fazendo pós, terminando estágio, em neuropedagogia e fiz curso de AEE, sala multifuncional. Precisa buscar mais conhecimento na área que atuo”. EXT. 102

A aluna-professora 5 continuou seus estudos, “segundo a história dos desejos desejados” (DUNKER, 2020, p. 160), uma aluna-professora que se move pelo desejo de aprender.

6. SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando as categorias usadas na análise das alunas-professoras, passo agora a relacionar o processo transferencial evidenciado nas entrevistas, de forma a compreender como a transferência acontece dentro de cada uma das categorias.

6.1 RELAÇÕES DE SUSTENTAÇÃO

Como referenciei anteriormente, as relações de sustentação são analisadas pelos constructos das imagens parentais, aqui compreendido pela definição mais clássica da transferência (FREUD, 1969a), segundo a qual, existe uma identificação com as imagens materno, paterno, fraterno (por isso agrego em “imagens parentais”), e a transferência que se faz dessas relações iniciais para o médico ou, no caso tratado, como o professor, tutor ou pares.

Lacan (1992) explica que a transferência se estabelece na relação entre o sujeito e o “Outro”. Nesta pesquisa, considero como este “Outro”, não apenas as pessoas envolvidas (professores, tutores, pares e equipe de coordenação), mas também os “Outros” envolvidos nestas relações, neste caso a própria instituição (UFRGS), bem como as tecnologias digitais. O autor chama de o “Grande Outro” todo aquele que está no “entre relações” com o sujeito e que ocupa um lugar de suposto saber, o lugar que o sujeito fantasia como “aquele que sabe”.

E, nesta relação, o que se destaca nas entrevistas dos sujeitos é que, na sua maioria, eles se mostravam, inicialmente, resistentes aos cursos na modalidade EAD. Demonstrem, ao ingressar no curso, uma percepção preconceituosa de que o curso em EAD seria um curso fraco e sem muita estrutura.

Identificam-se, dessa forma, as fantasias inconscientes colocadas frente às dificuldades e preconceitos; onde a EAD é percebida de forma suspeita, que não será levada tão a sério como os cursos presenciais.

No entanto, essas percepções iniciais são amenizadas pela confiança na instituição UFRGS. Mesmo um curso EAD, por ser na UFRGS, deverá ser confiável. Ou seja, é depositada a percepção da UFRGS como aquele lugar que simboliza a confiança. Como diz uma das alunas-professoras: *“A UFRGS é uma instituição que tem um nome a zelar”*. E, deste modo, elas passam a confiar num curso em EAD pelo lugar que ele ocupa. Ele pertence a um lugar de destaque (UFRGS) no qual as alunas

encontram uma possibilidade de fazer uma faculdade confiável e valorizada. A ideia de um “Outro” que ocupa um lugar de suposto saber.

A UFRGS sendo considerada como uma universidade com “um nome a zelar” traz consigo as fantasias inconscientes de um lugar de sustentação, pois a aluna-professora imagina que será o lugar que vai lhe ensinar tudo o que deve aprender. Observa-se a ideia da imago parental, em que a UFRGS, como o “Grande Outro” de “entre relações”, representa a relação de sustentação, local que vai receber o discente com todas as ferramentas necessárias e se relacionar com ele como o “Outro” que, ao deter o saber, será o responsável (pai, mãe), que ensina. Isso faz com que se deseje estar neste lugar.

Identificam-se nas falas das alunas-professoras, referências que focam essas relações como lugar de sustentação delas ao longo do curso, demonstram a importância afetiva nas relações transferidas, tendo estas se dado em situações presenciais ou mesmo a distância, mediadas pelas tecnologias. Muitos foram os momentos de troca realizadas através do ambiente virtual, do WhatsApp, do e-mail.

Em muitos momentos, aparece o desejo de saber amparado pelo contexto de sustentação, como por exemplo, quando a aluna-professora afirma: *“e muitas vezes foi esse suporte dos tutores e da equipe que me fez ficar, porque pensei em desistir várias vezes”*. As palavras da aluna-professora indicam que a equipe do curso se permitiu ocupar um lugar de imago parental, mas não simplesmente se tornar um “pai” ou uma “mãe”, deixar o processo transferencial acontecer, deixar um espaço de aprendizagem, sem abandonar o sujeito. Aquele que segura a mão e ajuda a caminhar, mas não caminha no lugar do sujeito.

