

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AMANDA APARECIDA BARROSO DE PAIVA

O MAL-ESTAR NA EAD SOB A PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE

Juiz de Fora

2018

AMANDA APARECIDA BARROSO DE PAIVA

O MAL-ESTAR NA EAD SOB A PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Ana Maria Moraes Fontes

Juiz de Fora

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Paiva, Amanda Aparecida Barroso de.

O mal-estar na EaD sob a Perspectiva da Psicanálise / Amanda Aparecida Barroso de Paiva. -- 2018.

102 p.

Orientadora: Ana Maria Moraes Fontes


Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Mal-estar docente. 2. Psicanálise e Educação. 3. Educação a distância. I. Fontes, Ana Maria Moraes, orient. II. Título.

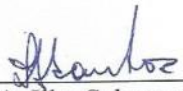
AMANDA APARECIDA BARROSO DE PAIVA

O MAL-ESTAR NA EAD SOB A PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE

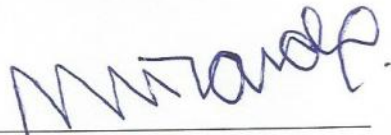
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr(a). Ana Maria Moraes Fontes
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dr(a). Ilka Schapper Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dr. Marcelo Ricardo Pereira
Programa de Pós-Graduação em Educação /FaE/UFMG

Juiz de Fora, 14 de setembro de 2018.

Dedico este trabalho a Deus – sim, eu creio na sua existência – que, por meio de seu filho Jesus, me ampara, cura, salva e liberta. Ele não é fruto da mente humana, mas criador dela. Somos limitados demais para compreender sua grandiosidade e onipotência.

Dedico também este trabalho inteiramente ao meu querido e amado pai, Carlos Augusto de Paiva, que nunca mediu esforços para me apoiar nos estudos. Com certeza, se não fosse ele, não teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus, por permitir que eu concluísse este trabalho.

Aos meus pais, Carlos Augusto de Paiva e Maria da Glória Barroso de Paiva, que são os melhores pais que uma pessoa poderia ter! Obrigada por sempre me apoiarem, estarem comigo em todos os momentos. Ao meu irmão Matheus, que mesmo com nossas diferenças, sempre esteve ao meu lado — Amo muito minha família!

Aos meus amigos e irmãos em Cristo, missionário Cezar, que, nas madrugadas, teve paciência em me ouvir. E, também, a Mirelly, José Mário, Jô e Pablo pelo apoio espiritual e interseções. Ao querido professor Pedrinho que me ajudou na escolha da profissão. As minhas amigas Rafaela e Analina pelo carinho e amizade duradoura.

À professora Ana Maria pela paciência e dedicação em me orientar.

A todos os tutores e tutoras que se disponibilizaram em me auxiliar nesta pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação teve sua origem quando do contato da pesquisadora com a psicanálise durante a graduação em pedagogia. A participação em um projeto de pesquisa, cujo objetivo era investigar o mal-estar experimentado por professores da rede pública de ensino, consolidou o interesse no desenvolvimento deste trabalho. A experiência de ter sido aluna de algumas disciplinas trabalhadas a distância também foi de grande valia. Surge, daí, a questão do mal-estar nesta modalidade de ensino. Na educação básica ele se apresentava como adoecimento e abandono das atividades docentes. O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora foi escolhido como campo de pesquisa. Para tanto, inicialmente, foi feito um cuidadoso estudo sobre o mal-estar na obra de Freud. O funcionamento do ensino a distância, no Brasil, também foi objeto de pesquisas, tanto quanto às suas origens quanto aos avanços propiciados pela revolução tecnológica. Uma entrevista com os tutores do curso pesquisado ofereceu a possibilidade de conhecer os “mecanismos” segundo os quais o mal-estar docente se apresenta no Curso a Distância de Pedagogia da UFJF.

PALAVRAS-CHAVE: Mal-estar docente. Ensino a Distância. Psicanálise e educação.

ABSTRACT

The present thesis had its origin when the researcher had a contact with the psychoanalysis during the graduation in Pedagogy. The participation in a research project which the objective was investigating the discomfort experienced by teachers from the public school system consolidated the interest in the development of this work. The experience as a student from some subjects worked through e-learning was also of great value. Then it comes the question of the discomfort in this teaching method. In the basic education it was presented as the illnesses and quitting the teaching activities. The Pedagogy Course in Federal University of Juiz de Fora was chosen as the research field. For this purpose, initially, it was developed a careful study about the discomfort in Freud's work. The functioning of the e-learning in Brazil was also the object of researches as much as its origins as to the advances propitiated by the technological revolution. An interview with the tutors of the researched course offered the possibility of knowing the "mechanisms" through the discomfort teaching are presented in the Distance Learning Pedagogy Course at UFJF (Federal University of Juiz de Fora).

KEY WORDS: Discomfort teaching. Distance Learning. Psychoanalysis and education

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 08 |
| 1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PRÁTICAS E IMPASSES..... | 12 |
| 1.1 CONHECENDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA..... | 12 |
| 1.2 A EaD NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA..... | 21 |
| 1.3 IMPASSES E DASAFIOS NA EaD..... | 25 |
| 1.4 O PAPEL DO TUTOR NA EaD..... | 30 |
| 1.5 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFJF..... | 35 |
| 2 O MAL-ESTAR EM FREUD..... | 38 |
| 2.1 O MAL-ESTAR..... | 38 |
| 2.2 O IMPOSSÍVEL NA EDUCAÇÃO..... | 54 |
| 3 O MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL: DA EDUCAÇÃO BÁSICA À PÓS-GRADUAÇÃO..... | 59 |
| 3.1 O MAL-ESTAR DA/NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 59 |
| 3.1.1 A RELAÇÃO DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM COM O MAL-ESTAR DOCENTE..... | 61 |
| 3.1.2 O PRECONCEITO CONTRA OS PROFESSORES COM DIAGNÓSTICO DE DEPRESSÃO..... | 61 |
| 3.2 O MAL-ESTAR NO ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO PRESENCIAL..... | 66 |
| 3.3 REITERANDO O QUE FOI DITO..... | 71 |
| 4 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFJF E O MAL-ESTAR..... | 74 |
| 5 CONCLUSÃO..... | 88 |
| 6 ENTREVISTA COM OS TUTORES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFJF..... | 90 |
| REFERÊNCIAS..... | 98 |

INTRODUÇÃO

A dissertação trazida neste trabalho é resultado de alguns anos de reflexão, estudo e experiência profissional no que diz respeito à compreensão do mal-estar apresentado por professores e alunos no ensino presencial e no ensino a distância.

Durante minha graduação em pedagogia, surgiu o interesse de estudar psicanálise a partir da disciplina “Psicologia da educação”, espaço em que fui apresentada à psicanálise. Então, ingressei em um grupo de interlocução entre psicanálise e educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Nesse grupo, desenvolvemos duas pesquisas: uma sobre violência escolar e outra sobre mal-estar docente, ambas sob a ótica da psicanálise. Além disso, estudávamos as obras de Freud e Lacan. Paralelamente a esse grupo da universidade, participava de outro de estudos lacanianos, que se reunia em um consultório de uma psicanalista.

As experiências e os estudos realizados nos grupos citados me possibilitaram apresentar as pesquisas das quais participei no Colóquio Lepsi, nas edições de 2012, 2014, 2016 a 2017 e, ainda, no Congresso Português de Psicopedagogia, realizado em Portugal, no ano de 2013. A participação nos grupos e eventos citados aguçou-me o desejo de conhecer mais acerca do mal-estar, pois, ao ler o texto “*O mal-estar na civilização*”, de Freud (1930), inquietou-me a constatação de que o mal-estar é algo que está posto para todos.

Também durante a graduação, fiz algumas disciplinas na modalidade a distância, sendo esta uma experiência totalmente nova para mim, pois a forma de interação nessa modalidade de ensino é bastante diferente da modalidade presencial. Isso porque, na EaD¹, o tempo não é linear e sincrônico (no caso da Plataforma Moodle), uma vez que os alunos podem participar, em horas e, até em dias, diferentes, em espaços distintos. Dadas essas condições, comecei a me indagar como ficaria o mal-estar nessa dinâmica de interação na Plataforma Moodle, uma vez que Freud (1930) afirmou que a terceira principal fonte de mal-estar vem da relação com o outro. Saber disso fez nascer, em mim, a interrogação de como se apresentaria o mal-estar numa relação educativa mediada por uma máquina.

Logo que concluí a faculdade de pedagogia, comecei a trabalhar em uma escola de educação infantil e a fazer substituições em uma escola da rede particular de Juiz de Fora/MG. No exercício da profissão, o tema *mal-estar* continuou a me inquietar, e, com base nas minhas

¹ Utilizo a sigla EaD para me referir à Educação a Distância.

experiências e nas experiências de colegas, percebi, como já tinha sido possível constatar nas pesquisas e na prática, que o mal-estar docente aparece na forma de adoecimento físico — e, em alguns casos, de desistência de atuação na profissão. Além disso, muitos colegas se queixam também da falta de respeito dos educandos e, principalmente, dos baixos salários e da carga excessiva de trabalho.

Diante disso, na presente dissertação, pôde ser retomado, no capítulo 2, o caráter de *impossibilidade* da educação, afirmado por Freud (1927). O pai da psicanálise considerava educar, ao lado de *curar* e *governar*, como uma arte difícilíssima. Nessa arte, o mal-estar se apresenta, pois estamos lidando com sujeitos, logo, o resultado nunca sairá conforme planejamos. É impossível também porque são profissões ancoradas na linguagem, que é falha e incompleta. Essa condição psíquica, segundo Freud (1930), leva os sujeitos a experimentarem o mal-estar.

A educação a distância, da mesma forma que a psicanálise, me instigou ainda na faculdade: a EaD, pelo seu caráter, pela sua forma de funcionamento que difere do ensino presencial; e a psicanálise, por apontar o que há de impossível no campo educacional. Assim, considerando, com base na descoberta freudiana, que o mal-estar é um fenômeno que atravessa todos os sujeitos, surgiu a seguinte questão:

“Como o mal-estar se manifesta no ensino a distância? Em que se diferencia o mal-estar presente na educação presencial e na modalidade de ensino a distância?”

Nesse sentido, proponho-me a:

- Fazer uma imersão no campo da educação a distância;
- Entender como o mal-estar, que é estrutural ao sujeito, se apresenta na educação a distância.

Assim, retomou-se o texto *O mal-estar na civilização*, de Freud (1930) e destacou-se, que a civilização exige de todos uma renúncia pulsional, ou seja, há um conflito entre a ação das pulsões e as demandas da civilização. Esses conflitos e demandas acarretam como consequência o mal-estar. Saliente-se que o ponto de partida é a condição segundo a qual o mal-estar está colocado para todos, pois Freud (1930) deixa claro que ninguém está imune a essa condição. Por isso, as questões e objetivos elaborados nesta dissertação buscam refletir e entender melhor as queixas trazidas por profissionais da educação que exercem atividades na modalidade a distância.

Buscou-se trazer o olhar da psicanálise para o campo educacional, especificamente, para o ensino a distância. Portanto, a pesquisa procurou verificar se o mal-estar docente, presente no

ensino presencial, ocorreria na modalidade a distância e, ainda, como ele se processaria nessa modalidade de ensino.

Sendo assim, pretende-se compreender como essas questões ocorrem na EaD. O curso pesquisado é o de graduação em pedagogia. A escolha desses cursos justifica-se pelo fato de eles serem oferecidos pela UAB/UFJF e, também, por estarem relacionados à formação de professores, que constitui o foco de trabalho.

Complementando tais iniciativas, entramos em contato com os profissionais, especialmente com os tutores, que atuam na EaD a fim de conhecer o funcionamento dessa modalidade de ensino, sua percepção de trabalho, e ainda, investigar o mal-estar.

Sendo a psicanálise a teoria que embasa o presente trabalho, procuramos entender, principalmente com base nos textos freudianos, o mal-estar como sintoma no campo da educação escolar. Assim, estabelecemos uma interlocução entre *Educação e Psicanálise*.

Tendo como referência os princípios que estabelecem a relação entre psicanálise e educação, pretende-se discutir, aqui, a problemática inerente ao mal-estar, sem, entretanto, propor métodos para a eliminação de tal mal-estar docente.

Assim sendo, a presente dissertação ficou estruturada da seguinte forma:

No capítulo 1, com base em Pesce (2011), Santos (2011), Silva (2011), são apresentados conhecimentos teóricos sobre a EaD, seu surgimento, crescimento e expansão, apontando a importância da cibercultura nesse processo. Apresentam-se também a teoria da comunicação, sua relação com a EaD e a diferença entre educar e transmitir conhecimentos. Nesse capítulo, a dissertação aborda também a legislação brasileira que fundamenta os cursos a distância, os impasses dessa modalidade de ensino e o papel dos tutores no processo online.

No capítulo seguinte, fala-se do mal-estar estrutural ao homem. Isto é, com base em algumas obras de Freud, tais como *O mal-estar na civilização* (1930), *Por que a Guerra?* (1932), *Totem e o Tabu* (1913) e outros trabalhos do pai da psicanálise, busca-se fundamentar o pensamento de que o mal-estar é uma condição inerente à civilização. Justificou-se também nesse capítulo o caráter *impossível* da educação, atribuindo o mal-estar presente no campo educacional a partir dessa característica.

Por isso, a fim de localizar o mal-estar na educação escolar, no capítulo terceiro, são apresentadas algumas pesquisas realizadas tanto na educação básica, quanto no ensino superior acerca desse fenômeno. Foram explicitadas as problemáticas que envolvem a educação de um modo geral, do nível básico à pós-graduação, que levam os profissionais docentes a experimentarem o mal-estar. Dessa maneira, foi possível verificar que o mal-estar se faz presente tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Por fim, no quarto capítulo é apresentada uma entrevista realizada com os tutores e a experiência da participação no curso de aperfeiçoamento de tutores promovido pela FACED. Assim, mostrou-se que a evasão é um grande impasse que perpassa a modalidade de ensino online. Além disso, observou-se a questão da autorização docente, como esse lugar que é dado aos tutores e como cada um se apropria dele.

Esta pesquisa levou-me a conhecer e a explorar outra modalidade de ensino, a EaD, que é viabilizada pela cibercultura. Além disso, confirmou-se que independente dos avanços trazidos pela pós-modernidade, com todos os aparatos e artefatos tecnológicos, a linguagem é viva e operante em nós, provocando o mal-estar independente desse avanço. Não somente isso, o mal-estar se apresenta, mesmo que de maneira diferente, em todas as etapas da educação, seja ela em nível básico ou superior; reafirmando também o papel do *inconsciente* que nos controla apesar e acima de qualquer circunstância. Além disso, a entrevista confirmou o papel da singularidade de cada sujeito, uma vez que, por meio da entrevista, foi possível perceber que alguns se sentem autorizados a tomar atitudes, e outros se sentem completamente desautorizados.

1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PRÁTICAS E IMPASSES

No presente capítulo, é apresentado o conceito de Educação a Distância (EaD) e, principalmente, são pontuados alguns dos desafios referentes a seu funcionamento no Brasil a fim de melhor compreender os conceitos associados a essa modalidade de ensino. Para isso, foram usados trabalhos desenvolvidos pelas autoras Raquel Barreto (2015), Lucila Pesce (2015, 2011), Débora Duran (2015), Bruna Sola, Sacco (2010), Borges e Jesus (2010), Tavares (2010), Santos (2009).

1.1 CONHECENDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A EaD não surgiu recentemente, afirma Pesce (2015). No Brasil, os primórdios da concepção de uma educação a distância se deram com a criação, no Rio de Janeiro, de cursos profissionalizantes por meio de correspondência, sistematicamente anunciados nos jornais de grande circulação, que, na época, eram também distribuídos em cidades do interior. Depois, a televisão e as fitas de videocassete foram incorporadas, complementando o material impresso. Mas foi somente com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que a EaD ganhou forma e relevância. De acordo com Ianni (2002):

A educação a distância impõe-se, nos dias atuais, como compromisso urgente na agenda da pesquisa em educação. A temática não é inédita, mas é lícito afirmar que assume contornos originais no limiar do século XXI, uma vez que a intensificação do processo de globalização aliada à marcha acelerada do avanço tecnológico transformou o conhecimento no principal fator de produção da sociedade global (IANNI, 2002 apud DURAN 2002, p. 1).

Santos (2009, p. 2) apresenta a seguinte tabela sobre as gerações da EaD e suas tecnologias ao longo das décadas:

| GERAÇÕES DA AD | TECNOLOGIAS UTILIZADAS |
|---------------------------------|--|
| Primeira Geração 1850 a 1960 | Começa via papel impresso e, anos mais tarde, ganha a participação do rádio e da televisão. Característica: uma tecnologia predominante. |
| Segunda Geração 1960 a 1985 | Os meios são fitas de áudio, televisão, fitas de vídeo, fax e papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias sem computadores. |
| Terceira Geração 1985 a 1995 | Correio eletrônico, papel impresso, sessões de <i>chat</i> , mediante uso de computadores, internet, CD, videoconferência e fax. Característica: |

| | |
|---|--|
| | múltiplas tecnologias incluindo os computadores e as redes de computadores. |
| Quarta Geração 1995 a 2005 (estimado) | Correio eletrônico, <i>chat</i> , computador, internet, transmissões em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência, fax, papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias incluindo o começo das tecnologias computacionais de banda larga. |
| Quinta Geração 2005 até os dias de hoje | Identificada por James C. Taylor como sendo a reunião de tudo o que a quarta geração oferece mais a comunicação via computadores com sistema de respostas automatizadas, além de acesso via portal a processos institucionais. Enquanto a quarta geração é determinada pela aprendizagem flexível, a quinta é determinada por aprendizagem flexível inteligente. |

Como se pode perceber com base no quadro acima, essa modalidade de ensino não é novidade. Duran (2015) diz que o ensino a distância assume contornos originais neste século, apropriando-se das tecnologias da informação e comunicação, dando origem aos ambientes virtuais de aprendizagem.