As alunas-professoras apontam a importância do(a) professor(a) referência, que os acompanhou até o final do curso, a “mãe” ou “pai”, que cumpre a função da imago parental, que atua como aquele que sustenta, escuta, aposta em seus alunos. O progenitor que orienta, que ensina, que é afetivo. Essas relações evidenciam de forma clara e direta a transferência por imago parental ali depositada.

Observa-se ao longo das entrevistas realizadas a importância da sustentação que o curso proporciona para as alunas-professoras. Essa sustentação aparece através das relações interpessoais que ocorrem durante curso e, basicamente, na transferência através do que foi denominado como imago parental.

Para exemplificar o que tem sido colocado como sustentação, apresento um comentário feito pela aluna-professora 3. Ela conta que se sentiu acolhida por dois

professores, um feminino e outro masculino, fazendo o casal parental para a identificação como filha. Na sua fala, atribui sua vontade de realizar as tarefas e concluir o curso por causa desta sustentação que teve, pois em muitos momentos pensou em desistir. A relação que ela fez com esses professores, a motivou para desejar saber mais, aprender a buscar, como a aluna-professora diz *“tem que dar um jeito de ir ali e resolver, não para se livrar, mas sim por comprometimento, responsabilidade”*.

Outro exemplo é a análise da aluna-professora 4, que percebe a professora como “mãe”, e ao confirmar com a “mãe” que pode perguntar, começa a pedir auxílio a outros professores e aos colegas. Embora tenha proximidade com os colegas, por eles fazerem parte dos pares (irmãos), ainda precisa do aval da figura materna para conseguir se desprender e fazer relações com estes. Evidencia a transferência na maneira mais clássica das imagens parentais, em que transfere para a professora o lugar materno.

As alunas-professoras entrevistadas, de modo geral, percebem as relações interpessoais como instrumento importante para a sustentação no curso. O “estar em relação” é a validação para o desejo de saber acontecer. O processo transferencial que acontece na relação com o “Outro”, neste caso, com o PEAD-2, se dá através dos professores e tutores.

Poderia trazer mais exemplos, mas sigo em frente, com a questão das relações de sustentação para o acontecimento da transferência, pois é dessas relações que os alunos conseguem transferir seus sentimentos, sensações e fantasias para os professores/tutores, ou seja, para o curso da educação a distância.

6.2 RELAÇÕES COM A TECNOLOGIA

As tecnologias digitais se constituem como meios que possibilitam o “entre relações”, ou seja, as relações entre as alunas-professoras e o curso perpassam as tecnologias, para que a transferência possa ocorrer.

As tecnologias entram como o “Outro” que está em relação com as alunas-professoras, o “Outro” que detém um suposto saber, mas que deixa vago o espaço de aprendizagem. O “Grande Outro” que Lacan fala, aquele que se relaciona com a aluna-professora, ele se torna um “entre relação”, ou seja, ele será aquele “Outro” com

o que a aluna-professora se relaciona, e ele poderá em alguns momentos representar as imagens parentais, pois na relação com a aluna-professora, a tecnologia digital serve como espaço de transferência e, neste lugar, ela revela a verdade que não está no “Outro”, mas sim a verdade de si mesmo. A aluna-professora consegue encontrar dentro si mesmo aquilo que buscava no “Outro”, como diz Lacan (1992). O desejo do que falta e que se busca no “Outro”, na realidade está dentro de si mesmo e será revelado pela transferência.

Dessa forma, grande parte das relações transferenciais que ocorrem dentro de um curso em EAD, se dão a partir das tecnologias digitais utilizadas. As comunicações que foram feitas ao longo do curso, se realizaram dentro do ambiente virtual - Ava Moodle - em forma de feedback dos professores e tutores, comunicações realizadas pela Coordenação como mensagens no Moodle, e-mail e WhatsApp. As mensagens foram dirigidas do curso para os alunos e/ou dos alunos para o curso, lembrando que sempre que falo do curso incluo todos os seus componentes⁸.

Como os alunos se relacionaram com os seus professores através das tecnologias, a transferência ocorreu atravessada pelas tecnologias. Dessa forma, percebe-se com isso a importância das TIC na EAD, sem elas as relações transferenciais encontrariam dificuldades para se constituir. Pelas tecnologias digitais as distâncias físicas podem ser superadas por proximidades nas relações.

Nas relações com a tecnologia digital, pode-se ver as resistências e as potências da transferência através das falas das alunas-professoras. As resistências se manifestam quando os sentimentos dirigidos ao “Outro” (tecnologias) são de resistência e/ou hostis e, muitas vezes, impedem o crescimento do sujeito; e serão potências quando o investimento afetivo, entre o sujeito e o “Outro”, facilita as relações (FREUD, 1969).

As alunas-professoras entrevistadas comentam que no início do curso achavam que teriam facilidade com as tecnologias, por terem algum conhecimento e trabalharem com computadores, imaginando que ao usar computadores isso facilitaria seu manejo com as tecnologias apresentadas no curso, mas perceberam que as tecnologias iam muito além do que apenas usar a internet socialmente. Elas aprenderam ao longo do curso que a tecnologia digital possui muitas ferramentas desconhecidas e em muitos momentos tiveram dificuldades de compreendê-las.

⁸ Componentes: Instituição, curso, coordenação, professores, tutores e pares.

As alunas-professoras mostraram dificuldades iniciais para o uso das ferramentas tecnológicas, ou seja, para interagir, trabalhar em grupo, buscar informações. Sem a pretensão de generalizar, observamos essas dificuldades na maioria dos alunos e alunas-professoras do curso. Dificuldades de entrar numa cultura diferenciada, numa cultura que sai dos textos impressos e que deve se adaptar às novas ferramentas digitais que hoje são utilizadas na EAD.

Para além das dificuldades de apropriação das tecnologias, elas foram utilizadas como forma de resistências, sendo elas utilizadas, muitas vezes, para dar conta da resistência pessoal das alunas-professoras em relação a determinadas tarefas ou problemas; é mais fácil dizer que não consegue realizar alguma atividade por estar encontrando dificuldades com as tecnologias, do que dizer que, simplesmente, não está conseguindo realizar ou não quer realizar a tarefa, ou resolver o problema. As tecnologias foram, muitas vezes, utilizadas como “desculpas” para outras dificuldades. A aluna-professora 3, por exemplo, fala: “As dificuldades eram entregar as minhas atividades em tempo certo. [...] Tipo, problemas com internet, com computação, enfim, de aparelhos mesmo em casa, acabou me deixando um pouco distante da entrega dos materiais que é bem importante”. Desta forma, transfere para as tecnologias as suas próprias dificuldades na busca de se eximir da responsabilidade, assim como um “filho” que não se responsabiliza por seus próprios atos e faz com que os “pais” (professores) tenham que lhes chamar a responsabilidade.

As alunas-professoras reportam no discurso que o motivo que as fez buscarem um curso EAD foi uma expectativa de facilidade em conciliar sua vida com os estudos. E com certeza ele possibilita, mas estudar na modalidade a distância requer tempo disponível e muito mais disciplina para organizar o tempo. Como exemplo, a aluna-professora 4 referiu que no curso presencial faziam as atividades em sala de aula, ou seja, não levavam trabalho para casa. No curso a distância, a maior parte das atividades serão feitas em casa e é necessário conciliar com as outras tarefas que se apresentam diariamente (trabalho, família, cuidados com a casa). O que as alunas-professoras dizem fala mais das suas expectativas do que da realidade que se mostra, realidade que será percebida pelos sujeitos ao longo do curso.

Mas as potências fazem com que as alunas-professoras busquem mais a interação e o uso das tecnologias, quando percebem que estas ferramentas eram

facilitadoras do seu aprendizado, além de verem possibilidades de seu uso em sala de aula, com os seus alunos.

A potência, para Freud, é o investimento afetivo entre o sujeito e o “Outro”, que facilita as relações, o que aconteceu dentro do curso PEAD2. As ferramentas tecnológicas utilizadas permitiram que estas relações afetivas se constituíssem entre os docentes e os discentes. À medida que elas foram evoluíram na apropriação das ferramentas e na compreensão das suas possibilidades, conseguiram perceber, por exemplo, que uma videochamada é uma ferramenta que pode ser usada para trazer o “Outro” para perto, ou seja, conversar com outras pessoas, com seus colegas, com seus professores, com seus tutores.

A videochamada pode apoiar aproximações entre os atores do curso. Se em um curso presencial o aluno está no mesmo ambiente físico que o professor, na chamada de vídeo pode-se estar em relação com o “Outro”, em um mesmo ambiente, mas virtual. Como diz Valente, os sujeitos puderam “estar junto virtualmente”. A possibilidade do “estar em relação” potencializou a aprendizagem das alunas-professoras, através das tecnologias.