Para Sacco (2010), a teoria da comunicação norteia a EaD no que concerne à organização de seus componentes, isto é, seus canais, as mensagens, o emissor e o receptor são baseados na teoria da comunicação. No entanto, quando a EaD utiliza tal teoria, não significa que ela está simplesmente comunicando. Pierre Lévy, (1999) faz a seguinte afirmação sobre o tema:

Comunicar não é de modo algum transmitir uma mensagem ou receber uma mensagem. Isso é condição física da comunicação. É certo que, para comunicar, é preciso enviar mensagens, mas enviar mensagem não é comunicar. Comunicar é partilhar sentido (LÉVY, 1999, p. 25).

Sacco (2010) afirma que educar não significa simplesmente ensinar ou comunicar², e esclarece que educação e ensino/comunicação são confundidos como se fossem sinônimos.

Enquanto educar remete a um conjunto disforme de sentidos, *ensinar* pode ser mais exaustivamente interpretado como transmitir. Ao mesmo tempo, para acontecer a educação, certa transmissão tem estatuto de condição *sine qua non*. Se a educação ocorre por junção aleatória de variantes indeterminadas, nuance entre o educar e o provocar, o ensino se dá simplesmente pelo acúmulo de informação (GUITIERREZ; PRIETO, 1994). Nesse sentido, o ensino seria a ação de publicizar, sob certas circunstâncias, um maior número de conhecimentos (SACCO, 2010, p. 47).

Assim sendo, segundo Lévy (1999) e Sacco (2010), há diferença entre transmitir mensagens e educar. Educar implica partilha de sentidos, envolve socialização e

² Sacco (2010) utiliza o termo ensinar como sinônimo de comunicar.

relacionamento entre as pessoas, indo além do simples fato de transmitir mensagens. Para que aconteça essa partilha de sentidos, deve-se remeter à *cibercultura*, que, de acordo com Santos (2011), é a cultura contemporânea propiciada pelos meios digitais. Para Pierry Lévy (1997), a *cibercultura* é produzida pelo *ciberespaço* (que é o novo meio de comunicação produzido pela internet e pelos computadores). Com a geração da internet, a chamada WEB 2.0³, a *cibercultura* se consolida, e o usuário passa a ser também um produtor e desenvolvedor de conteúdo. Ou seja, o usuário não é mais apenas um receptor de informações, mas também irá colaborar para a organização do conteúdo. A WEB 2.0, com seus *softwares* e redes sociais mediadas pelas interfaces digitais em rede, pela mobilidade e convergência de mídias, dos computadores e dispositivos portáteis e da telefonia móvel, proporciona a interatividade entre os usuários, tornando dinâmica sua participação. Santos (2011, p. 24) afirma: “A *cibercultura* é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades”.

Pesce (2011) destaca que a *cibercultura*, ao conjugar texto, áudio, imagem, animação e vídeo, assume uma natureza que utiliza múltiplas mídias e traz potencialização das formas de publicação, compartilhamento e organização de informações. Silva (2011) chama essa potencialização, apontada por Pesce (2011), de cenário “Sociotécnico da Cibercultura”. Para melhor elucidar o assunto, o autor elaborou a seguinte tabela:

Cenário Sociotécnico da Cibercultura

| SOCIAL | TECNOLÓGICO |
|--|---|
| Há um novo espectador menos passivo diante da mensagem mais aberta à sua intervenção. Ele aprendeu com o controle remoto da TV, com o <i>joystick</i> do <i>videogame</i> e agora aprende com o mouse e com a tela tátil. Ele migra da tela da TV para a tela do computador conectado à Internet. É mais consciente das tentativas de programá-lo e mais capaz de esquivar-se delas. Evita | O computador conectado à Internet permite ao internauta-interator criação e controle dos processos de informação e comunicação mediante ferramentas e interfaces de gestão, informação e comunicação. Diferindo essencialmente da TV como máquina restritiva e centralizadora, porque baseada na transmissão de informações elaboradas por um centro de produção (sistema broadcast), o |

³ A WEB 2.0 foi criada em 2004 e se refere à segunda geração de comunidades e serviços oferecidos pela internet. Não tem referência com as especificações técnicas, mas com a forma com que ela é percebida pelos usuários e desenvolvedores. As inúmeras linguagens, que englobam a interação e a participação, facilitam a utilização de diversos aplicativos e, conseqüentemente, aumentam o conteúdo oferecido.

| | |
|---|---|
| acompanhar argumentos lineares que não permitem a sua interferência e lida facilmente com ambientes midiáticos que dependem do seu gesto instaurador, que cria e alimenta a sua experiência comunicacional. | computador <i>online</i> apresenta-se como sistema aberto aos usuários, permitindo autoria e colaboração num ambiente de compartilhamento, de troca de informações e de construção do conhecimento. |
|---|---|

Assim, dada a revolução que a *cibercultura* traz para os usuários, como apontado acima, o que interessa é pensar a EaD com base na *cibercultura*. Por isso, Pesce (2011) cita Valente (1999) e afirma que se podem relacionar três abordagens, isto é, tipos de modalidades na EaD:

- a) *Broadcast*: nessa modalidade, o professor transmite a informação via aparato tecnológico. Sua abordagem se aproxima da concepção instrucionista. Consagra-se pelo modelo econômico, pois produz cursos financeiramente convidativos;
- b) Virtualização da sala de aula: o professor transpõe a mesma prática da sala de aula presencial para a plataforma virtual de ensino, ou seja, o profissional transfere a dinâmica do curso presencial para o virtual;
- c) Estar junto virtual: essa abordagem contempla a dinâmica comunicacional, que é a mediação do professor junto ao educando. Nessa perspectiva, a tecnologia cria um processo de ensino-aprendizagem mais interativo de modo que o conhecimento seja construído.

Pesce (2011) elenca alguns pontos sobre a contribuição da *cibercultura* para o avanço qualitativo da EaD:

- a) Promove o vínculo entre pessoas de diversas culturas, que podem compartilhar circunstâncias sócio-históricas semelhantes, por exemplo, o vínculo de professores da educação básica de países diversos;
- b) A *cibercultura* pode também oferecer a possibilidade de trabalhar com as diversas dimensões da linguagem, tais como: texto, imagem, áudio, etc.;
- c) As características coautorais dos dispositivos e interfaces da *cibercultura* também são destacadas pela autora como oportunidade de vivência plena da dialogia digital e da mediação partilhada.

A autora reafirma que a *cibercultura* traz uma vasta possibilidade para pensar as práticas na EaD. Entretanto, é preciso ir além da capacidade técnica, é preciso vontade de fazer cumprir

uma realidade dialógica a fim de que haja um avanço qualitativo dessa modalidade de ensino. Nesse contexto, faz-se necessário incluir os professores nesse cenário sociotécnico e comunicacional da *cibercultura* para, nele, se educarem e operarem. Para a inclusão dos docentes, segundo Mendonça (2011), é imprescindível a mediação de professores e professoras, e, ainda, que os docentes reflitam sobre o impacto das tecnologias no cotidiano, “as questões éticas que envolvem a sua utilização e a necessidade de esforço no sentido de transformar informações em conhecimentos que possibilitem um mundo mais equânime para todos” (MENDONÇA, 2011, p. 4).

Nessa perspectiva, Santos (2011) diz que a formação docente acontece em múltiplos contextos, entre eles: a teoria e as pesquisas em educação proporcionadas pelo ambiente acadêmico, as práticas pedagógicas cotidianas, e a produção e o uso das mídias digitais. O docente, de acordo com a autora, interage e aprende com os estudantes, com as comunidades, com as tecnologias digitais em rede, mídias e redes no ciberespaço.

Diante da *cibercultura*, Santos (2009, p. 3) propõe a seguinte questão: “Se a figura do professor e a geometria concreta da sala de aula não estão mais presentes, como e onde se pode aprender?”. A autora responde dizendo que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é responsável por levar o sujeito a construir o conhecimento. Além disso, é um espaço de interação, tanto para aqueles que elaboram as estratégias de aprendizagem quanto para os alunos que a utilizam.

Silva (2011) afirma que a formação de professores via internet precisará distinguir a EaD, que é unidirecional, da Educação Online (EOL), que é interativa, pois, o docente terá de repensar a mediação da aprendizagem que vem realizando na sala de aula presencial e na EaD unidirecional. Apresento a seguir a tabela de Leonel Tractenberg (2010). O autor faz a distinção entre EaD e EOL⁴:

| | EaD Docência unidirecional (mediação um-todos) | EOL Docência Interativa (mediação todos-todos) |
|--|--|--|
| Desenho didático dos conteúdos e das atividades de aprendizagem | Predefinido, fechado, linear, controlado por uma fonte emissora. Textos, audiovisuais e multimídia unidirecionais. | Predefinido e redefinido de forma colaborativa, corregulada. Hipertextos, multi e hipermídia multidirecional, em rede. |

⁴ Apresentado por Leonel Tractenberg na palestra “Avaliação de professores na educação online”, no I Encontro de Tutores da UFJF, 20/11/2010, Juiz de Fora, MG. Apresento tais tabelas a seguir, a fim de que tenhamos melhor compreensão do assunto tratado.

| | | |
|--|--|---|
| Tecnologias de informação e comunicação (TIC) | Tecnologias unidirecionais e reativas (impressos, rádio, TV, DVD e até o computador <i>online</i> , quando subutilizado em suas potencialidades comunicacionais e hipertextuais). Modelo um-todos. | Tecnologias interativas <i>online</i> (computador, celular, internet em múltiplas interfaces (chats, fóruns, wikis, blogs, fotos, Twitter, Facebook, videologs, etc.) para expressão uni, bi e multidirecional em rede. Modelo todos-todos. |
| Pedagogia | Instrucionista, transmissiva, tarefaista, aprendizagem solitária, autoinstrução | Construcionista, com base no interacionismo, na dialógica, colaboração e interatividade. |
| Mediação da aprendizagem | Relações assimétricas, verticais: autor/emissor separado de aprendiz/receptor. Cursista não interage com cursista. | Relações horizontais: hibridização e coautoria. Os cursistas se encontram com o docente e constroem a comunicação e o conhecimento |
| Avaliação da aprendizagem | Avaliação unidirecional: professor avalia alunos. Pontual e somativa. Trabalhos e testes individuais durante e no final do curso. | Autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação. Somativa e formativa. Definição coletiva de critérios e rubricas de avaliação. Uso de múltiplas interfaces para avaliação da participação (wikis, fóruns, mapas colaborativos, webquests, blogs, chat, podcasting, etc.). |

Assim sendo, pode-se ver que, na EaD Docência Unidirecional, a interação é verticalizada, tudo é predefinido, linear e fechado. Já na modalidade EOL, a interação é multidirecional, tudo é predefinido e redefinido. Silva (2011) afirma que a modalidade *online* conecta professores e alunos em tempos sincrônicos e assíncronos, dispensando, muitas vezes, o espaço físico.

Santos (2009) aponta que, nas práticas tradicionais de EaD, a autoaprendizagem é característica predominante, isto é, o aluno recebe o material do curso, com instruções que envolvem conteúdos e atividades, e elabora sua produção individual. O aluno envia o conteúdo produzido ao professor-tutor. Assim, a aprendizagem é construída e mediada pelo material didático, possuindo um caráter meramente instrucional. Dessa forma, a instrução unidirecional é o centro do processo. A autora diz que o sujeito aprende solitariamente, e o material didático, que assume um caráter estático, tem papel fundamental. Por isso, a autora destaca que, em um ambiente educacional *online*, os AVAs devem priorizar a interatividade e a aprendizagem colaborativa. O aluno não apenas aprende com o material didático, mas em um processo dialógico com outros sujeitos envolvidos — professores, tutores e outros alunos, utilizando os recursos de comunicação síncronos e assíncronos. A autora aponta ainda que a *cibercultura* apresenta novas possibilidades de socialização e aprendizagem, mediadas pelo ciberespaço e,

no caso específico da educação formal, pelos AVAs. Nesse sentido, é fundamental se preocupar com a organização de um projeto educacional que contemple as potencialidades do hipertexto.

Diante da *cibercultura*, Silva (2011) salienta que o professor precisa ser inserido na inclusão digital e *cibercultural*, devendo estar preparado para ir além do uso instrumental da tecnologia. Nesse sentido, os conceitos de “interfaces de conteúdos” e “interfaces de comunicação”, destacados por Santos (2009), ajudam a compreender esse “ir além do instrumental”, mencionado por Silva (2011). A autora chama de *interfaces de conteúdos* os dispositivos que permitem produzir, disponibilizar, compartilhar conteúdos digitalizados em diversas linguagens: texto, som, imagem. Esses formatos podem trazer uma mistura de linguagens; por exemplo, os conteúdos audiovisuais que misturaram imagens, textos e som. Diversos suportes podem apresentar esses conteúdos, tais como: hipertextos, multimídia ou hiperímia. A autora chama de *interfaces de comunicação* a troca de mensagens entre o grupo de aprendizagem. Essas podem ser síncronas, que contemplam a comunicação em tempo real (exemplos: *chats*, webconferências, entre outras), ou assíncronas, que permitem a comunicação em tempos diferentes (exemplos: fóruns, listas de discussão, *blogs* e *wikis* entre outras). A autora afirma que, tanto nas interfaces síncronas quanto nas assíncronas, o conteúdo e a comunicação são elementos imbricados. Portanto, os conteúdos não podem ser considerados apenas como informações para estudo ou material didático construído previamente ou ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A autora destaca, também, que os conteúdos são gerados a partir do momento que os interlocutores produzem sentidos e significados via interfaces síncronas e assíncronas.

Ao encontro do que Santos (2009) elaborou, Núbia Santos (2015) apresenta cinco tipos de ferramentas mais utilizadas pela EaD e que são usados no CEAD/UFJF, responsáveis por promover a construção do conhecimento:

a) *BLOG*:

Pode-se dizer que é derivado dos antigos diários que muitos adolescentes escreviam na década de 1980. No entanto, o que antes era segredo nos diários, hoje se tornou público nos *blogs* (abreviação de *weblogs*).

A autora informa que alguns educadores fazem ressalva quanto a essa modalidade, ao considerarem a escrita do teclado uma variação inadequada da linguagem escrita. Mas também há outros educadores que utilizam essa estratégia por julgarem-na criativa, capaz de promover a cultura e incentivar a leitura.

Encontram-se *blogs* com diversos conteúdos: jornalístico, entretenimento, político e, inclusive, pedagógico. Santos (2015) reafirma o que diz a pesquisadora Freitas (s/d): “O professor que trabalha com essa modalidade deve compreender o que é um *blog* e seus objetivos, tomando cuidado para que se mantenha a liberdade de expressão, o gosto por escrever por si mesmo e deve ser lido pelos interlocutores. O *blog* é uma excelente ferramenta para desenvolver a escrita pessoal e criativa”. Segundo Santos (2015), essa ferramenta pode servir como um espaço de intercâmbio, comunicação e promove a criação de autores. E, ainda, promove debates com alunos de diversas universidades.

b) *WIKISPACE*:

A palavra *Wiki* significa sistema que permite a criação e edição de conteúdos de maneira conjunta com pessoas geograficamente distantes. Esse é um recurso capaz de criar páginas e imagens sobre qualquer tema, com arquivos e imagens.

Segundo Santos (2015), os pesquisadores portugueses caracterizam o *Wiki* da seguinte maneira: “É um site da web para o trabalho coletivo. Em termos de estrutura lógica, se assemelha a um *blog*, mas com outras funcionalidades, como: qualquer um pode juntar, editar e apagar conteúdos criados por outros autores”.

O *Wiki* possibilita a edição ilimitada de qualquer documento, sem que haja necessidade de baixá-lo, pois as tarefas ficam armazenadas *online*. Assim como o *blog*, o *Wiki* também promove a autonomia de autores, construindo rede de relações. O *Wikispace* permite a introdução de *links* para *blogs*, *sites*, etc.

No entanto, é uma ferramenta que ainda está em experiência, tratando-se de uma invenção bastante recente.

c) *VIDEOCONFERÊNCIA*:

Essa ferramenta é comumente utilizada no processo de ensino e aprendizagem. O dispositivo permite o encontro de várias pessoas, ao mesmo tempo, em espaços geográficos diferentes. Apresenta as vantagens de otimizar tempo e reduzir recursos financeiros com viagens.

Santos (s/d) ressalta a grande interatividade advinda do uso dessa ferramenta em um grupo ou entre pessoa a pessoa, uma vez que todos se veem em tempo real, constituindo-se na estratégia que mais se aproxima da sala de aula presencial.

Fica em evidência o papel do conferencista, que cria as condições necessárias para que o vínculo afetivo se estabeleça. O uso adequado da Videoconferência propicia motivação entre alunos e professores.

d) FÓRUM DE DISCUSSÃO:

São ferramentas de comunicação apropriadas para uso na rede. A finalidade do fórum é de gerar intimidade, aproximando as pessoas que estão distantes. E, ainda, possibilita o esclarecimento de dúvidas, o questionamento, a divergência e a convergência de ideias, e a formulação de outras — o que resulta numa visão geral da comunicação. A interação se amplia, juntamente com o sentimento de pertencimento, e o que era individual torna-se coletivo.

No Fórum, o professor e o tutor têm a função de discutir as proposições dos alunos, ensinando e propondo novas questões, pois o conhecimento é construído e compartilhado, e não apenas transmitido.