Outra potência percebida foi a facilidade de poder, a qualquer momento, abrir no celular as aulas, os textos, enfim, terem na palma da mão o que precisavam: “*Tu está no trem e abre*” (S1). E se ela, enquanto aluna-professora do curso, pode fazer isso, entende que seus próprios alunos também poderão usar essa tecnologia para as suas aprendizagens.

Foi possível observar que, aquilo que no início era temido, visto como hostil, ao longo do curso foi ganhando escopo. Como diz uma das alunas-professoras “*no começo era muito assim, porque eu achava que o processo dificultava ao invés de entender que o processo na verdade facilitava*” (S2).

As alunas-professoras compreenderam, aos poucos, que as ferramentas digitais potencializaram a construção do conhecimento e o desejo de saber. As tecnologias estão no lugar de “entre relações”, espaço de aprendizagem, onde a relação se estabelece diretamente com o suposto saber que deixa um lugar vago de desejo. As alunas-professoras encontram sua própria verdade, seu próprio saber, por dentro das tecnologias e suas ferramentas.

6.3 RELAÇÕES COM OS EFEITOS DE FORMAÇÃO

O que mais chamou a atenção nas entrevistas, quando a pergunta é “o que o PEAD2 significou em sua vida?”, foi a resposta “*foi um divisor de águas*”. Essa declaração das alunas-professoras, me faz perceber a importância de que um curso em EAD seja percebido como aquele que realmente fez a diferença na vida das alunas-professoras.

Isso me faz pensar o motivo que levou todas as entrevistadas a repetirem a mesma frase. Penso que a construção realizada no PEAD2, manifestada em seus desejos de aprender, foi impactante para as suas vidas. O PEAD2, enquanto o “Outro” de “entre relações”, foi percebido pelas alunas-professoras⁹ como um curso que cumpriu sua missão de formação ao transformá-las, ou seja, ele pode ser o “Grande Outro”, estar no lugar do suposto saber, tão necessário para a transferência, para dar lugar ao desejo de aprender. Juntando todas as relações estabelecidas neste contexto, o próprio curso é colocado neste lugar de o “Grande Outro”.

As alunas-professoras entrevistadas afirmam que no início do curso atuavam em sala de aula com uma ideia limitada sobre as teorias e metodologias, restritas ao que aprenderam no magistério. Como uma das alunas-professoras diz, “mas até então eu não aprendi no magistério [...] não me interessava saber como que é por trás de tudo isso, como é que ela (a criança)¹⁰ chega até aqui” (aluna-professora 3). Consideram que no PEAD2 aconteceu uma ampliação e aprofundamento do conhecimento, assim como uma revisão das suas identidades enquanto professoras, desejando ainda mais o saber.

Ao falarem sobre as trajetórias no PEAD2, evidencia-se um certo constrangimento, como se perguntassem; “como não sabia disso?” Sim, o PEAD2 foi um divisor de águas, aquele “Outro” que pode mostrar um novo caminho a percorrer, uma nova forma de enxergar o aluno, de desejar saber mais para aprimorar a pessoa que agora, como desejante, vai querer seguir sua formação para além da graduação.

Todas as entrevistadas expressaram que a ideia de articular teoria e prática foi primordial. É o desejo de saber tomando forma em cada indivíduo, quando percebem

⁹ Lembrando que estou falando do inconsciente das alunas-professoras, analisados através de seus discursos.

¹⁰ Inserido pelo autor.

as inúmeras possibilidades que a teoria lhes proporciona, dando sentido para práticas já conhecidas e abrindo caminhos para novas práticas.

Argumentei, anteriormente, sobre a importância do processo transferencial por meio das imagens parentais e observei que isso fez diferença na evolução das aprendizagens no curso, do desejo de saber. Elas referem em seus discursos a maneira como os professores atuavam, como os tutores a equipe de coordenação (coordenador e secretaria) apoiaram e estavam presentes quando necessitavam de algum auxílio.

A equipe do curso serviu como modelo de identificação, de como é ser, o que Dunker (2020) diz, um “bom professor”, aquele que para além de transmitir conhecimentos ou conteúdos que domina, é a “relação” que se faz com o saber, com o “empenho do desejo naquilo que se faz” (DUNKER, 2020, p. 199). Ou quando Fernandez diz: “a difícil tarefa do professor ou da professora pode tornar-se prazerosa quando almeja fazer consigo mesmo o que propicia aos outros” (FERNANDEZ, 2001, p. 36).

As alunas-professoras, reitero, relatam terem iniciado o PEAD2 bastante tímidas e com autoestima baixa. Foram crescendo à medida em construíram novas possibilidades, novas conquistas, e isso passou pela relação que elas tiveram com os professores, tutores e com os seus pares, por terem sido “sujeitos em relação”, ou seja, alunas-professoras que conseguiram estabelecer o “entre relações” e conseguiram manifestar seu desejo de aprender. Isso ocorreu porque os mestres provocaram (ainda que de forma inconsciente) uma identificação e abriram espaços vagos para o desejo, abdicando de seu lugar de saber, para que estas alunas-professoras pudessem ocupá-lo.

Ao se identificar com o docente que deseja, as alunas-professoras se tornaram desejantes e, após a formatura, seguiram estudando. A busca pelo conhecimento foi internalizada pelas alunas-professoras, tendo passado a qualificar as suas construções profissionais nas escolas de educação básica.

As alunas-professoras continuaram seus estudos após a conclusão do curso. Pode-se afirmar que elas continuaram desejantes? Se levarmos em conta o desejo de saber despertado como algo que foi construído ao longo do curso pelos processos transferenciais, digo que sim. Que o espaço vago deixado viabilizou o desejo de saber mais, mostrou que o saber nunca acaba, que cada vez que aprendem algo novo. Descubrem que há mais saberes que não haviam compreendido e que, agora, se

abrem aos seus olhos como continuidade de formação em cursos de pós-graduação e/ou outros lugares de conhecimento.

Penso que respondi à minha pergunta: como acontece a transferência na educação a distância, mediado por tecnologias, a partir da manifestação do desejo de saber? Ao deixamos o espaço vago, quando o professor abdica do lugar de saber e permite que seu aluno deseje algo mais e, no caso da educação a distância, isso será entrelaçado pelas tecnologias digitais, que ocuparão o lugar do “Grande Outro” e serão espaço de “entre relações”.

Conforme os achados desta pesquisa, a transferência se apresenta relevante para cursos de formação de professores a distância, por possibilitar o desejo de saber quando o curso oportuniza um espaço vago de desejo. O lugar a ser buscado pelo aluna-professora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fernandez (2001) analisa a importância da relação entre o aprendente e o ensinante, porque quem ensina deve mobilizar a vontade de aprender do aprendente, que deve desejar aprender. Acrescenta que o ensinante deve ter afeto e valorizar quem aprende, fazendo com que ele se sinta capaz, ou seja, desta relação pode depender a forma como o aprendente e o ensinante formam a relação do aprender.

Concordando com Dunker (2020), afirmo que, quando o ensinante tem dedicação no que faz, o aprendente percebe e apreende essa “transmissão”, que é denominada transferência na psicanálise. Portanto, é pela transferência que o desejo de aprender surge, quando o lugar do suposto saber fica livre para o desejo do aprendente (alunas-professoras) buscarem o conhecimento (saber).

Já Vitorello (2014) destaca que é importante que o professor fique numa posição que sustente o desejo, permitindo que possa estar ao lado enquanto o aluno constrói seu saber. Será sempre nesse sentido que a EAD deve seguir, e as tecnologias irão proporcionar estas relações entre sujeitos e fazer o desejo pelo saber ser, antes de tudo, um espaço de busca e construção próprios de cada sujeito.

No decorrer desta dissertação, me propus a verificar como a transferência colabora com o desejo de aprender dentro de um curso em EAD, mediado por tecnologias digitais. O curso foi colocado pelas alunas-professoras num lugar de suposto saber, um lugar daquele que guia, mas não percorre o caminho pelo sujeito, mas que deixa vago um espaço de busca, de desejo.

As alunas-professoras interagiram com o curso, e, nesse processo, pode-se colocar o Curso (e todos os seus componentes) como o “Grande Outro” que coloco como o “entre relações”. Por que este termo? Por que, para Freud e Lacan, a transferência só ocorre porque existem relações estabelecidas. Viu-se a importância das imagens parentais como relação entre as pessoas (interpessoais), mas também a tecnologia como lugar de relação dos sujeitos, e isso colaborando para que o desejo de saber possa transbordar pela aluna-professora e fazer com que, ao desejar, ele busque aquele algo mais que sempre estará faltando para quem deseja.