Apesar de as pesquisas comprovarem a potencialidade do fórum e de ele ser um veículo importante nos cursos a distância, ainda não é explorado em todas as suas possibilidades. É importante considerar o desconhecimento dos profissionais de educação acerca dessa modalidade.

O maior obstáculo enfrentado por esse recurso, segundo Santos (2015), é o acanhamento do aluno em se responsabilizar pela autoria das ideias, pois todos foram formados por uma escola que pouco incentivou a criatividade e a imaginação.

e) CHAT:

O *Chat* foi criado em 1988, na Finlândia. Pode-se defini-lo como um ponto de encontro entre pessoas no ambiente virtual, viabilizado pela escrita (geralmente abreviada) em tempo real. Com a democratização da internet, é provável que quase todos já participaram de alguma sala de bate-papo na web. Hoje, o que há de mais próximo dos *Chats*, e que se utiliza em nosso dia a dia, é o *Whatsapp*. Várias mensagens são trocadas, em tempo real ou não, por via escrita, por meio desse aplicativo.

No *Chat*, as respostas geralmente são sintéticas, e é preciso ter raciocínio rápido para ler as mensagens. Considerando esse fato, será possível utilizar o *Chat* como recurso pedagógico? Santos (2015) afirma que é preciso haver um contrato didático entre professor e aluno e, também, entre os alunos. Devem ser estabelecidas algumas condições de uso, como, por exemplo, entrar na sala identificando-se pelo próprio nome para que o *Chat* não sofra

deturpação do seu sentido. Então, é necessário manter o contrato didático, com a identificação da assinatura do aluno ao entrar na sala.

O *Chat* vai muito além do entretenimento; possui características que permitem seu uso de maneira ampliada. No entanto, a autora destaca que é preciso de mais pesquisa no que se refere ao uso do *Chat* para fins pedagógico.

A apropriação adequada dos recursos pedagógicos descritos acima permite que o conhecimento seja produzido num processo de autoria e cocriação. Logo, de acordo com Santos (2009):

A apropriação adequada dessas interfaces permite produzir conhecimentos num processo de autoria e cocriação. O AVA seria como uma organização viva, em que seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões (SANTOS, 2009, p. 7).

Assim, o ambiente virtual de aprendizagem seria como que um local vivo e dinâmico, em que a interação e o conhecimento se constroem de maneira sólida.

1.2 A EaD NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Neste subcapítulo, apresenta-se, de maneira breve, como a EaD aparece na legislação brasileira. Recorreu-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/97), ao Decreto 5622/96, de 19/12/2005, e ao Plano Nacional de Educação vigente (PNE 2014/2024) para compreender como a legislação brasileira vê a modalidade virtual de ensino.

A EaD ganha destaque a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/97. Essa lei marca a atuação da EaD no âmbito das políticas públicas e, ainda, traz uma definição para essa modalidade. Na Seção III, Artigo 32, Parágrafo 4º da LDB, encontra-se: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1997).

Para Borges e Jesus (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresenta a EaD como sendo de caráter paliativo, em que essa modalidade aparece a fim de resolver os problemas da educação. As autoras sublinham que a LDB é uma proposta que busca melhorar a educação no país, na tentativa de equiparação com os países desenvolvidos no que se refere à EaD. A LDB reafirmou a necessidade de uma política pública de EaD que contribuísse para a universalização do ensino superior no Brasil.

Em 2004, tem-se um avanço: a criação da Portaria 4059, de 10 de dezembro de 2004, que normatiza a oferta de disciplinas em regime semipresencial. No artigo 1º dessa portaria, encontra-se:

As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria. §1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004).

O artigo 2º, da mesma portaria, diz:

A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria. Parágrafo único. **Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso**, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância (BRASIL, 2004).

Dessa forma, pode-se notar que, a partir dessa portaria, começou uma preocupação com a formação dos docentes que atuariam na modalidade de ensino semipresencial. Mas é somente no Decreto 5.622, de 19.12.2005, no artigo 1º, que regulamenta o artigo 80º da Lei 9.394/96 (LDB), que se encontra a seguinte definição de EaD:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

O decreto destaca, também, no artigo 12º, alguns requisitos a serem cumpridos pelas instituições que demandam credenciamento. Dessa forma, no que se refere às condições de infraestrutura, tem-se de forma clara as seguintes especificações:

VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado; VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância; IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas cossignatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância; X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a: a) instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores; b) laboratórios científicos, quando for o caso; c) polos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão

ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso; d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância (BRASIL, 2005).

Também em 2005, tem-se um avanço no que diz respeito ao ensino a distância no Brasil: a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB é um programa do Ministério da Educação que reúne Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Essas instituições têm o compromisso de levar um ensino público de qualidade aos municípios brasileiros. Desde sua criação, percebe-se um enorme avanço dessa modalidade de ensino em nosso país. Para Borges e Jesus (2010), esse é o maior programa voltado para formação de professores de educação básica e ganhou importância no cenário nacional. No portal do Ministério Da Educação (MEC)⁵, encontra-se uma justificativa para o surgimento da UAB e também dados de sua expansão:

A UAB surgiu para expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores por meio da educação a distância. Uma de suas tarefas é contribuir também para a formação de professores da rede pública, com graduação e especialização. O programa, iniciado em 2006, dispõe hoje de 562 polos espalhados por todo o país, os quais oferecem mais de 67 mil vagas em cursos de educação superior. Nos polos, os alunos encontram a infraestrutura necessária para as atividades presenciais, como laboratórios de informática, biblioteca e tutores. Ao todo, 74 instituições de educação superior integram o sistema (MEC, 2008).

Desse modo, o Decreto 5622/2005, assim como o surgimento da UAB, fez o número de cursos superiores a distância saltar de 14, em 2001, para 189 em 2005. De 2005 para 2006, esse número quase dobrou, chegando a 349. Entre 2005 e 2013, o Brasil passou de 100 mil alunos matriculados no ensino a distância para 1 milhão e 100 mil matrículas. Conforme dados do INEP (2014), desse total de mais de um milhão de matrículas, 15% estavam matriculados em Instituições Públicas de Ensino Superior. Assim, em pouco tempo, a EaD cresceu de maneira significativa no Brasil.

Em 2007, após discussão com a comunidade, o MEC publicou uma série de referenciais de qualidade para regular o setor. Em entrevista concedida ao portal do MEC, José Manuel Moran, professor da Universidade de São Paulo (USP), informa que a educação a distância passou por vários estágios até chegar à atual fase de consolidação: “Primeiro, surgiu o desafio de fazer um curso de graduação. A tecnologia era muito nova. Em seguida, veio a construção

⁵Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/210-noticias/1448895310/11699-sp-1255091056?Itemid=164>), acesso dia 23 de outubro de 2017.

de referenciais de qualidade e, agora, a modalidade se tornou de fato uma política pública que está se consolidando com a UAB”, disse ele, em alusão à Universidade Aberta do Brasil.

Devido a esse grande crescimento, o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) estabeleceu os limites e as possibilidades do ensino a distância no Brasil, pois a referida modalidade é apontada como uma estratégia para o cumprimento das metas 10, 11, 12 e 14. Tais metas preveem:

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

No PNE (2014-2024), a EaD é vista como um meio para se fazer cumprir as metas citadas. Segundo Duran (2015), isso afirma o papel de destaque que essa modalidade de ensino possui nas políticas públicas. A EaD revela-se, também, no discurso oficial, pedagógico e midiático, como a solução viável para os diversos problemas da educação. Isto posto, destaca-se a importância de compreender seu papel na Educação. Toda essa regulamentação, em termos de legislação, faz com que a EaD cresça de maneira surpreendente. De acordo com Duran (2015), o crescimento da oferta de cursos a distância no setor privado se deu de maneira tão intensa que nem chegou a ser cogitada pela LDB. Todavia, tal explosão mercadológica foi alvo de diversas críticas. Barreto (2008) afirma que o processo de massificação dessas ofertas pode ser uma armadilha em razão, por exemplo, da precarização do trabalho e a fragilização da formação docente, bem como a alienação dos cursistas.

Segundo dados do MEC (apud Universidade Estadual da Paraíba, 2015)⁶, o ensino a distância teve sua “performance” acima do esperado, ou seja, nos últimos cinco anos, a modalidade do ensino a distância (EaD) cresceu em 270%. Já as matrículas dos cursos presenciais para a formação de professores para a educação básica cresceram em apenas 17%.

Na esfera nacional, de acordo com Barreto (2015), a EaD foi proposta como a modalidade que possibilita a flexibilização de formação no que concerne a: requisitos para a admissão, horários e duração, currículo baseado em competências conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; credenciamento das instituições para oferta de cursos a distância; cursos de formação e capacitação docente, com autonomia para ampliar as vagas, garantir a extensão do âmbito de abrangência territorial de cursos e programas; associação entre as instituições, com diferentes possibilidades; financiamentos.

Desse modo, em razão de sua expansão, a EaD ganhou destaque na legislação brasileira. No entanto, como destacou Duran (2010), a expansão dessa modalidade traz uma série de impasses e desafios. Essa questão será discutida no subcapítulo a seguir.

1.3 IMPASSES E DASAFIOS NA EaD

Neste subcapítulo, apresentam-se algumas problematizações do campo da EaD. Relacionam-se algumas críticas referentes a essa modalidade de ensino a fim de que se possa compreender os desafios que estão envolvidos.

Uma questão relevante, na EaD, apontada por Barreto (2015), é o que a autora chama de *fetiche tecnológico na educação*.⁷ Há, na educação, a crença de que tudo se desenvolverá quando houver televisões e computadores nas escolas. Ou seja, há uma crença no poder miraculoso das tecnologias informacionais, crença essa inscrita no discurso salvacionista sobre a promessa de concórdia universal, democratização descentralizada, de justiça social e prosperidade geral. Até o discurso messiânico, às vezes, se faz presente.

Barreto (2015) apoia-se em Zuin (2006) para dizer que a existência do fetiche tecnológico na educação traz sérios riscos de revitalização do conhecimento e tecnicismo pedagógico, que é uma pedagogia não dialógica, na qual os alunos e docentes são meros reprodutores de projetos. No que se refere a essa revitalização, a autora destaca dois aspectos: (i) as características assumidas apontam para as formas de neotecnicismo; e (ii) são as inversões que as sustentam. Apoiada em Chauí, Barreto (2015) afirma:

⁶ Fonte: <http://ead.uepb.edu.br/noticias.47>

⁷ Barreto (2015) destaca que tomou tal termo emprestado de Paiva-Gutierrez (2014).

O primado dos objetos técnicos é construído a partir de duas inversões: a substituição da lógica da produção pela da circulação e a da lógica do trabalho pela da comunicação. Nestes termos, a educação não fere a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e dos seus produtos (BARRETO, 2015, p. 5).

A autora enfatiza que, em se tratando de EaD, as TICs não são apenas fetichizadas, mas ganham um lugar de destaque, porque apropriadas na triangulação que visa a um controle sem precedentes das metas estabelecidas para a educação brasileira:

[...] a compreendida pelo currículo centralizado (parâmetros e diretrizes), baseado em competências para modalidades de avaliação unificada centradas nos produtos, mediadas por programas fundados no uso intensivo das referidas tecnologias (BARRETO, 2015, p. 6).

Ou seja, os discursos sobre as TICs podem se referir a “pacotes” produzidos como “tradução” de propostas curriculares, como estratégia de alcançar bons resultados nas avaliações. A autora afirma que essa tem sido a aposta das TICs.

Duran (2010) questiona o discurso determinista, segundo o qual o uso de computadores, o acesso às redes e os cursos *online* poderiam ser considerados como sinônimos de desenvolvimento e inovação tecnológica.

Apesar das possibilidades emancipatórias que a EaD pode oferecer, não é razoável acreditar que as mediações tecnológicas sejam – por si e em si mesmas – responsáveis pelo processo de transformação social que dependem necessariamente das mediações humanas (DURAN, 2015, p. 4, 1).

Sacco (2010) alerta sobre o uso de plataformas prontas, amplamente ajustáveis aos interesses da instituição proponente a fim de fazer economia. O autor aponta que pequenos centros de ensino somam cada vez mais funcionalidades ao atender à crescente demanda de cursos. Isso acontece por meio de uma autoconstrução proporcionada por linguagens computacionais abertas.

Mesmo utilizando as ferramentas apresentadas no subcapítulo anterior (*chat*, *videoconferência*...), Sacco (2010) destaca que, por mais verossímil que seja o encontro, o que se transmite são apenas mensagens. O autor afirma que a ideia de melhorar a eficiência da comunicação é reforçada pelo fato de o aprimoramento principal da EaD ser de cunho tecnológico.

Sacco (2010) diz que o conteúdo comunicacional encontrado em qualquer curso a distância se constitui, muitas vezes, de indicação bibliográfica, lições, tarefas, cronogramas. O encontro é mediado pela tecnologia, por meio da qual os alunos falam e/ou teclam com professores, tutores e monitores em *chats*, videoconferência, telefone. Frequentemente, a mediação ocorre pelo material didático ofertado pela instituição de ensino; isto é, para o autor, a mediação do professor, tão citada na educação presencial, está para a educação assim como a mediação de materiais destinados aos alunos está para o ensino. Sendo assim, a mediação, na EaD, é algo presumível e prescritivo. Muitos cursos a distância são construídos com base em plataformas de ensino prontas, que promovem uma autoconstrução da aprendizagem.

Sacco (2011) afirma que, no reino animal, a comunicação se dá diretamente, sem barreiras, sem dúvidas, sem más interpretações; a mensagem é transmitida sem equívocos. O autor cita o caso das abelhas, que fazem duas danças, uma para indicar distância e a outra para indicar direção. A diferença entre a linguagem humana e a comunicação animal, segundo o autor, é a vocalidade, em detrimento da gestualidade. O homem faz sua comunicação com a palavra. Diferente dos animais, a comunicação humana permite refletir sobre aquilo que foi transmitido, e, ainda, tecer referências com outras informações — tudo isso graças à linguagem. Apesar de a linguagem humana ser mais sofisticada, ela é recheada de equívocos e mal-entendidos, ou seja, não é precisa como a comunicação animal.

Para se pensar acerca dessa problemática destacada por Sacco (2010), pode-se referir a indagação de Jean-Claude Milner (1984) sobre alguns reformadores da educação de sua época: a tecnologia tornaria inútil e incerta a instituição escolar, ou apenas alguns saberes escolares? No entanto, observa-se que a instituição escolar tem sobrevivido, com poucas modificações, e as mutações tecnológicas provocam, surpreendentemente, poucas consequências. Milner (1984) diz que:

O surgimento da imprensa, e toda a sua extensão, por exemplo, não modificaram grande coisa na natureza do ato de ensinar ou das instituições onde é praticado. A mudança radical tem a ver com o estoque e a acessibilidade dos saberes – quanto a isso, o livro impresso constituiu uma ruptura decisiva. Mas, quanto à transmissão como tal, a ruptura não é evidente. Afinal de contas, aqueles que ensinam podem testemunhar que tudo passa essencialmente pela fala e pela escrita manuscrita (no quadro ou nas notas tomadas nas aulas). A escola, que já estava presente quando a transmissão se dava por via oral, não pode ignorar a escrita ou a imprensa, ou a capacidade nova de que pode dispor. Mas, quanto ao ato essencial, a transmissão, nada mudou: o que era impossível antes continua sendo hoje, isto é, sobretudo, que não se pode ensinar e explicar o que não se sabe e o que não se compreende (MILNER, 1984, p. 64).

Milner (1984) afirma que a escola é uma instituição arcaica, assim como os sistemas de parentesco, da monogamia, do sedentarismo e da própria linguagem articulada. Do mesmo modo que as mutações tecnológicas não afetam essas outras funções, o mesmo se dá com a escola, que só exige a própria linguagem para seu funcionamento. Por isso, a escola é indiferente às rupturas técnicas. Assim sendo, ao pensar sobre o fetiche tecnológico, que considera a tecnologia com salvadora da educação, deve-se observar que é a transmissão que está em jogo na aprendizagem. Ora, o artefato tecnológico, por si só, não gera a aprendizagem; é necessário que a linguagem cumpra seu papel, e o sujeito apareça. É necessário, do mesmo modo, considerar que a educação é uma profissão impossível, conforme alertou Freud (1926).

Assim sendo, não há nenhuma tecnologia que virá “tapar o buraco” da falta — vez ou outra, o fracasso aparecerá. Por isso, acreditar que a tecnologia suprirá todas as necessidades é um mito; é necessário que o sujeito apareça para que a aprendizagem ocorra. Não é, todavia, de qualquer sujeito que se está falando. Para a psicanálise, quando se fala em sujeito, fala-se no *sujeito do inconsciente*. Bianco e Moura (2017) dizem, seguindo Lacan, que a linguagem é condição necessária para que o sujeito do inconsciente emergja. “Temos que o sujeito é efeito do significante (LACAN, 1960{1966}/1998). Um sujeito que é falado; efeito da estrutura da linguagem que fala nele, antes mesmo de vir a empregar a palavra ele próprio” (LACAN, 1969-1970/1992). De acordo com Kupfer (2010), o termo sujeito vem do latim *subjectum*, que significa aquele que está sujeitado, submetido. Para que esse sujeito se constitua, segundo a autora, um bebê receberá de seus pais inscrições psíquicas, as quais Freud chamou de Lei do Pai, e funcionará como uma referência, um organizador. Essas primeiras inscrições psíquicas presidirão outras inscrições, desdobrando-se no tempo em conexão com a primeira. Nas fraturas dos enunciados, manifestam-se essas inscrições.