O “Grande Outro” que surge a partir da transferência trouxe às alunas-professoras a possibilidade de compreender que o saber não tem limite, que sempre tem algo mais para ser aprendido, algo mais que fica faltando quando se busca o

saber, pois os supostos-saberes, na verdade, nunca sabem tudo, sempre há algo novo a ser buscado.

Aqui persegui meu desejo, o desejo de compreender o que fez com que as alunas-professoras seguissem essa busca, compreender como a transferência na EAD pode provocar o desejo de aprender. A minha proposta foi enxergar como a psicanálise pode auxiliar a escola, mas saindo deste lugar de “clínica psicológica”. Como ela pode colaborar com o desejo de saber, com a ideia de o estudante se responsabilizar pela construção do seu saber, de dar conta de seu desejo.

Com o crescimento da educação a distância, tornam-se, cada vez mais, importantes estes estudos. Se na educação presencial existem muitos estudos comprovando a importância da psicanálise para a educação presencial, ainda resta um longo caminho a percorrer na EAD.

Demanda-se pesquisas que apresentem uma leitura das relações que se estabelecem entre professor e aluno, e que focalizem a transferência não apenas na relação professor aluno, mas em todas as relações que se estabelecem dentro da escola e com a própria escola, enquanto lugar de relação.

Fala-se da urgência em criar um espaço de desejo de saber (aprender) na escola. Nessa direção que esta pesquisa busca contribuir, evidenciando em uma formação de professores que o início da transferência será pelo próprio “Outro” – aqui podendo ser todos aqueles que estão presentes dentro de uma instituição escolar, e a própria instituição escolar –, lembrando que será no “entre relações” com estes que a transferência poderá acontecer e propiciar o desejo. Para tal, é preciso que este “Outro” seja aquele que abdica do lugar do suposto saber, melhor dizendo, que assume que não sabe de tudo e, desta forma, possibilita que o estudante possa buscar esse algo mais que falta e deseje o saber.

Ao mostrar a necessidade de o professor se colocar neste lugar de suposto saber, e, ao mesmo tempo, abdicar desta “sabedoria”, torna-se emergente pensarmos em formação de professores reflexivos. Temos que pensar não só em professores, mas em uma escola que reflita seu lugar, enquanto instituição que ocupa este lugar de “entre relações”. Neste lugar deve abrir espaço de criação, um espaço vago, onde o estudante pode buscar o conhecimento. A informação está à disposição do estudante em diversas fontes (internet, livros etc), contudo precisamos de “Grandes Outros” que ensinem a organizar e sistematizar este conhecimento, que deem o suporte, a sustentação que observamos por meio das imagens parentais.

Entendendo que se relacionar a partir das imagens não é se colocar no papel de “pai ou “mãe” de seu aluno, mas se colocar no lugar de quem está “entre relações” e, desta forma, renunciar ao “poder” que o saber pode instaurar. Mas, ao abdicar deste lugar, se colocar no outro lugar: lugar de quem deixa espaço de desejo.

Precisamos de uma escola que se veja como não apenas um “transmissor de conhecimento”, mas que traga as verdades dos alunos para dentro da escola. E a partir dela conheça o mundo que lhe será mostrado, como um lugar de desejo. Penso, com base nesta pesquisa, que se tornarmos a escola um lugar de desejo, teremos muito mais produção de conhecimento e menos desinteresse. O desejo, como disse antes, é o saber que nunca acaba, pois quando sabemos, damos-nos conta do pouco que sabemos.