Em contrapartida ao que a psicanálise põe em relevo, Barreto (2015) diz que a aposta da EaD está nos recursos de multimídia. Mas, o que se chama multimídia? Em termos técnicos, é a tecnologia caracterizada por permitir a combinação, em um mesmo programa, de mídias diversas (de textos impressos, imagens, sons, etc.). Dessa forma, são usados, como recursos multididáticos, os chamados textos audiovisuais, pois se supõe que sua leitura seja necessariamente mais fácil.

Apoiada em Orlandi (1995), Barreto (2015) diz que há mecanismos mitificadores que merecem destaques na multimídia oferecida pela EaD. São eles: o mito da informação e o prestígio do científico, da ciência. Em outras palavras: os textos multididáticos se equivalem aos velhos livros-textos, que traduzem os conteúdos a serem aprendidos. Ou seja, tudo precisa ser minimamente explicado. Em vez de se utilizarem os velhos livros, utilizam-se os recursos

tecnológicos. Eles são pensados como sendo autoexplicativos e, por isso, dispensariam as mediações pedagógicas inerentes ao ensino; ou seja, o texto faz a mediação.

Barreto (2015) destaca qual a hipótese de trabalho assumida: a manutenção dos parâmetros de leitura relacionados à linguagem verbal escrita em “textos didáticos” e simplificados em nome da suposta clareza. Cabe registrar que essa simplificação pode ser lida em Chauí (2003, p. 7), na crítica à docência “entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM”.

Barreto (2015) esclarece que está em jogo a substituição pedagógica não apenas de livros por *notebooks*, etc., mas, principalmente, dos professores por programas didáticos. A EaD é a face mais visível desse processo, pois opera a substituição total. Nesse caso, o professor não é totalmente retirado da cena pedagógica, mas suas tarefas são redefinidas, por exemplo, no que se refere ao controle do tempo dos alunos ao realizar uma atividade.

Barreto (2015) também afirma que a EaD, muitas vezes, é vista somente pela dimensão operacional, pois não é nomeada em função do nível de ensino ou da clientela à qual se destina, mas quanto ao modo da sua realização. A tendência é discutir o ensino a distância em sua especificidade em relação à modalidade presencial, na qual o *modus operandi* é privilegiado.

Silva (2011) aponta que, segundo o INEP, em 2009, 50% dos professores passaram a ser formados na modalidade a distância. Esse fato produz grande espanto, pois, como é possível formar professores que atuarão no ensino presencial por meio da EaD? A questão pode ficar ainda mais delicada quando se sabe que, em alguns casos, essa formação docente ocorre sem a mediação do professor. Segundo o autor, frequentemente o que se tem é o “autoestudo” baseado em conteúdos massivos. O conteúdo que, antes, era transmitido via correspondência ou via rádio, em alguns casos, é transmitido via internet.

O autor destaca também alguns problemas referente aos tutores. O tutor, muitas vezes, é visto como uma figura parecida com a do monitor que, em certos casos, substitui o professor. Tais tutores foram postos no lugar do professor e não têm o reconhecimento na categoria profissional. Sem autoridade para exercer a docência e sem formação específica, a função do tutor acaba limitada à administração do *feedback* dos cursistas ou, apenas, à função de tirar dúvidas. Silva (2011) diz que, se não há uma mediação efetiva, seja na educação presencial ou na *online*, se torna inviável uma educação autêntica. O autor aponta:

Em geral, a tendência é ainda ensino massivo [...]. Diversas universidades particulares estão se dedicando a esta modalidade de ensino, considerada bastante lucrativa. Os

problemas, no entanto, se avolumam e essa é a hora de aprofundar ou ampliar as pesquisas (SILVA, 2011, p.17).

Silva (2011) afirma que a *cibercultura* proporciona uma comunicação interativa, que não é unidirecional, ou seja, o receptor não apenas recebe, mas lhe é permitido interagir com aquilo que foi transmitido (como ocorre em recursos como *chat*, videoconferência). Para se posicionar nesse sistema, os professores “precisarão trabalhar com contexto não-sequencial, com a montagem de conexões em rede, o que permite uma multiplicidade de recorrências entendidas como conectividade, diálogo e participação colaborativa” (SILVA, 2011, p. 17). Além disso, precisarão compreender que devem ir além das lições-padrão e se tornarem formuladores de questões, coordenadores de equipes de trabalhos e sistematizadores de experiências em interfaces *online*, desenvolvidas para contemplar a interatividade e não a unidirecionalidade; ou seja: é preciso que os professores saibam utilizar a interatividade proporcionada pela *cibercultura*.

Como pode-se perceber, a EaD foi ganhando espaço aos poucos na legislação brasileira. Note-se também que a comunicação parece ser um ponto de grande destaque nessa modalidade de ensino. Para que tal comunicação seja estabelecida, foi visto ser necessário utilizar recursos midiáticos e tecnológicos. Por isso, no subcapítulo seguinte, apresentar-se-á como esses recursos comunicacionais são apropriados pelos usuários da EaD.

1.4 O PAPEL DO TUTOR NA EaD

O espaço de formação a distância, segundo Grützmann e Pino (2013), é constituído de uma equipe, com membros que atuam na condição de professores e outros na condição de tutores. Para os autores,

[...] o tutor desenvolve um trabalho estratégico junto à equipe e está invariavelmente presente no processo de trabalho. Em que pese estar constituído como um sujeito imprescindível para o desenvolvimento da educação a distância, sua condição de trabalhador da educação e suas especificidades ainda carecem de estudos e pesquisas (GRÜTZMANN, PINO, 2013, p. 1).

Por essa razão, dedica-se este subcapítulo exclusivamente a essa figura de grande destaque na EaD, o tutor.

Segundo Tavares (2011), a palavra “tutor” vem do latim *tutor, óris*, cujo significado é guarda, defensor, protetor, curador, isto é, aquele que exerce uma tutela, ampara e defende, aquele indivíduo encarregado de guardar alguém.

De acordo com Maggio (2001), no contexto educacional, a definição que mais aparece para o termo tutor é a de facilitador, animador e guia. Tavares (2011) faz uma analogia com a peça teatral: em diversas circunstâncias, o tutor é como se fosse um coadjuvante, cujo papel não é de sua autoria, não influencia na construção do personagem nem participa da direção. Embora esteja bem visível ao público, deve sair de cena nos momentos cruciais, obrigando-se a ceder créditos àqueles que têm papéis principais e apresentam maior visibilidade.

Tavares (2011) diz que, na década de 1980, o tutor tinha apenas a tarefa de assegurar que os objetivos do curso fossem cumpridos (informações expressas no material impresso do curso). Desse modo, a educação a distância era vista sob a ótica da autoaprendizagem, delegando-se ao tutor a tarefa de garantir que os alunos acessassem os recursos para que aprendessem sozinhos. Nos dias de hoje, mesmo nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), o tutor pode assumir esse mesmo papel, qual seja o de ser mero executor de tarefas, apenas um “tira-dúvidas”. Por isso, baseado em Tavares (2011), o tutor deve ter consciência de seu papel de mediador, ter familiaridade com a área lecionada e, ainda, ter domínio tecnológico. Pimentel (2006) ressalta que, quando se pensa em montagem e estruturação dos cursos a distância, o tutor tem papel-chave, pois organizará o desenvolvimento dos cursos. O tutor compõe a tríade “professor, aluno e tutor”.

Tavares (2011) traz uma definição de tutor feita pela Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) (apud Bernal,2008):

O tutor deve ser o mediador capaz de criar condições que permitam que os saberes tenham sentido para os estudantes, o que lhe exigem um amplo conhecimento das dimensões epistemológicas, sociais e históricas do conhecimento com o fim de que possam tematizá-lo e envolvê-lo com seus contextos socioculturais para facilitar os processos de apropriação e geração de novos saberes. Deve ser um formador em permanente processo de formação, possibilitador de encontros, gerador de espaços para a aprendizagem, formação de valores, responsável, de equilíbrio intelectual e emocional, coerente entre o que se vive e o que se ensina, cooperador na busca de superação, capacidade de compreensão, sinceridade e honestidade para reconhecer os limites do saber, comprometido com o processo de aprendizagem, não como o guia, mas como o acompanhante disposto a desaparecer e que conheça a metodologia a distância e os processos implicados nela (TAVARES, 2011, p. 45)

Visto sob essa perspectiva, segundo Tavares (2011), o tutor perpassa a perspectiva sócio-histórica, cujo conhecimento é construído numa situação dialética entre o sujeito e o meio histórico. Logo, trata-se de uma relação entre pessoas, entre sujeitos. Sob essa ótica, a relação do sujeito e o saber é mediada pela linguagem.

Teixeira (2010) apresenta sua visão acerca do papel do tutor, que deve ser ativo, especialmente no que se refere ao funcionamento das disciplinas, e afirma que ele deve se engajar:

[...] no que se convencionou chamar produção coletiva das disciplinas: estão junto com os professores na seleção de materiais didáticos e dão às diversas salas (espaços de cada disciplina em cada um dos pólos) a sua própria marca, o que permite estabelecer novas bases para essas relações comunitárias. Apesar da distância física que existe entre os alunos, tutores e professores, a organicidade pelo compartilhamento de um projeto educativo é, em termos, restabelecida pelos recursos tecnológicos intensivamente empregados [...] (TEIXEIRA, 2010 apud TAVARES, 2011).

O corpo de tutores tem (ou, ao menos, deveria ter) um papel fundamental no processo educacional, pois eles participam ativamente da prática pedagógica ou, até mesmo, diretamente da prática docente.

Segundo Teixeira (2010), a figura do tutor, por não existir nos cursos presenciais, é considerada como um elemento novo na modalidade a distância. Por isso, essa nova figura deve ser considerada no processo de ensino e aprendizagem, fazendo parte de uma rede que liga professores, alunos e tecnologia.

Borges (2010) diz que o tutor ou orientador de ensino é a grande novidade dos cursos a distância. Ele medeia a relação entre professor e aluno, pois o grande número de alunos inviabiliza o acompanhamento direto e individual pelos professores. Nesse caso, o tutor atua como professor auxiliar, sob a coordenação do professor de disciplina.

Chama-se mediação pedagógica o processo que constitui o trabalho do tutor. De acordo com Moran (2000), pode ser entendido como:

A atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem (MORAN, 2000, p. 144).

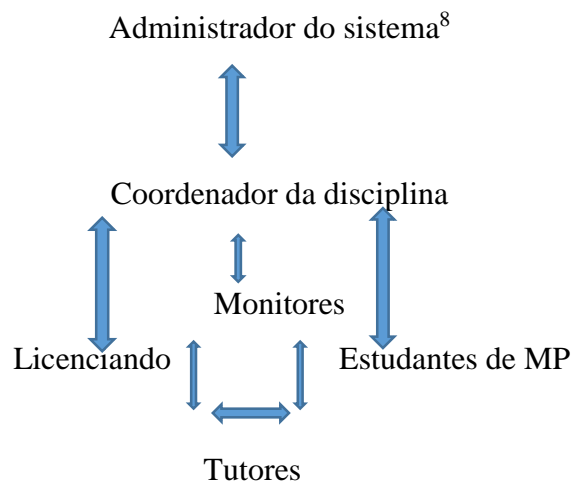
Neder (2000) pensa o tutor como um sujeito de diálogo:

Além disso, esse papel do orientador contribui para que o aluno deixe de ser passivo, receptor de informações, possa passar a se constituir sujeito que produz conhecimento, uma vez que, quebrada a relação de dependência do professor, inclusive porque pode contar com outros interlocutores, o aluno percebe-se interlocutor e não apenas ouvinte (NEDER, 2000, p. 100).

Bruno (2010) destaca que professor e tutor, muitas vezes, se confundem nos cursos a distância, principalmente no de formação de professores. De um lado, tem-se o professor, que

é responsável por desenvolver os conteúdos da disciplina; e, do outro, o tutor, que é responsável pela mediação pedagógica, interagindo com os educandos. Mas o tutor não é apenas um motivador ou um monitor que transmite conteúdos, ele também assume a docência e deve, portanto, intervir na aprendizagem. Para isso, ele precisa ter domínio tanto tecnológico quanto didático.

Dotta (2009) apresenta um modelo de *software* de comunicação chamado “Tutor em Rede”, que é utilizado para o serviço de tutoria. Esse *software* contempla o perfil de tutor estabelecido por Teixeira (2010) e foi desenvolvido de modo a não somente privilegiar a interação tutor-aluno, mas organizar as informações que se mostrem potencialmente importantes para a avaliação do serviço de tutoria. Na sequência, apresenta-se o esquema de funcionamento do modelo.



Segundo Dotta (2009), a principal diferença entre um fórum de discussão comum e o “tutor em rede” é que, quando um tutor escolhe responder a uma dúvida de um aluno, se cria um vínculo entre ambos. Eles se comunicam por meio de mensagens assíncronas, que ficam armazenadas no sistema até que o aluno considere sua dúvida resolvida; essa comunicação fica disponível apenas para o tutor e o aluno, e, assim, uma atmosfera de privacidade é estabelecida.

Outra característica importante, segundo a autora, é a supervisão das atividades dos tutores. Para isso, criou-se a figura do monitor, que acompanha, por meio de relatórios, as perguntas que estão pendentes. Assim que verifica as pendências, o monitor seleciona o tutor

⁸ A Figura 4 apresenta os níveis hierárquicos dos usuários do Tutor em Rede. As setas indicam as possibilidades de interação de acordo com a função cadastrada no sistema (DOTTA, 2009, p. 67).

que vai entrar em contato com o aluno que formulou a questão. Esse controle evita a ausência de respostas para seus usuários, destaca Dotta (2009). No entanto, o que é mais relevante

[...] é a possibilidade que os monitores têm de influenciar a ação dos tutores realizando, por meio do debate e do discurso dialógico, intervenções nas interações entre tutores e alunos. Nesse sentido, as características técnicas do sistema favorecem a construção colaborativa dos enunciados que irão compor as respostas dos tutores (DOTTA, 2009, p. 69).

A autora ressalta que a simplicidade técnica do *software* é facilitadora da comunicação, pois oferece alternativas para problemas como, por exemplo, a de inibição dos alunos e a forma de organização das mensagens.

Assim sendo, pode-se concluir que há uma preocupação por parte dos pesquisadores com a interação entre aluno e tutor, assim como a comunicação de um modo geral. Portanto, a estratégia apresentada por Dotta (2009) ilustra bem essa tentativa de aproximação entre os sujeitos participantes da EaD.

Dessa forma, pode-se perceber, seguindo Tavares (2011), que a palavra tutor, etimologicamente, toma o sentido de guia, aquele que vai amparar e cuidar do educando. Teixeira (2011) afirma que os tutores atuam junto aos professores na configuração da disciplina ministrada, assumindo um papel bastante ativo. Pimentel (2006) destaca que o tutor representa o papel importantíssimo de organizar o desenvolvimento dos cursos. Por fim, apresentou-se Dotta (2009), que trouxe um *software* de comunicação cuja finalidade é organizar o trabalho do tutor na EaD. Portanto, foi visto que todos os autores ressaltam a importância dessa figura na EaD, sendo indispensável no processo de ensino aprendizagem.

No que se refere às questões pertinentes a essa função esclareceu-se, de acordo com Bruno (2010), que a atuação de tutor, muitas vezes, é confundida com a de professor. O primeiro tem o objetivo de mediar a relação entre professor e aluno; o segundo fica responsável por elaborar as atividades e o conteúdo programado para o curso. Nessa perspectiva, Silva (2011) aponta que o exercício da tutoria é confundido com o da monitoria, em que o tutor é visto como mero executor de tarefas burocráticas. Assim, nesse processo de mediação mencionado pelas autoras Bruno (2010) e Tavares (2011), pode haver falhas ou conflitos, caso o papel do tutor não seja bem definido.

1.5 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFJF

O presente subcapítulo tem por objetivo apresentar o Curso de Pedagogia a Distância da UFJF, objeto desta pesquisa. A intenção é que se conheça seu funcionamento, sua perspectiva e estrutura organizacional.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o Centro de Educação a Distância (CEAD) é responsável por coordenar, supervisionar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão, no que se refere à EaD da UFJF. Na página do referido Centro é apresentada sua proposta de ensino:

As iniciativas institucionais caminham para que a comunidade acadêmica se aproprie de modo geral das perspectivas inovadoras em ensino e aprendizagem, através do acesso e uso das tecnologias disponíveis, transformando-as em técnicas e ferramentas para aprendizagem, bem como incorporando sistematicamente as novas práticas de docentes e discentes que contribuam para a excelência da Educação Superior. Além disso, as iniciativas da UFJF atuam na ampliação das oportunidades educacionais e no incentivo ao desenvolvimento dos municípios alcançados pelo atendimento de cursos de graduação nessas regiões (Retirado do site <http://www.cead.ufjf.br/institucional/> dia 15 de novembro de 2017 às 14h, não há página).

A Resolução nº 05/2009 da Universidade Federal de Juiz de Fora afirma, no artigo 1º, parágrafo 2º, que os alunos matriculados nos cursos de educação a distância terão os mesmos direitos e deveres dos educandos vinculados à educação presencial.

No que se refere especificamente ao curso de Licenciatura em Pedagogia, é interessante narrar, brevemente, a história de sua criação. Segundo Borges (2010, p. 96): “As bases do curso foram elaboradas a partir do Projeto Veredas, que formou cerca de 5000 professores a distância, sendo constituído por diversas universidades públicas do Estado de Minas Gerais”. No entanto, Borges (2010) diz que a instituição efetiva do curso se deu a partir da formação de uma equipe multidisciplinar de professores da Faculdade de Educação, oriundos das áreas de história, história da educação, sociologia, pedagogia, psicologia e filosofia, professores estes atuantes nos cursos de pedagogia e licenciaturas. Assim, nascia o Curso de Pedagogia a Distância da UFJF.

Atualmente, de acordo com o portal do CEAD, o Curso de Pedagogia é oferecido em 10 cidades-polo e é organizado em 8 períodos com duração prevista de 4 anos e 6 meses. O curso é voltado para profissionais interessados em gestão e pesquisa educacional e docência. A grade curricular do curso é bastante semelhante ao do curso presencial. O polo ativo desse curso contempla 12 cidades do Estado de Minas Gerais.

Borges (2010) diz que o Curso de Pedagogia a Distância da UFJF tem como fundamento o uso das novas tecnologias, no planejamento e na realização das disciplinas pelos seus professores e seus tutores a distância. A equipe constituída por professores e tutores busca

estimular ao máximo a interação entre os alunos, seguindo as diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia. De acordo com a autora, o curso utiliza os seguintes recursos:

O ambiente virtual de aprendizagem no qual a maior parte do curso ocorre é a plataforma Moodle. Seus recursos interativos (fóruns, chats, wikis) deveriam ser o suporte para o estabelecimento de forte comunicação entre todos os sujeitos do curso: professores, tutores e alunos (BORGES, 2010, p. 60).

A autora informa, também, que o curso não utiliza materiais prontos; a criação da disciplina é atribuída ao professor, ou seja, o professor é responsável por elaborar as atividades, as avaliações, os conteúdos. Além disso, acompanha e orienta o trabalho de seus tutores em reuniões presenciais. Assim, cada problema que surge ao longo do curso é debatido.

Os tutores, segundo Borges (2010), atuam baseados no conceito de mediação pedagógica discutido no capítulo anterior. No Curso de Pedagogia, utiliza-se um tutor para cada 50 alunos, por disciplina e por polo.

Para realizar esse trabalho, no Curso de Pedagogia, o tutor deve ter diversas competências e habilidades. Borges (2010) as descreve:

A primeira, a intimidade com tecnologias, seu instrumento de acesso aos estudantes. Em seguida, o conhecimento do conteúdo das disciplinas, com as quais deve ter afinidade. Por último, a capacidade pedagógica de promover, junto aos estudantes, a produção de conhecimentos, conduzindo-os no passo a passo do desenvolvimento da disciplina, orientando, provocando, avaliando a aprendizagem. Sua formação, portanto, deve se dar, ao longo do desenvolvimento do curso, nestas três dimensões: em tecnologias, nos conteúdos da disciplina e na mediação pedagógica no interior das TIC. O trabalho do tutor é cotidiano. Sua permanência na plataforma, acompanhando o movimento dos alunos, frequente. Ele deve conhecer cada um dos sujeitos aos seus cuidados, o contexto no qual se movem, monitorar sua presença na plataforma, estabelecer um diálogo constante, identificando dificuldades para poder auxiliar a dirimi-las. São, a rigor, professores, e frequentemente participam, com suas sugestões derivadas da experiência, da elaboração da disciplina com o professor responsável, nas reuniões semanais de discussão sobre seu rumo (BORGES, 2010, p. 64).

Bruno (2010) também destaca que o tutor é um mediador pedagógico, e ele deve ter conhecimento da área na qual irá atuar. Cabe-lhe ter domínio tecnológico da Plataforma Moodle e estar disponível para participar de cursos de formação, reuniões semanais e viagens aos polos, quando necessário. O processo de seleção, na UFJF, se dá por meio de edital público e, em sua maioria, são pós-graduandos ou mestres e doutores. O tutor é visto como professor-tutor, que assume suas funções de mediadores em disciplinas específicas.

Com base no exposto, verifica-se que o tutor do Curso de Pedagogia a Distância da UFJF possui um papel importante na estruturação do curso, visto que é ele o responsável por fazer a

ponte entre professor e aluno. Deve-se, também, destacar o cuidado em relação a preparação do material: cada professor é responsável pela elaboração do material de sua disciplina.

2 O MAL-ESTAR EM FREUD

[...] *Não sou eu quem me navega*
Quem me navega é o mar
Não sou eu quem me navega
Quem me navega é o mar
É ele quem me carrega
Como nem fosse levar
É ele quem me carrega
Como nem fosse levar [...]
 (Paulinho da Viola – Timoneiro)

Este capítulo inicia-se com a música *Timoneiro*, de Paulinho da Viola. Tal canção remete ao mar que navega sujeito: o inconsciente. Esse mar chamado inconsciente comanda o sujeito e, muitas vezes, o leva ao sofrimento e mal-estar.

Freud entende que o mal-estar é uma condição imposta ao sujeito em virtude de sua estrutura psíquica. Ele diz que onde há relação humana, há também o mal-estar. Por isso, Birman (1946) destaca que não se pode falar de mal-estar sem que se refira ao sujeito, pois o mal-estar é inscrito no campo da subjetividade. Nesse sentido, cabe afirmar que a expressão mal-estar foi cunhada por Freud na obra *O mal-estar na civilização*, publicada no final da década de 1920.

2.1 O MAL-ESTAR

Com base nos textos de Freud *O mal-estar na civilização* (1930); *Totem e o Tabu* (1913); *Reflexões para o tempo de guerra e morte* (1915); *Por que a guerra?* (1933); *Repressão* (1915); *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905); e *Moral sexual civilizada* (1908) pretende-se, neste trabalho, entender como o autor explica a ideia de um mal-estar estrutural.

A expressão mal-estar está presente em toda a obra de Freud, sendo um estado perturbador que assola todos os sujeitos, porque foram atravessados pela linguagem. É necessário entender um pouco sobre como se deu o processo civilizatório, pois o mal-estar está relacionado com ele.

Os antepassados do homem, tal como os animais, viviam guiados por seus instintos, fossem estes os de caçar para conseguir alimentos, de copular, de se defender de algum predador, etc.

Em *Totem e Tabu*, Freud (1913) explica, a partir do mito da horda primeva, a passagem da natureza “animal” à civilização. De acordo com esse mito, em uma tribo primitiva, existia um pai tirano que gozava de todas as mulheres. À medida que os filhos cresciam, eram expulsos de casa a fim de que seu lugar não fosse tomado. Por essa razão, a certa altura da história, os filhos assassinaram e devoraram o pai. Freud (1930) destaca o sentimento de ambivalência dos filhos em relação ao pai, pois, ao mesmo tempo que o amavam e admiravam, o odiavam. Por isso, após o assassinato, os filhos experimentaram um imenso sentimento de culpa. Tal ambivalência fez com que o pai se tornasse muito mais poderoso depois de morto. A partir desse episódio, ficou estabelecido um pacto entre os irmãos, qual seja o de que ninguém ocupasse o lugar do pai morto. Desse modo, constituiu-se uma organização que marcou o início da civilização e, com ela, a proibição, para os homens, de se relacionarem sexualmente com as mulheres do mesmo clã.

A cultura totêmica baseia-se nas restrições que os filhos tiveram de impor-se mutuamente, a fim de conservar esse novo estado de coisas. Os preceitos do tabu constituíram o primeiro ‘direito’ ou ‘lei’. A vida comunitária dos seres humanos teve, portanto, um fundamento duplo: a compulsão para o trabalho, criada pela necessidade externa, e o poder do amor, que fez o homem relutar em privar-se de seu objeto sexual - a mulher - e a mulher, em privar-se daquela parte de si própria que dela fora separada - seu filho. Eros e Ananke [Amor e Necessidade] se tornaram os pais também da civilização humana. O primeiro resultado da civilização foi que mesmo um número bastante grande de pessoas podia agora viver reunido numa comunidade (FREUD, 1930, S/P).

O autor diz que a civilização constitui um processo a serviço de Eros, cujo propósito é combinar indivíduos humanos isolados, formando famílias e, sucessivamente, raças, povos e nações, numa única grande comunidade, a comunidade humana. Por isso, a lei do incesto foi instituída, o que permitiu a vida em comunidade, pois os desejos sexuais dividiam os homens, impedindo a união entre membros próximos. Freud (1905) fala, em *Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, sobre “barreira do incesto”, isto é, os preceitos morais da sociedade proíbem a relação sexual entre os parentes consanguíneos, as relações incestuosas.

Assim, o homem foi compelido a renunciar ao gozo amplo e irrestrito de suas necessidades e vontades para viver em uma sociedade civilizada. Isso fez com que ele criasse as mais severas defesas com o propósito de controlar seus desejos incestuosos. Toda essa renúncia pulsional resulta na evolução, mas também traz o mal-estar. Há perdas significativas para todos aqueles que se adaptam aos princípios civilizatórios, pois é somente por meio da supressão das pulsões que se consegue construir a civilização.

Freud (1930) destaca que os regulamentos estabelecidos pelo homem não se limitam a protegê-lo: a civilização é responsável pelo seu sofrimento. “A palavra civilização descreve a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas a de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger o homem contra a natureza e o de ajustar os relacionamentos mútuos” (p. 42). O autor diz também que não é dom da civilização proporcionar a liberdade individual. A liberdade foi muito maior antes da existência de qualquer civilização.

Assim, em Freud, pode-se afirmar que a civilização exige uma renúncia às pulsões, ou seja, há um antagonismo entre as exigências das pulsões e a civilização. Dessa maneira, em benefício da sociedade, o homem é sacrificado. Ele deve abrir mão de suas pulsões sexuais e agressivas a fim de conseguir atender à demanda da civilização.

Essa renúncia da qual se fala é um fator contributivo para o surgimento do sofrimento e do mal-estar. Mas o que é pulsão? Freud (1920, p. 47), em *Além do princípio do prazer*, esclarece: “[...] Uma pulsão é um impulso inerente à vida orgânica com vistas a restaurar um estado anterior das coisas, impulso que a entidade viva foi obrigada a abandonar sob a pressão de forças perturbadoras externas, ou seja, é uma espécie de elasticidade orgânica”.

Freud (1930) toma a expressão do filósofo Schiller: são a fome e o amor que movem o mundo. A fome, diz o autor, representa a pulsão que visa preservar o sujeito, já o amor busca objetos e sua principal função é a luta pela preservação da espécie. Desse modo, há um confronto entre a preservação do ego e as pulsões objetivas. Assim, as pulsões do ego e as pulsões libidinais do amor se confrontam mutuamente e a neurose foi encarada como o resultado de uma luta de interesse de autopreservação e as exigências da libido que, apesar do alto preço, o ego saiu vitorioso.

Freud (1930) destaca a existência de duas pulsões: a pulsão de morte e a pulsão de vida. A pulsão de morte é a tendência de levar o sujeito à repetição, buscando reconduzi-lo a seu estado inorgânico, que é a redução completa das tensões. Por isso, o autor retoma sua obra *Mais Além do Princípio do Prazer*, ele diz que ao lado da pulsão de preservar e unir, há também uma pulsão contrária a essa, que tende a levar o sujeito de volta ao seu estado inorgânico. Logo, assim como Eros também há uma pulsão de morte. As manifestações de Eros eram visíveis e bastante ruidosas. O autor diz que a pulsão de morte opera silenciosamente dentro do sujeito, no sentido de sua destruição. Freud (1930) afirma que foi dificultoso a aceitação da ideia de que o homem tem inclinação para a agressão, pois as pessoas sentem dificuldade em aceitar que não somos criaturas gentis, mas possuímos uma grande tendência para a destrutividade. No

entanto, a pulsão de destruição, moderado, domado e inibido em sua finalidade, proporciona ao ego a satisfação de suas necessidades vitais e o controle sobre sua natureza.

Segundo o autor, essa pulsão é um grande empecilho para a civilização, pois, dela, deriva a pulsão agressiva, geradora de conflito e destrutividade. Dessa maneira, o autor enfatiza: “[...] é inata inclinação humana para a ‘ruindade’, a agressividade e a destrutividade, e também para a crueldade”. Já a pulsão de vida (Eros) se opõe à de morte e tende a preservar as unidades vitais existentes; tem caráter construtivo e de conservação.

O autor diz que a pulsão agressiva é o principal representante da pulsão de morte, que está lado a lado de Eros, e ambos dividem o domínio do mundo. Assim, a evolução da civilização resulta da luta entre Eros e a Morte, entre a pulsão de vida e a pulsão de morte. Toda vida consiste essencialmente dessa luta.

Freud (1933) alerta que não se deve emitir juízos éticos sobre as pulsões, ou seja, não se deve julgá-las como sendo boas ou más. As pulsões de vida e morte são essenciais, pois os fenômenos da vida surgem da ação conjunta ou contrária de ambas. Uma não opera isolada da outra. E, assim, o homem tem uma relação ambígua com a civilização: os conflitos sempre surgirão, pois o sujeito se inscreve na vida pela pulsão.

Freud (1915) esclarece que, antes de se tornarem ativas no adulto, as pulsões primitivas passam por um longo processo de desenvolvimento. São inibidas, dirigidas no sentido de outras finalidades e mesclam-se, alternando e revertendo seus objetos.

Em sua obra *Recalque*, Freud (1915) diz que o recalque seria uma das vicissitudes da pulsão, uma resistência que visa a tornar a pulsão inoperante. Ele destaca, porém, que o recalque só ocorre quando há uma cisão entre o consciente e o inconsciente, pois sua finalidade é manter inconscientes alguns conteúdos da mente.

Freud (1915) fala da existência de dois processos de recalque: o recalque originário, que acontece ainda no início da primeira infância. O sujeito tende a expulsar da consciência as primeiras representações intoleráveis associadas à pulsão como, por exemplo, o desejo incestuoso e o Complexo de Édipo, no qual o inconsciente é constituído.

No segundo processo de recalque, o sujeito já passou pelo processo civilizatório. Por isso, ele rejeita determinadas lembranças, ideias ou pensamentos que se relacionem com o recalque originário, tornando-os inconscientes. Dessa maneira, surge o “retorno do recalcado”: aquilo que foi recalcado ao inconsciente, após passar por processos psíquicos, tende retornar à consciência de outra forma, manifestando-se por meio dos chistes, atos falhos e sintomas neuróticos. Os sintomas geram profundo sofrimento no sujeito. O sofrimento é inerente ao

homem; o que difere, na verdade, é a maneira como as pessoas sofrem. No caso dos docentes, “o retorno do recaiado” pode manifestar-se, muitas vezes, como queda do desempenho em sala de aula, síndrome de Burnout e outros sintomas.

Em termos freudianos, o recalque, ao mesmo tempo que inibe os processos do id, considerados ameaçadores, os deixa independentes da soberania do ego. Freud (1926) diz que aquilo que foi recalado torna-se um “fora-da-lei”, excluído da grande organização do ego, ficando submetido às leis do inconsciente.

Assim, o recalque é uma forma de defesa do psiquismo e ocorre de maneira inconsciente. Ou seja, as ideias penosas, pensamentos e lembranças que são negados pela consciência ficam recaladas no inconsciente. Esse impulso negado pela consciência não deixará, porém, de existir: ele poderá aparecer por meio de sintomas, comportamentos, manias, fobias, chistes, sonhos ou atos falhos.

O autor menciona que, esporadicamente, o ego intenta romper os empecilhos do recalque e recuperar sua influência sobre a pulsão. No entanto, raramente consegue desfazer seus recalques. Nas palavras de Freud (1926):

[...] O ego poderá ocasionalmente conseguir romper as barreiras da repressão que ele próprio erigiu e recuperar sua influência sobre o impulso instintual e dirigir o curso do novo impulso de conformidade com a situação de perigo modificada. Mas de fato o ego muito raramente consegue fazer isto: ele não poderá desfazer suas repressões (FREUD, 1926, p. 96).

Em *Inibição Sintoma e Angústia*, Freud (1926) afirma que os primeiros recalques assim como a maioria das repressões posteriores são motivados por uma angústia do ego, no tocante a processos específicos do id. No caso do sintoma, que é uma das consequências do processo de recalque, Freud (1926) aponta:

Um sintoma é um sinal e um substituto de uma satisfação instintual que permaneceu em estado jacente; é uma consequência do processo de recalque. O recalque se processa a partir do ego quando este – pode ser por ordem do superego – se recusa a associar-se com uma catexia instintual provocada no id. O ego é capaz, por meio de por meio de recalque, de conservar a ideia que é o veículo do impulso repreensível a partir do tornar-se consciente (FREUD, 1926, p. 95).

O autor diz que o sujeito, de alguma forma, tem um ganho secundário, pois o sintoma torna-se parte do ego. Dessa forma, o ego passa a defender o sintoma, tornando-o indispensável para ele. Essa defesa acontece à medida que o sintoma vai se tornando substituto da pulsão recalada. Isto posto, pode-se observar esse ganho secundário no mal-estar docente, cuja manifestação acontece por meio de uma insatisfação recorrente e um mal-estar permanente,

pois o que o homem não consegue converter em palavras será simbolizado por meio dos sintomas.

Freud (1926) ressalta preferir dizer que os sintomas são criados a fim de afastar o ego de uma situação de perigo, em vez de dizer que a angústia é gerada em razão de uma situação de perigo, como se costuma pensar. Pois, se a formação dos sintomas for impedida, de fato, o perigo é concretizado. O autor diz ainda que a geração de angústia põe a geração de sintomas em movimento, sendo um requisito prévio dela, porque, se o “[...] ego não despertasse a instância prazer-desprazer gerando angústia, não conseguiria a força para paralisar o processo que se está preparando no id e que ameaça com perigo” (p 142).

O autor diz que a formação de sintomas tem dois aspectos. O primeiro, não se pode enxergar, pois acarreta a alteração, no id, em virtude da qual o ego é afastado do perigo. O segundo aspecto revela a formação substitutiva, que é aquilo que foi criado em lugar do processo pulsional afetado.