Silva (2010) enfatiza, em sua pesquisa, a transferência de trabalho que Lacan estrutura quando inaugura sua Escola de Psicanálise. Eu percebo que isso é interessante e pretendo, em pesquisas futuras, fazer um paralelo com a Epistemologia Genética de Jean Piaget, lançando um olhar sobre a educação a distância e como poderíamos entrelaçar estes conceitos para auxiliar, ainda mais, uma transferência que seja voltada ao contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Ser Professor Reflexivo. *Em:* , 1994, Porto. **8º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês**. Porto: [s. n.], 1994.
- ARAGÓN, R.; DE MENEZES, C. S. Inovações em EAD: Modelo pedagógico e reconstruções conceituais em uma formação de professores. *Em:* WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 2012, Brasil. **Anais do XVIII Workshop de Informática na Escola (WIE 2012)**. Brasil: Sociedade Brasileira de Computação - SBC, 2012. p. 178–187. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/18708>. Acesso em: 3 ago. 2022.
- ARAGÓN, R.; LUTZ, C. Mudança de concepção sobre a formação a distância: a visão de estudantes do projeto PEAD. *Em:* APRENDIZAGEM EM REDE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PRÁTICAS E REFLEXÕES. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- BRASIL. **Resolução Nº 01 de 11 de março de 2016**. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192.
- BRUM, G. H. O lugar de saber na transferência. *Em:* ESCRITOS NA CLÍNICA. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.
- CARNEIRO, C. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. **Psicologia USP**, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 314–321, 2018.
- CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C. S. de; ARAGÓN, R. **Arquiteturas pedagógicas para educação a distância**. [S. l.: s. n.], 2007. (Aprendizagem em rede na educação a distância : estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.; <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat07377a&AN=sabi.000642334>). *E-book*. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=cat07377a&AN=sabi.000644712&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- CARVALHO, M. J. S.; NEVADO, R. A.; BORDAS, M. C. **Guia do Tutor**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 45, n. 4, p. e109145, 2020.
- COOL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.
- DE NEVADO, R. A. *et al.* Um recorte no Estado da Arte: O que está sendo produzido? O que está faltando segundo nosso sub-paradigma?. *Em:* XII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2001, Espírito Santo. **Anais [...]**. Espírito Santo: [s. n.], 2001. p. 10.
- DUNKER, C. Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação. [s. l.], 2020.
- FERNANDEZ, A. **O saber em jogo - A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FILLOUX, J. C. **Psicanálise e Educação**. São Paulo: Expressão & Arte, 2002.
- FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1969a. v. XII
- FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1969b. v. XIII
- FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1970. v. XI
- FREUD, S. **Obras Completas**. [S. l.]: Imago, 1976a. v. XX
- FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976b. v. XVIII

- FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976c. v. XVI
- GASPARD, J.-L. PSICANÁLISE E ANÁLISE DE DISCURSO: ELEMENTOS PARA UMA INVESTIGAÇÃO CLÍNICA FUTURA. **São Paulo**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 18, 2010.
- KAHN, M. **Freud básico: pensamentos psicanalíticos para o século XXI**. Rio de Janeiro: BesteBolso, 2018.
- KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. [s. l.], v. 19 n.63, p. 105–111, 1998.
- KUPFER, M. C. Educação e Realidade. **O sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica**, [s. l.], v. 35, p. 265–281, 2010.
- KUPFER, M. C. **Freud e a educação - o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.
- KUPFER, M. C. M. FREUD E A EDUCAÇÃO, DEZ ANOS DEPOIS. **Revista da associação Psicanalítica de Porto Alegre**, [s. l.], v. 16, p. 14–27, 1999.
- LACAN, J. **O seminário, livro 8: A transferência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- LAJONQUIÈRE, L. de. **De Piaget a Freud; para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 24, p. 113–147, 2004.
- MACHADO, O. M. R. O cartel e os membros de Escola. **Dobradiça**, [s. l.], v. 06, n. Boletim Eletrônico dos Cartéis da EBP, 2012.
- MALLMANN, E. M.; CATAPAN, A. H. Performance docente na mediação pedagógica em educação a distância. [s. l.], v. 35, n. 2, 2010.
- MAURANO, D. **A transferência**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- MENEZES, C. S. de. **Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.
- MORAN, J. M. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. **Educação**, [s. l.], v. 32, n. 3, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5775>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- PESSOA, I. F. EDUCAÇÃO ONLINE: A TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO. [s. l.], v. 39, p. 16, 2013.
- PPC. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. [s. l.], p. 13, 2004.
- SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 20, p. 205–222, 2009.
- SILVA, I. C. D. **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**. 2010. - UFRGS, Porto Alegre, 2010.
- SOUZA, A. R. B. de; SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Mediação Pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. [s. l.], v. 8, n. 24, 2008.
- STOLZMANN, M. M.; RICKES, S. M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. **Revista da associação Psicanalítica de Porto Alegre**, [s. l.], v. 16, p. 39–51, 1999.
- TURCHIELO, L. B.; ARAGÓN, R. A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA. **Revista e-Curriculum**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 1239–1262, 2019.
- VALENTE, J. A. Criando Ambientes de aprendizagens via rede telemática: experiências na formação de professores para o uso da informática na educação. *Em:*

FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O USO DA INFORMÁTICA NA ESCOLA. Campinas: UNICAMP, 2003.

VENDRUSCOLO, M. I.; BEHAR, P. A. Investigando modelos pedagógicos para a educação a distância: desafios e aspectos emergentes. **Educação**, [s. l.], v. 39, n. 3, 2016.

VITORELLO, M. A. Desejo e ato: a chama-do-professor. *Em*: TEMAS CONTEMPORÂNEOS DE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO. São Leopoldo: Oikos, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE 1– ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1) Qual a ideia que você tinha sobre EAD ao se inscrever no vestibular?
- 2) Qual a ideia que você tinha do curso PEAD quando se inscreveu no vestibular?
- 3) Quais foram as suas primeiras impressões ao ingressar no Curso? UFRGS, PEAD, Coordenação, professores, tutores....
- 4) As tarefas indicadas faziam sentido
- 5) Eram fáceis de compreender?
- 6) Como eram as relações com as colegas?
- 7) Como foi a tua relação com as tecnologias?
- 8) Qual (ou quais) tutor(a)(es) mais te marcaram durante o curso? Por que ele(a)(s) te marcaram? Quais características dessas pessoas mais te impressionaram/cativaram? Como elas ensinavam? Como aprendeste com elas? Conte uma cena em que esse processo de ensino e aprendizagem aconteceu e que foi inesquecível pra ti.
- 9) Qual (ou quais) professor(a)(es) mais te marcaram durante o curso? Por que ele(a)(s) te marcaram? Quais características dessas pessoas mais te impressionaram/cativaram? Como elas ensinam? Como aprendeste com elas? Conte uma cena em que esse processo de ensino e aprendizagem aconteceu e que foi inesquecível pra ti.
- 10)Quais dificuldades encontraste durante o curso? professores, tutores, curso, UFRGS?
- 11)O que fez para resolver estas dificuldades?
- 12)Quais momentos foram relevantes e porquê?
- 13)Cite um exemplo
- 14)Você percebeu alguma mudança no seu modo de ser docente?
- 15)Quais? E ao que atribui esta mudança?
- 16)Quais características/estratégias que te constituíram professora depois de ter cursado o PEAD e que atribui ao curso? Quais aprendizagens sobre ser professora o PEAD te proporcionou?

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo trata de uma pesquisa acadêmica, relacionada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vinculada ao Mestrado Acadêmico na Linha de Pesquisa “Tecnologias Digitais na Educação”. Portanto, esta pesquisa se propõe a investigar as manifestações do desejo de saber pelas relações transferenciais de trabalho e construções cognitivas das alunas-professoras em um curso de formação inicial na modalidade a distância a partir do uso dos portfólios de aprendizagens e entrevistas. Assim, esta pesquisa estuda as relações transferenciais que ocorrem ao longo do curso e como podemos relacioná-las com a construção de novas estruturas cognitivas.

Desta forma, você está convidado a participar da entrevista e da permissão de uso dos portfólios de aprendizagens. Os dados coletados por meio de gravações em vídeo serão protegidos por sigilo ético e, neste caso, não serão divulgados em qualquer que seja o canal de comunicação, sendo utilizados apenas, para a análise dos dados elaborada pela pesquisadora. De mesmo modo, o nome dos participantes será mantido em sigilo, não sendo mencionado em textos escritos ou apresentações orais que possam vir a ocorrer. Nesse sentido, os nomes serão substituídos por siglas.

A responsabilidade da pesquisa está sob a guarda da Profa. Dra. Rosane Aragón, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) e da Mestranda Giane, aluna deste mesmo Programa.

Cabe destacar, que é assegurado aos participantes, o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento durante a realização do experimento. Também, em caso de dúvidas, fica à disposição o telefone (51) 98620-7904, e o e-mail da pesquisadora gianesrosa@gmail.com) para possíveis esclarecimentos.

Assim, após ter sido devidamente informado(a) dos objetivos e aspectos relacionados à pesquisa, eu, declaro para os devidos fins que concedo os direitos da participação nos experimentos constituintes dessa pesquisa.

Porto Alegre, de de 2022.

.....
Participante

.....
Assinatura da pesquisadora