O sintoma, para Freud (1926), é o resultado de uma formação de compromisso entre o que do desejo inconsciente foi recalcado e as exigências da defesa, que têm o propósito de preservar o sujeito dos perigos do desejo. O sintoma é o que resulta dessa formação de compromisso. O retorno do que foi recalcado, agora na forma de sintoma, é aceitável socialmente. Por isso, então, o sintoma traz consigo a verdade do sujeito; verdade que não pode ser dita na sua totalidade, só pode ser “entre vista”. Essa é a impossibilidade que marca os seres humanos como seres da linguagem. Não se pode falar tudo sobre tudo. Conforme Lacan (1968), só se pode falar uma meia-verdade.

Então, o sintoma não encontrará explicação pela via biológica ou pela via da consciência. Ele é uma manifestação do inconsciente, que fala da verdade do que foi recalcado.

O caso a seguir, estudado por Freud (1917), ilustra o processo de recalque com formação de sintoma.

Freud atendeu uma senhora de 53 anos de idade, casada, que se dizia feliz com o marido; ele, diretor de uma grande fábrica. Tinham dois filhos que eram bem-resolvidos. Essa mulher contou que jamais havia tido desavenças conjugais nem motivos para sentir ciúmes. Aconteceu, entretanto, que ela recebeu uma carta anônima, na qual seu marido exemplar era acusado de ter um caso com uma jovem. Ela, a princípio, acreditou no teor da carta e, desde então, sua felicidade acabara. Essa senhora tinha uma empregada com a qual discutia suas intimidades com bastante frequência. A empregada, por sua vez, perseguia a moça acusada de ser amante do patrão. Ambas eram oriundas de uma classe social inferior, sendo que a outra, porém, prosperou na vida ao ir trabalhar na fábrica, ocupando uma boa posição. Certa vez, a senhora

comentou com sua empregada que, para ela, seria a pior coisa do mundo descobrir que seu marido mantinha um caso extraconjugal. No dia seguinte, ela recebeu a carta anônima. A senhora, refletindo com mais atenção, concluiu que a carta havia sido obra da empregada, haja vista a relação hostil entre ela e a suposta amante. Mas, embora tenha percebido quase de imediato o embuste e concluído que as denúncias não mereciam crédito algum, a referida carta a abateu instantaneamente. O marido chamou o médico da família para tranquilizar a mulher, a empregada foi demitida, mas não a suposta rival. Isso fez com que a senhora se tranquilizasse em relação à carta, mas não totalmente. Todas as vezes que ouvia o nome da senhorita ou a encontrava na rua, sofria uma nova crise de desconfiança, dor e recriminações.

Ao analisar o caso dessa paciente, Freud (1917) descobre que ela nutria intensa paixão pelo genro, sem, entretanto, ter consciência desse sentimento. Foi o próprio genro quem insistiu para que ela procurasse o Dr. Freud em razão dos delírios de ciúmes. Pela relação de parentesco, a inclinação amorosa era mascarada de uma ternura inofensiva. Essa paixão foi recalcada, mas continuou a existir, exercendo forte pressão do inconsciente. O autor relata que algo precisava acontecer com ela, e o alívio mais fácil foi proporcionado pelo mecanismo de deslocamento. Assim, a fantasia da infidelidade do marido agiu como um refrigério na ferida ardente.

Freud (1930) destaca que as frustrações da vida sexual são exatamente aquelas que os neuróticos não conseguem suportar. Para o autor: “[...] os sintomas neuróticos são, em sua essência, satisfações substitutivas para desejos sexuais não realizados”. O autor diz ainda que “devido ao processo de recalque, o prazer que se teria esperado da satisfação fora transformado em desprazer” (p. 40). O neurótico cria, para si, satisfações substitutivas que se tornam fonte de sofrimento, acarretando dificuldades em seu relacionamento com o ambiente e com a sociedade à qual pertence.

O caso analisado por Freud (1917) mostra o quanto é difícil ser feliz na civilização. O autor ressalta que o homem primitivo se encontrava em melhor situação, pois não conhecia as restrições das pulsões; já o homem civilizado “[...] trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança” (FREUD, 1932, p. 30).

Desse modo, segundo Freud (1915), não existe alternativa para a erradicação do mal. A psicanálise revela que a essência mais profunda da natureza humana consiste em pulsões elementares, semelhantes em todos e que visam a satisfazer certas necessidades primevas. Para o autor, embora a consciência tenda a julgar essas pulsões como boas ou más, elas, em si mesmas, não são nem uma coisa nem outra. Essas pulsões e suas expressões são classificadas, pelo autor, de acordo com as exigências das necessidades humanas.

Apesar de recalçadas, as pulsões continuam atuando nos indivíduos. A cultura é resultante do recalçamento das pulsões, não da sua eliminação. Tal supressão não irá eliminá-las, mas fará com que elas surjam de outra forma, em outro lugar. Num aspecto mais amplo, elas aparecerão sob a forma de mal-estar, como é o caso dos sintomas. Também, tem-se notícia da pulsão quando o homem é incitado à guerra. As incontáveis crueldades que se sucedem ao longo da História, assim como no cotidiano dos povos, certificam a existência dessa pulsão. Para reafirmar como as pulsões são vivas, atuantes e capazes de gerar mal-estar, no capítulo seguinte serão apresentadas algumas pesquisas que tratam do sintoma do mal-estar entre os professores.

Na contramão das pulsões, tem-se a cultura, que visa a unir os membros da sociedade, e, para isso, emprega todos os meios. Por isso, Freud (1930), em *O mal-estar na civilização*, enuncia a *máxima* que restringe o sujeito-homem: é o mandamento cristão “Amarás teu próximo como a ti mesmo!”. O autor afirma que, ao se tomar uma atitude ingênua para com ela, indagar-se-ia por que se deve agir assim. Que bem isso traria? Como se conseguiria desse modo? Esse mandamento impõe sacrifícios, pois se amo uma pessoa, ela deve merecer meu amor de alguma maneira; ela merecerá meu amor se, de fato, for semelhante a mim ou se for mais perfeita do que eu, para que eu possa me amar no meu ideal. Não é somente estranho, mas é mais digno do meu ódio e da minha hostilidade do que do meu amor. Para Freud (1930), cumprir esse mandamento é impossível ao homem, dada sua estrutura psíquica egoísta e agressiva. O funcionamento das pulsões visa à sobrevivência do sujeito no mundo, e não ao benefício do outro. Por isso, o autor diz que, se o mandamento fosse “Ama teu próximo como este me ama”, ele não faria nenhuma objeção, pois a inclinação de nossas pulsões as levam a tratar o outro da mesma forma como são tratados. Desse modo, o autor destaca que amar o semelhante é possível; porém, aquele que é diferente, torna-se difícil, pois o outro deve ser igual a mim para ser digno do meu amor. Logo, é impossível cumprir esse mandamento, dada nossa condição psíquica.

No entanto, segundo o autor, se faz necessário empregar métodos destinados a incitar as pessoas a identificações, à restrição das pulsões. Por isso, o mandamento ideal de amar ao próximo como a si mesmo, justifica-se pelo fato de nada mais ir tão fortemente contra a natureza original do homem. No entanto, apesar de todos esses esforços da civilização, não se obteve êxito completo.

Dessa forma, o autor conclui que o homem não é uma criatura gentil, que, no máximo, pode se defender quando atacada. Pelo contrário, são criaturas dotadas de pulsões agressivas. Como resultado, o próximo é aquele que será objeto de sua agressividade, de uso sexual sem o

correspondente consentimento, causando-lhe sofrimento, torturando-o, assassinando-o. A inclinação do homem para a agressão perturba nossos relacionamentos com o nosso próximo. A civilização tem de empreender grandes esforços a fim de estabelecer limites para as pulsões agressivas do homem. Disso, decorrem os métodos que estimulam os homens a se identificarem, e, daí, a restrição à vida sexual. Por isso, embora se diga ser impossível cumprir o mandamento do amor ao próximo, faz-se necessário que, de algum modo, as pulsões sejam contidas. Todavia, mesmo que a civilização consiga reprimir os excessos mais grosseiros da violência brutal, a lei não é capaz de controlar as manifestações mais astuciosas e refinadas da agressividade humana.

Nesse sentido, Freud (1930) descobriu o ideal comunista, cujos adeptos acreditam ter encontrado a fórmula para livrar a humanidade de todos os males. Segundo eles, o homem é bom e amistoso para com o próximo, mas foi a instituição da propriedade privada quem corrompeu sua natureza. A propriedade privada dá poder ao indivíduo, mas também o induz à tentação de maltratar seu próximo, ao passo que o homem excluído da posse está fadado a rebelar-se contra seu opressor. Logo, se a propriedade privada fosse abolida e permitida a partilha de todos os bens, a hostilidade desapareceria do meio social. Ou seja, se todas as necessidades fossem atendidas, não haveria razão para encarar o outro como inimigo. Freud (1930) afirma, no entanto, que se a propriedade privada fosse abolida, não se privariam os homens da sua inclinação para a agressão, uma vez que a agressividade não foi criada pela propriedade, mas é uma característica indestrutível da natureza humana.

Ao refletir sobre a Primeira Guerra Mundial em “Reflexões para os Tempos de Guerra e Morte”, Freud (1915) aponta que se esperava das nações civilizadas, no contexto em que ele vivia, que os conflitos e impasses fossem resolvidos de maneira pacífica por meio do diálogo. No entanto, não foi o que aconteceu: o que se viu foi uma grande exacerbação da agressividade entre os países envolvidos. Fica, assim, provado que a pulsão pode encontrar caminhos perversos fugindo à racionalidade e trazendo ao mal-estar.

A agressividade possui estreita relação com as pulsões sexual e de morte. Segundo Freud (1933), no caso específico da pulsão de morte, ela se torna pulsão destrutiva quando é deslocada para fora, para objetos. Assim, o sujeito protege sua própria vida destruindo a vida alheia.

Freud (1930) questiona quais são os meios que a civilização utiliza para inibir a agressividade. O autor diz que a agressividade é introjetada, internalizada, dirigida no sentido do seu próprio ego. Uma parte do ego assume essa agressividade, que se coloca contra o resto do ego, então, sob a forma de “consciência”, está pronta para pôr em ação contra o ego a mesma

agressividade que o ego teria se satisfeito sobre outros sujeitos, a ele estranhos. Essa tensão entre o superego e o ego o autor chama de Sentimento de Culpa, que se expressa como uma necessidade de punição. Logo, a civilização consegue dominar o desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o e desarmando-o e, em seu interior, é estabelecido um agente para cuidar dele.

O autor apresenta a origem do sentimento de culpa: uma pessoa se sente culpada quando sabe que fez algo que é mau, não necessariamente quando a pessoa sabe que fez algo de errado, mas apenas identificou em si uma intenção de fazê-la, que é equivalente ao ato. O que é mau é aquilo que é repreensível e não deveria ser feito, além disso, não é necessariamente prejudicial ou perigoso ao ego, mas pode ser desejável e prazeroso a ele. Portanto, diz o autor, aqui está uma influência que decide o que deve ser chamado de bom ou de mau. Os próprios sentimentos de uma pessoa não conduziram ao longo desse caminho, ela deve ter motivos para submeter-se a tal influência que é estranha. Esse motivo, diz Freud (1930), está relacionado ao desamparo e a dependência a outras pessoas, pois, se perde esse amor dependente, perde a proteção de uma série de perigos. Sobretudo, é perigoso que essa pessoa mais forte mostre, sob forma de punição, sua superioridade.

Assim, mau é tudo aquilo que, com a perda do amor, nos faz sentir ameaçados, pois, se perde o amor do qual é dependente, perde também a proteção de uma série de perigos. Não apenas isso, afirma o autor, corre o risco de que essa pessoa mais forte mostre sua superioridade sob forma de punição. Esse estado mental o autor chama de consciência má, e ainda diz que nesse estágio o sentimento de culpa é apenas um medo da perda de um amor, uma ansiedade social. No caso das crianças, isso nunca será ultrapassado e em muitos adultos, diz Freud (1930), ele só é modificado até o momento em que o lugar dos pais é assumido pela comunidade humana mais ampla. Tais pessoas são capazes de fazer qualquer coisa má que lhes traga prazer, desde que se sintam seguras de que a autoridade nada saberá a respeito, apenas possuem medo de serem descobertas. Esse estado mental é levado em conta pela sociedade atual, somente quando a autoridade é internalizada, através do estabelecimento do superego, é que os fenômenos da consciência atingem um estado mais elevado.

Assim sendo, diz o autor, devemos falar de consciência e de sentimento de culpa. É exatamente nesse ponto que o medo de ser descoberto é extinguido, não somente isso, a diferença entre fazer algo mau e desejar fazê-lo desaparece por inteiro, pois nada se esconde do superego, nem os pensamentos. A seriedade da situação, do ponto de vista real, foi dissipada, pois o superego não tem motivos para maltratar o ego, estando eles intimamente ligados, mas

Freud (1930) diz: “O superego atormenta o ego pecador com o mesmo sentimento de ansiedade e fica à espera de oportunidades para fazê-lo ser punido pelo mundo externo”. (página 79)

Nesse segundo estágio de desenvolvimento, aponta o pai da psicanálise, a consciência apresenta uma peculiaridade: um homem é mais severo e com o comportamento desconfiado, de modo que são as pessoas que levaram mais longe a santidade são as que se censuram da pior pecaminosidade. Isso quer dizer que a virtude perde direito a uma certa parte da recompensa prometida. O ego dócil e continente, não desfruta da confiança de seu mentor, se esforçando em vão por adquiri-la. Imediatamente se faz a seguinte objeção: essas dificuldades são artificiais e uma consciência mais estrita e vigilante constitui de modo preciso a maca de um homem moral. Freud (1930) aponta que quando os santos se autodeclaram pecadores estão corretos, levando em consideração as tentações à satisfação pulsional a que se encontram em grau especialmente alto. Assim, as tentações são aumentadas pela frustração constante, porém, pelo menos por algum tempo, sua satisfação ocasional as faz diminuir. O autor afirma que o campo da ética nos apresenta a frustração externa e faz com que o poder de consciência do superego seja grandemente acentuado. A consciência de um homem é lenitiva quando tudo corre bem, isso permite que o ego faça todo o tipo de coisa, mas quando surge um infortúnio ele busca sua alma e reconhece sua pecaminosidade, dessa maneira, as exigências de sua consciência são elevadas é então que surgem as imposições de abstinência e o castigo com penitências. Isso, afirma Freud (1930), foi um comportamento de povos inteiros e ainda muitos têm esse comportamento. Isso se explica facilmente, segundo o autor, pelo estágio infantil original da consciência, que não é abandonado mesmo com a introjeção no superego, mas persistem lado a lado e por trás dele. Se uma pessoa é desafortunada, isso quer dizer que não é mais amado por esse poder supremo e ameaçado pela falta de amor, mais uma vez se curva ao representante paterno em seu superego, representante que nos dias de boa sorte estava prestes a ser desprezado. Isso torna-se claro quando o destino é encarado no sentido religioso, ou seja, nada mais é que uma expressão da vontade divina. Por isso, o autor cita a passagem bíblica do povo de Israel, que acreditava ser o filho favorito de Deus, e mesmo quando o grande Pai permitiu que desgraças cada vez maiores desabassem sobre seu povo, isso não fez que a crença em seu relacionamento fosse abalada, nem que seu poder ou justiça fosse duvidado. Muito pelo contrário, foi aí que surgiram os profetas cujo objetivo era apontar a pecaminosidade de seu povo e de seu sentimento de culpa. Desse modo, foram criados os mandamentos de sua religião sacerdotal. O autor ressalta que no homem primitivo o comportamento era muito diferente. Se

ele se deparava com o infortúnio, a culpa não era atribuída para si mesmo, mas a seu fetiche que não cumpriu com seu dever, e, em vez de punir a si mesmo, dá-lhe uma surra.

Dessa maneira, Freud (1930) aponta que são duas origens do sentimento de culpa: uma que surge a partir do medo de uma autoridade e outra, que, posteriormente, surge a partir do medo do superego. A primeira diz respeito a renúncia às satisfações pulsionais e a outra não pode esconder os desejos proibidos do superego. Desse modo, as exigências da consciência trata-se de uma continuação da severidade da autoridade externa, à qual foi substituída em uma parte.

Logo, o autor aponta que é possível entender a relação da renúncia a pulsão e o sentimento de culpa. A renúncia da pulsão era a consequência do medo de uma autoridade externa, para não perder o amor da autoridade as próprias satisfações eram renunciadas. Caso a renúncia fosse efetuada ficava-se “quite” com a autoridade e nenhum sentimento de culpa era permanecido. No entanto, quando se fala do medo do superego a situação se difere, pois a renúncia pulsional não basta, o desejo persiste sem poder ser esquecido pelo superego. No que tange a renúncia efetuada, então, ocorre um sentimento de culpa, representando uma grande desvantagem econômica na construção do superego, na formação de uma consciência, aqui, diz Freud (1930), a renúncia pulsional não possui um efeito completamente liberador, pois a continência virtuosa não é mais recompensada com a certeza do amor. Uma ameaça de infelicidade externa, em que podemos citar a perda de amor e castigo por parte da autoridade externa, sofreu uma permuta para uma felicidade interna permanente e pela tensão do sentimento de culpa.

O pai da psicanálise destaca que essas inter-relações são muito complicadas, mas também importantes. Por isso, o autor apresenta uma sequência cronológica, que é a seguinte: Primeiro, a renúncia da pulsão, devido ao medo da pulsão por parte da autoridade externa (naturalmente é a isso que o medo da perda do amor se equivale, uma vez que ele constitui uma proteção contra essa agressão punitiva). A seguir, acontece a organização de uma autoridade interna e a renúncia da pulsão devido ao medo da consciência. No segundo caso, as intenções más se equivalem as ações más, surgindo o sentimento de culpa e necessidade de punição, sendo à agressividade da consciência à agressividade da autoridade.

Por fim, Freud (1930) apresenta uma ideia que pertence inteiramente a psicanálise e que permite que compreendamos o porquê o tema geral estava fadado a parecer confuso e obscuro, pois de início é na verdade a causa da renúncia pulsional, mas posteriormente o relacionamento

se inverte. Toda a renúncia a pulsão torna-se agora uma fonte dinâmica de consciência e cada nova renúncia aumenta a severidade e a intolerância dessa última.

Freud (1930) diz que se fica com um sentimento de culpa após ter praticado uma ação má, sendo chamada, muitas vezes de remorso, esse se refere apenas a um ato que foi cometido, pressupondo uma consciência (a presteza de se sentir culpado), já existia antes que a ação fosse concretizada. Dessa forma, o autor diz que um remorso desse tipo jamais pode ajudar a descobrir a origem da consciência e do sentimento de culpa. O que acontece nos casos cotidianos é uma necessidade pulsional ganha intensidade para alcançar determinada satisfação, a respeito da consciência ela é limitada em sua força e com a decisão natural da necessidade devido ter sido satisfeita, restaurando o equilíbrio de forças anteriores. Logo, Freud (1930) aponta uma justificativa para excluir do presente exame o caso do sentimento de culpa associado ao remorso. Freud (1930) diz, porém, que se o sentimento de culpa remonta a morte do pai privemo trata-se então de um caso de remorso, por isso ele indaga: “Por ventura não devemos supor que [nessa época] uma consciência e um sentimento de culpa, como pressupomos, já existiam antes daquele feito? Se não existiam, de onde então proveio o remorso?”

O autor responde que esse remorso se constituiu o resultado da ambivalência de sentimentos para com o pai, pois seus filhos amavam e odiavam ao mesmo tempo. Após o ato de agressão ter sido satisfeito, o amor veio para o primeiro plano através do remorso dos filhos pelo ato praticado. Por meio da identificação do pai criou-se o superego, dando a esse agente o poder paterno, como uma forma de punição pelo ato de agressão que haviam cometido contra aquele, criando uma série de medidas para que o ato não fosse praticado novamente. O autor aponta que a agressividade para com o pai repetiu-se nas gerações seguintes, repetindo também o sentimento de culpa, sendo fortalecido cada vez mais por cada parcela de agressividade que antes era recalcada e transferida para o superego.

Nessa perspectiva o papel desempenhado pelo amor na origem da consciência e o fato inevitável do sentimento de culpa. Matar o pai ou não é algo decisivo, pois, em ambos os casos, todos estão fadados a sentirem-se culpados, pois o sentimento de culpa é a expressão da luta entre Eros e a pulsão de morte. Esse impasse, diz Freud (1930), é colocado em ação imediatamente quando são colocados para viverem juntos. Enquanto não se assume outra forma que não seja a da família, o conflito é expresso por meio do complexo de Édipo, estabelecendo consciência e criando o primeiro sentimento de culpa. Quando ocorre a tentativa de ampliação da comunidade, o mesmo conflito continua sob formas que dependem do passado, não somente

isso, é fortalecido e resulta numa intensificação adicional do sentimento de culpa. Freud (1930) diz que a civilização obedece a um impulso erótico interno e leva os homens a se unirem num grupo estritamente ligado, assim, seu objetivo só pode ser alcançado por meio de um crescente sentimento de culpa. O que começou em relação ao pai passa a ser complementado em relação ao grupo. A civilização constituiu o caminho necessário para seu desenvolvimento, da família à humanidade como um todo, como resultado do conflito inato surgido da ambivalência, da luta entre as tendências de amor e de morte, que é intrincado a um aumento de sentimento de culpa.

No capítulo VIII de sua obra *O mal-estar na Civilização* aponta que o sentimento de culpa é o mais importante problema no desenvolvimento da civilização e que o preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade em relação ao sentimento de culpa. No caso de remorso esse sentimento é claramente perceptível para a consciência. Na maioria das formas de neurose esse sentimento aparece totalmente inconsciente. Freud (1930) diz que as pessoas não acreditam quando lhe são atribuídas um sentimento de culpa inconsciente. Com a finalidade de tornar inteligíveis para os pacientes é falado a eles uma necessidade inconsciente de punição, na qual o sentimento de culpa encontra expressão. Para o autor é uma variedade da ansiedade, em suas fases posteriores, e coincide completamente com o medo do superego. Assim, o autor destaca o papel das religiões que nunca desprezaram o sentimento de culpa, alegando redimir a humanidade representado pelo pecado.

O autor aponta que no decorrer do trabalho analítico notou que toda neurose pode ocultar uma quota de sentimento de culpa, o qual fortifica o sintomas fazendo deles uma punição. Assim, quando uma tendência pulsional experimenta o recalque, seus elementos libidinais são transformados em sintomas e seus componentes agressivos em sentimentos de culpa.

Desse modo, é possível afirmar que nada apaga a pulsão, mas pode ser transformadas em sintomas ou sentimento de culpa. Assim, Aguiar e Almeida (2008) afirmam que, mesmo com a regulação das forças internas por meio das proibições morais, não se pode apagar a pulsão, tanto a sexual quanto a agressiva, elas são recalçadas e se tornam inconscientes. A organização psíquica do sujeito dependerá disso, pois tudo em sua história decorre do conflito entre a proibição imposta pela civilização, o que foi interdito e a força da pulsão. Nessa perspectiva, o homem se vê diante do sofrimento, pois as pulsões suprimidas buscarão outros objetos para serem satisfeitas.

O pai da psicanálise aponta um processo que opera de modo energético e completo no que se refere à maneira de o homem lidar com o sofrimento. A realidade é inimiga, dura e cruel, sendo a fonte de todo o sofrimento. Se se quiser ser feliz, tem-se de abdicar dela. Ele afirma também que cada indivíduo se comporta, em determinado momento, como um paranoico e

corrige algum aspecto do mundo que lhe é insuportável, introduzindo um delírio na realidade. Para Freud (1930), a vida é árdua, regada de sofrimento, e, por isso, criam-se medidas paliativas a fim de tornar a existência mais suportável. Essas medidas trazem sentimento de completude, sensação de eternidade, de bem-estar. São exemplos dessas atitudes a religião, que funciona como delírio das massas, e a sublimação.

No caso da religião, Freud (1930) afirma que ela tem por função conservar a sociedade humana. O autor sublinha que a religião é uma defesa do homem contra seu estado de desamparo infantil, que persiste até a fase adulta. A religião responderia ao anseio por um pai poderoso, que oferecesse proteção e segurança. Assim, os homens são poupados de uma neurose. Em contrapartida, ficam em um estado de infantilismo psicológico, submetidos a uma espécie de delírio coletivo. Freud (1930) enfatiza que o homem precisa do tipo de controle exercido pela religião para que possa viver na civilização. Se a religião fosse extinta, o homem criaria outro sistema semelhante de doutrinas como mecanismo de defesa.

Na “Sublimação das pulsões”, segundo Freud (1930), a libido (energia) é totalmente direcionada a um objeto. “A sublimação consiste, pois, numa das vicissitudes específicas da pulsão, sendo esta um estímulo mental constante, com renovável poder de pressão, que visa satisfazer-se” (Mendes, 2011, S/P). Esse tipo de satisfação se processa com os artistas, ao criarem e darem corpo às suas fantasias. Também ocorre com o cientista, pela satisfação advinda de suas descobertas. Porém, o autor alerta que tal fenômeno é acessível a poucas pessoas. Ainda assim, mesmo para os poucos que alcançam a sublimação, não há garantias de evitar sofrimento.

Assim sendo, pode-se indagar: se a civilização é causadora de todo esse sofrimento e se a felicidade existia quando da vida primitiva, deve-se hostilizar a civilização? Deve-se pretender retornar às condições primitivas? É claro que não! Apesar do mal-estar, a civilização trouxe inúmeros benefícios a que homem primitivo não teria acesso, como, por exemplo, os medicamentos, que livraram o homem de doenças banais, os confortos da vida civilizada e por aí fora. No entanto, a proposta aqui é enfatizar que, embora a civilização traga uma série de benefícios, tem-se de pagar seu preço.

Em *Moral sexual civilizada* (1908), Freud cita a obra de Ehrenfels (1907), *Ética sexual*. O pai da psicanálise destaca, nesse autor, a definição moral sexual civilizada, que defende a obediência sexual moral como estímulo à intensa produção cultural. Entretanto, essa produção cultural tem seu preço, a saúde e a eficiência do sujeito podem estar sujeitas a danos, pois lhe são exigidos sacrifícios intensos de restrições à sexualidade.

Baseado em Erb (1839), Freud (1908) explica uma série de fatos que contribuem para o aumento das doenças nervosas. O mais relevante é o progresso da civilização e as extraordinárias realizações dos tempos modernos, o crescimento da rede telefônica e o incremento dos meios das comunicações de um modo geral. Esse desenvolvimento traz uma série de mudanças na vida das pessoas e provoca uma crescente competição. Para o autor, o incremento das telecomunicações ocasionou as crises políticas, industriais e financeiras, os conflitos religiosos, etc. A vida tornou-se intranquila, as pessoas apressadas, agitadas e não possuem mais tempo para o lazer. Portanto, se de um lado tem-se o progresso, do outro surge o mal-estar.

Se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade, mas também à agressividade, pode-se compreender melhor porque é difícil alcançar a felicidade.

As relações e os costumes que se firmam na cultura provocam um intenso mal-estar. Assim, o homem civilizado passa por conflitos, que é o preço pago por viver em comunidade. Nesse sentido, “[...] Há um mal-estar constitutivo do homem na vida em sociedade; o convívio com a lei traz desconforto, mas, desde sempre [...] o mal-estar e a culpa marcam a condição humana e balizam a vida na cultura” (AGUIAR; ALMEIDA, 2008, p. 36).

Acerca do mal-estar, destaca-se a seguinte concepção em Kupfer (2007):

O mal-estar funda a civilização, as ideias de progresso e avanço civilizatórios são incompatíveis com a condição humana cuja base são nossas piores disposições, cujo objeto de desejo está sempre perdido e cujo fim é a morte. Somos constituídos por uma falta que nos funda, mas nos condena à insatisfação estrutural e à infelicidade (KUPFER, 2007, p. 14).

Logo, o homem é constituído com base no mal-estar, e o seu destino é a infelicidade. Por essa razão, ainda que ele crie mecanismos para tentar eliminar o mal-estar — que o funda —, não obterá sucesso. Mesmo assim, ele sempre criará meios para tornar suportável a vida em sociedade, como bem afirma Freud (1932):

Durante as últimas gerações, a humanidade efetuou um progresso extraordinário nas ciências naturais e em sua aplicação técnica, estabelecendo seu controle sobre a natureza de uma maneira jamais imaginada. As etapas isoladas desse progresso são do conhecimento comum, sendo desnecessário enumerá-las. Os homens se orgulham de suas realizações e têm todo direito de se orgulharem. Contudo, parecem ter observado que o poder recentemente adquirido sobre o espaço e o tempo, a subjugação das forças da natureza, consecução de um anseio que remonta a milhares de anos, não aumentou a quantidade de satisfação prazerosa que poderiam esperar da vida e não os tornou mais felizes. Reconhecendo esse fato, devemos contentar-nos em concluir que o poder sobre a natureza não constitui a única precondição da felicidade humana, assim como não é o único objetivo do esforço cultural. Disso não devemos inferir que

o progresso técnico não tenha valor para a economia de nossa felicidade (FREUD, 1932, p. 57).

Dessa maneira, o homem desenvolveu a ciência, a tecnologia. Criou, ainda, meios para lidar com o mal-estar referente à degradação do corpo, como pode-se perceber pelo desenvolvimento da estética corporal. Mas, mesmo com todo o desenvolvimento, o homem não atingiu a felicidade plena, pois, segundo o pai da psicanálise, nossas possibilidades de felicidade são restringidas pela nossa constituição psíquica.

Ademais, menciona ele a existência de três fontes principais de mal-estar: aquele que se sente diante das catástrofes naturais (enchentes, terremotos, furacões, tsunamis); o que se refere ao corpo, pois não é possível controlar totalmente o envelhecimento, as doenças, etc.; e, por último — e é o que mais nos interessa —, o mal-estar resultante da *nossa relação com o outro*. Para o fundador da psicanálise, este último é exatamente o que nos causa maior sofrimento. Nesses termos, chama a atenção para aquilo que vai além da capacidade de controle: não se controlam as doenças, a velhice, nem as relações interpessoais. Por não se ter controle, estratégias são criadas para se lidar com essa restrição.

O homem reconhece que não domina por completo a natureza, também reconhece que seu corpo está fadado à dissolução. Contudo, baseado em Freud (1930), o homem não admite que a relação com o outro seja uma grande fonte de mal-estar. Não pode admitir porque, sem o convívio com o outro, não há civilização. Paga-se, todavia, um alto preço, o preço do mal-estar.

Pode-se perceber, na obra de Freud, que ele não constata nenhuma bem-aventurança no homem, tampouco não apresenta nenhuma esperança de que, algum dia, a humanidade há de se livrar do sofrimento. Nessa perspectiva, demonstra-se não haver imunidade ao mal-estar, pois o funcionamento psíquico, dominante no homem, não pode ser controlado. Por mais que se criem leis, métodos ou teorias para lidar com o outro, toda a tentativa de eliminação do sofrimento é frustrada, pois lidar com o próximo, ainda que se o conheça, não é tarefa simples, dada a condição psíquica estrutural. No subitem a seguir, discute-se o mal-estar por meio da impossibilidade.

2.2 O IMPOSSÍVEL NA EDUCAÇÃO

Como seres de linguagem, todos são marcados por uma impossibilidade. Seguindo Freud, pode ser visto como ele tratou da impossibilidade no campo da educação. Compreender a impossibilidade do ato de educar, para psicanálise, ajuda a entender o fato de que há mal-estar nos cursos de formação a distância.

Compreender as profissões impossíveis, com base na obra de Freud (1927), exige, segundo Voltoline (2011), um exame detalhado dos vários fios de investigação teórica que conduziram à sua afirmação. Dentre esses fios, pode-se citar Kant que afirma, em sua obra *Sobre a Pedagogia*, que educar e governar são artes difíceis. Nessa perspectiva, Freud (1927), em *Prefácio à Juventude Desorientada*, retoma o aforismo do filósofo e diz que educar, ao lado de curar e governar, são profissões impossíveis. Embora Freud tenha dedicado seu tempo ao impossível de curar, ele afirma que não se pode desprezar aqueles que trabalham com a educação.

Freud (1927) também falou sobre essas três profissões, em *Análise Terminável e Interminável*: “Parece que a psicanálise é a terceira destas profissões ‘impossíveis’, em que você pode ter certeza de antemão do fracasso, os outros dois, há bem mais tempo conhecidos, são a arte de educar e a arte de governar”.

Cifali (2009) apud Pereira (2016) afirma que ver essas profissões como impossíveis significa perceber que algo sempre irá frustrar os planos de quem professa tais artes. Para a autora, a educação pode ser relacionada com o fim da análise, pois a ela não visa à cura no sentido médico, nem à felicidade e muito menos à perfeição psíquica. O fim pode ser pensado teoricamente, porém na prática não é possível de se realizar, ou seja, não se tem garantia de um produto final perfeito, o sucesso não está garantido. A autora afirma também que essas profissões buscam exercer, no corpo do outro, a coerção. Coagir o outro com nossas ideias pode ser, todavia, frustrante, pois para convencer os ouvintes se utiliza a linguagem, que é falha e incompleta. Por isso, a coerção, muitas vezes, não será bem-sucedida.

Em concordância com Cifali (2009), pode-se citar Lajonquière (2006): o autor afirma que governar, curar e educar são profissões cujo fim é incerto, justamente porque são profissões que necessitam da linguagem para serem executadas, por isso são profissões impossíveis. Sabe-se que a linguagem remete àquilo que falta, que é incompleto, por consequência traz o mal-estar. Por isso, busca-se, aqui, discorrer sobre a impossibilidade do ato de educar a fim de se entender por que o mal-estar é uma condição estrutural.

Para o autor, as artes impossíveis têm como instrumento a palavra, tendo que se sujeitarem à linguagem e à função significante. É exatamente por isso que são impossíveis, pois são profissões da falta. O que isso quer dizer? Significa que seus resultados sempre deixam a desejar, e aí que está sua especificidade. Nunca se terá palavras suficientes para assegurar uma comunicação perfeita. Se nunca se transmiti uma comunicação perfeita, logo o mal-estar está posto.

Kupfer (2000) afirma que, quando se diz que a educação se inclui entre as profissões impossíveis, se poderia contribuir para a aceitação do mal-estar como presente também no próprio ato educativo. Isto é: considerar a educação como profissão impossível implica dizer que necessariamente há mal-estar no campo educacional.

A psicanálise traz a inferência, de acordo com Pereira (2016), de que o ato de educar não dá garantias de um desempenho perfeito ou elevado; a noção de competência é bastante instável, e, ainda, o fracasso do ato de educar é, sempre, constitutivo. Ainda que se tenha as melhores metodologias e técnicas de aprendizagem, não se poderá escapar do erro ou do insucesso.

Pereira (2016) afirma que o não reconhecimento do caráter impossível de tais artes pode levar os docentes a experimentarem a impotência. Pereira (2016) afirma que, quando o professor falha, ele se sente angustiado, podendo vivenciar tal angústia sob o signo da impotência. Quando isso acontece, é como se ele se sentisse paralisado, ao ter que lidar com seus desvios de conduta, com a violência, com a sexualidade e dissesse: “Diante disso, me sinto impotente!”. Pode-se diferenciar impossibilidade de impotência. Na impossibilidade, o discurso dependerá da incerteza, do imprevisível. Já a impotência traduz o insucesso como uma paralisia, uma insuficiência. Educar é uma arte bastante difícil, mas, se for pensada sob a perspectiva da impossibilidade, pode-se rever essa impotência que os profissionais da educação experimentam.

Ver a educação como arte impossível, é encará-la, segundo Enriquez apud Pereira (2016), como algo que reserva, para si, aquilo que se assemelha ao ofício dos artistas, isto é, por mais que os resultados sejam previstos, nunca saem conforme planejados. Além disso, os profissionais podem exercer essas profissões sentindo-se menos culpados no que diz respeito aos resultados obtidos, justamente por não se conseguir prever de maneira clara como serão tais resultados. E mais: a educação tem o poder de se exercer diretamente sobre o corpo do outro, sem precisar de uma técnica ou de procedimentos prescritivos a serem seguidos, muito menos de resultados exatos que serão alcançados.

Segundo Voltolini (2011), a impossibilidade de controle acontece tanto por parte do professor que enuncia, quanto por parte do aluno que apreende. Dessa forma, o autor faz um alerta: quando a psicanálise pretende apontar para aquilo que não se deve fazer na educação, é fundamental ter cuidado para que não caia no modo prescritivo; pelo contrário, ela deve estar atenta em instigar o professor a não renunciar à educação.

Voltoline (2011) diz que, quando Freud fala acerca das profissões impossíveis, expressa um ponto culminante e enigmático, principalmente no que se refere ao impossível de educar. O

autor afirma que não é raro a expressão ser tomada como confirmação das dificuldades da educação, das mazelas da escola pública e do desinteresse do Estado em educar os cidadãos. A seguir esse pensamento, retoma-se à dimensão da impotência desse discurso, suprimindo a dimensão do impossível. Para o autor, quando a psicanálise fala de impossível, não quer dizer algo irrealizável, mas de um inalcançável estrutural. Assim, Pereira (2016) afirma que a impossibilidade pode ser traduzida pela incerteza, pelo não sucesso, a insuficiência, pois o discurso depende daquilo que é imprevisível ou contingente. Por isso, “governar, educar, psicanalisar” são três promessas impossíveis de sustentar.

O autor afirma que todos aqueles que se aventuram pelo campo da educação — e questiona: há alguém que se escapou dele? — terão de se confrontar com a decepção. Os resultados obtidos estarão sempre aquém do esperado no ponto de partida. Entre o que foi planejado e os meios postos em prática para que os planos fossem executados, quaisquer que sejam eles, haveria uma impossibilidade lógica. É isso que o aforismo anunciado por Freud pretende sustentar.

A impossibilidade pode ser pensada pela via da mestria, segundo Voltolini (2011), todo discurso ideológico, independentemente de sua corrente teórica, visa à mestria, pois é uma tentativa de organização de uma ação consequente. Isto é, busca aparelhar-se a fim de aumentar sua influência sobre a criança na direção desejada. Como exemplo desse aparelhamento, destacam-se a filosofia e a ciência, que se constituem como base para agenciar a aprendizagem do educando. O autor destaca, contudo, como Freud foi perdendo a convicção nessa possibilidade de mestria. Dessa maneira, o exercício da mestria não é completo pois, segundo o autor, ainda que o educador tenha seu planejamento, suas intenções e objetivos claros e precisos, ou, como costumam dizer, um educador consciente de sua prática pedagógica, não se pode controlar plenamente o impacto de suas ações sobre o educando.

O sujeito não tem controle de suas ações, tal como foi discutido no item 2.1. Também, não se tem controle sobre as ações da natureza, das transformações do corpo e das ações com o outro. É exatamente aí que implica a impossibilidade. Se não se tem controle, o resultado esperado, muitas vezes, não sai conforme se quer, e se não sai como se deseja, a chance de estar diante de um mal-estar é grande.

Portanto, segundo Pereira (2016), o impossível, instaurado a partir do pensamento freudiano, diz das relações de poder, das incertezas e da finitude da vida humana, tudo isso está sintetizado na obra *O mal-estar na civilização*, de 1930, e também se apresenta de maneira implícita em toda obra freudiana. Assim, tais incertezas levam ao mal-estar que está posto para todos. No capítulo seguinte, será visto como o mal-estar se configura desde a educação básica

até a pós-graduação. Mostrar-se-á que a “agressividade”, “a violência”, está presente na educação básica e no nível superior, diante da exigência de produção maciça de artigos. Desse modo, será discutido como essa arte impossível é marcada por incongruências e incertezas cotidianas em todos os níveis de educação.

3 O MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL: DA EDUCAÇÃO BÁSICA À PÓS-GRADUAÇÃO

*Você não está mais na idade
de sofrer por essas coisas.*

*Há então a idade de sofrer
e a de não sofrer mais
por essas, essas coisas?*

*As coisas só deviam acontecer
para fazer sofrer
na idade própria de sofrer?*

*Ou não se devia sofrer
pelas coisas que causam sofrimento
pois vieram fora de hora, e a hora é calma?*

*E se não estou mais na idade de sofrer
é porque estou morto, e morto
é a idade de não sentir as coisas, essas coisas?*

(“Essas Coisas” de Carlos Drummond de Andrade)

Apresenta-se, a seguir, como o mal-estar docente se manifesta no ensino presencial, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Para isso, no primeiro momento, serão considerados os trabalhos dos seguintes autores: Aguiar e Almeida (2008), Ferrari e Araújo, Gardenal (2009), Lima (2001), Pereira (2016) e suas respectivas pesquisas e análises sobre essa temática na educação básica. No subcapítulo seguinte, a mesma questão será abordada no que concerne ao ensino superior, com base nos autores Júnior (2014), Silva (2008), Junior (2018), Bianchetti e Machado (2009); Souza, Santos e Almeida (2016); Trein e Rodriguez (2011); Bosi (2007), Pereira e Lima (2017), Borsoi (2012) e Silva (2008). Por fim, o capítulo será concluído com a discussão do posicionamento da psicanálise diante do mal-estar na educação.

3.1 O MAL-ESTAR DA/NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De modo geral, nossa sociedade vive num processo de constante violência. Essa se materializa por meio de roubos, assaltos, assassinatos, terrorismo, vandalismo, manifestações de preconceito, e assim por diante. A história da humanidade é marcada por conflitos e guerras que “recheiam” as páginas dos jornais, “inundam” os noticiários dos meios de comunicação.

Mas não é preciso considerar o extremo de uma guerra para comprovar que se vive em permanente conflito. Basta olhar as relações com os outros para se ter a confirmação da sabedoria popular: “Lidar com o outro é sempre muito difícil”. Na educação, a situação não é diferente: professores, gestores, coordenadores, enfim, todos os profissionais da educação reclamam, constantemente, da tensa e intensa relação entre professor e aluno, da falta de respeito e do desinteresse por parte dos aprendizes, além da falta de condições de trabalho e dos baixos salários.

Gonçalves (2016) destaca um fator que tem acarretado o adoecimento de muitos docentes: o aumento de afazeres do trabalho docente, ou seja, o professor contemporâneo assume diversas responsabilidades em sua função, como, por exemplo, atuar em mais de um turno, turmas com muitos discentes, etc. Essa sobrecarga de trabalho faz aumentar o nível de *stress* do profissional e, conseqüentemente, leva ao adoecimento.

A fim de buscar dados sobre esse fenômeno crítico, que é o adoecimento na profissão docente da educação básica, recorreu-se a uma matéria publicada na Revista Educação (CORSINI, 2013)⁹, que afirma ser cada vez maior o número de docentes que desistem do magistério. Isso tem gerado um quadro de escassez de profissionais na educação básica. A matéria traz informações sobre a exoneração dos professores, coletadas pelas secretarias de educação em alguns estados brasileiros. No Mato Grosso, o número de professores em 2013 era de 11.398; nos anos de 2011, 2012 e 2013 (no último ano, até o mês de maio), foram registradas as desistências de 101, 107 e 32 professores respectivamente. Em Roraima, no ano de 2013, havia 4.998 professores; nos anos de 2011 e 2012, não houve registros de desistência, mas, em 2013, somente até o mês maio, já haviam sido registrados 32 casos. O Estado de Santa Catarina, em 2013, tinha cerca de 16.139 professores, tendo contabilizado 21 casos de exoneração em 2011, 34 casos em 2012 e 16 casos em 2013 somente até o mês de maio. A Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, que tem cerca de 74.000 professores, afirma que 3.500 professores, em média, deixam a rede por ano, contando com os casos de aposentadoria. A publicação aponta, ainda, que a procura pelos cursos de licenciatura tem diminuído, resultando em falta de profissionais na área¹⁰. Assim sendo, os dados apresentados levam a pensar no mal-estar docente na educação. Esse mal-estar tem acarretado a escassez de profissionais.

⁹ CORSINI, Rodnei. Adeus docência. **Revista Educação**, ano 17, n. 195, p. 41-46, jul. 2013.

¹⁰ É importante destacar que os dados apresentados, assim como minha experiência profissional, referem-se à Educação Básica.

Mas, por que os professores desistem? Aguiar e Almeida (2008), em suas pesquisas, indicaram os principais sintomas e condições socioculturais e institucionais que podem levar à desistência. Elas procuraram identificar, no relato das histórias de vida dos professores, as condições objetivas e as disposições subjetivas que se relacionam ao sofrimento psíquico e, por consequência, ao adoecimento do professor. As autoras ouviram os docentes e, posteriormente, compreenderam o significado de suas falas, apreendendo os significantes e os sentidos que foram enunciados. Aqui, são apresentados alguns dos pontos enunciados pelas autoras:

3.1.1 A relação da dificuldade de aprendizagem dos alunos com o mal-estar docente

Para as autoras, os professores sofrem quando não conseguem corresponder às expectativas que, deles, são esperadas, isto é, os professores sentem-se aflitos e estressados diante das dificuldades dos alunos. Para explicar os sintomas de dificuldade de aprendizagem as autoras citam Mannoni (2004):

A crise está no ensino, não podemos mais escondê-la [...]. No entanto, nós buscamos a causa do mal num lugar onde de fato ele não se encontra. Enquanto buscamos fórmulas pedagógicas melhores (que abandonamos em seguida por falta de confiança), disfarçamos a tragédia de um corpo docente que não quer mais exercer seu ofício (Mannoni, 2004, apud Aguiar e Almeida, 2008).

Para que o profissional se defenda do mal-estar causado pelas dificuldades de aprendizagem, Aguiar e Almeida (2008) concluem não ser suficiente que os docentes descubram novos recursos pedagógicos, mas que regatem seu desejo de ensinar. Somente com esse resgate, novas estratégias poderão ser pensadas.

3.1.2 O preconceito contra os professores com diagnóstico de depressão

Elas dizem que impera uma ideia preconceituosa de que os professores, vez por outra, simulam doenças para não exercer suas funções. Esse preconceito aumenta o sofrimento desses professores já afetados, quando deveriam e gostariam de contar com a solidariedade e o acolhimento de seus colegas de trabalho nos momentos de dor e desânimo. Assim sendo, de acordo com Itani (1998) apud Aguiar e Almeida (2008), a intolerância é um tipo de agressividade com o outro, que, no entanto, faz parte de uma atitude instintiva de quem se sente agredido. Nessa perspectiva, o autor afirma que a intolerância e o preconceito são atitudes defensivas em relação a fragilidade do outro.

As autoras destacaram também o **descrédito em relação ao adoecimento dos professores**, isto é, os professores sentem-se desacreditados pela comunidade escolar, não são acolhidos por seus pares, no trabalho, eles reeditam o sentimento de desamparo e abandono. Cordié apud Aguiar e Almeida (2008) confirma, por meio de sua pesquisa com professores adoecidos, que, muitas vezes, estes se sentem solitários, não podendo confiar em ninguém — foi exatamente isso que as autoras observaram em sua análise. Elas dizem que, à espera de reconhecimento, os docentes almejam a solidariedade de seus pares até mesmo em relação ao mal-estar e à angústia que os assaltam.

Ao discutir sobre os casos dos docentes que adoecem no ambiente de trabalho, afirmam que o sofrimento se apresenta como sendo de ordem psíquica. Contudo, esse sofrimento se articula com o social, pois o sujeito, já com dificuldades pessoais, tem de enfrentar as dificuldades encontradas na escola:

Na escola, os sintomas de mal-estar dos professores se manifestam na interface de problemas pessoais com os problemas escolares. Muitas vezes, esses sintomas, aparecem junto à incapacidade do professor de lidar com as frustrações vindas da própria função, bem com as da própria vida, com o desamparo sentido no mundo moderno, quando não encontra um lugar para serem escutados e se deparam com a ausência de respostas aos ideais perseguidos desde a infância (AGUIAR; ALMEIDA, 2008, p. 9).

Muitos professores não veem sentido no que fazem. Em consequência, os alunos não aprendem, e a escola não consegue dar conta dos problemas sociais que chegam à instituição. Com isso, os docentes ficam em um lugar solitário, sem saber o que fazer. Diante dessa situação, as autoras constataram que muitos docentes perderam a esperança e o reconhecimento por suas funções.

Para Frigotto (2003) apud Aguiar e Almeida (2008), a crise na educação está relacionada às profundas mudanças sociais que ocorreram na última década, e que atinge diretamente a estrutura da educação. Segundo o autor, essa crise assume uma nova roupagem, correlacionada a um fator de produção da sociedade capitalista. Nesse sentido, as classes dominantes subordinam diferentes grupos de trabalhadores com o objetivo de habilitá-los, social e ideologicamente, a técnicas específicas para o trabalho. A função social da educação é, assim, subordinada às demandas do capital. Para Frigotto (2003), o papel social da educação vem sendo marcado, há muito tempo, por concepções conflitantes, especificamente quanto às relações entre produção, processos educativos e formação humana perante os interesses

capitalistas. Por isso, a luta da educação deve ser conduzida com vistas a rejeitar a subordinação às leis do mercado, que operam sob a forma de treinamento e adestramento.

Aguiar e Almeida (2008) trazem outro ponto que nos chama a atenção: a repetição das queixas dos professores pode provocar-lhes certa “satisfação”. Dessa maneira, reafirma, aqui, o que foi dito no capítulo 2, página 6, acerca do ganho secundário do sintoma, ou seja: embora o profissional sofra, algum ganho ele terá com o sintoma. Presentir-se como vítima pode trazer, ao docente, o sentimento de poder se eximir da responsabilidade que lhe cabe diante dos seus sintomas. Mesmo quando as questões são solucionadas, muitos profissionais continuam queixosos e insatisfeitos. Segundo afirmam as autoras: “[...] Sofrimento, sintoma e gozo: essa é uma das saídas encontradas para o mal-estar na educação” (AGUIAR; ALMEIDA, 2008, p. 81). A responsabilidade de transformar a realidade é sempre transferida ao outro, como se este possuísse “poderes mágicos” para solucionar os problemas.

Ferrari e Araújo (2005), ao investigarem “O mal-estar do professor frente à violência do aluno”, trazem elementos que corroboram a análise desenvolvida por Aguiar e Almeida (2008). Ferreira e Araújo (2008) ouviram dezoito professores de três escolas, e 77,7% dos entrevistados disseram que muitos educandos não se importam com o ensino que lhes cabe promover. Nessa perspectiva, segundo os autores, os professores entrevistados se sentem frustrados e inferiorizados em sua função de mestre, desautorizados como docentes. Os professores, dizem os autores, percebem-se desconsiderados e diminuídos em importância e utilidade, impotentes nessa relação. Ferreira e Araújo (2005) apresentaram um pequeno espaço de amostra de dados, mas que certamente indica algo que está ocorrendo em grande escala. De acordo com Gardenal (2009), o mal-estar docente é um fenômeno social do mundo ocidental, cujo agente desencadeador é a desvalorização dos profissionais aliada às constantes exigências.

Gardenal (2009) afirma que esse mal-estar se manifesta em sentimentos negativos intensos, como angústia, alienação, ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, insensibilidade e postura desumanizada. Segundo a autora, a profissão docente é hoje considerada como uma das mais estressantes, uma profissão de risco, conforme a Organização Internacional do Trabalho.

Em sua pesquisa, Gardenal (2009) ouviu professores de escolas públicas e privadas, constatando que, em ambas, as condições de trabalho são precárias. A autora afirma que tais condições fazem com que os professores adoeçam física e mentalmente. Além de enfrentarem esses problemas de maneira individualizada, ou seja, sem o apoio da sociedade, os professores sofrem sozinhos no exercício da docência.

A pesquisa da autora analisou diversos pontos, como os distúrbios vocais e a síndrome de Burnout. Aqui, destacam-se alguns desses transtornos: os profissionais sentem um intenso esgotamento físico e emocional, o que desencadeia reações, como agressividade, isolamento, lapsos de memória, ansiedade, depressão, pessimismo, entre outros sintomas. Em decorrência, o trabalho docente sofre com o absentismo e má qualidade do ensino. O adoecimento tem atingido os professores de maneira significativa. De acordo com Gardenal (2009), essa síndrome avança com o tempo, corroendo devagar o ânimo do trabalhador, que vai se apagando. Trata-se de uma desistência de quem está imerso em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas também não pode, dela, desistir. Então, o trabalhador arma, de modo inconsciente, uma “retirada” psicológica, abandonando o trabalho, mas permanecendo no posto. Embora o professor esteja presente na sala de aula, seus alunos representam apenas um número — um conjunto de indivíduos indiferenciados, desprovido de singularidades. Ou seja, os alunos não são vistos como pessoas e sujeitos; estão ali apenas como objetos que assistiram a uma aula, e, ainda mais: os professores não se sentem implicados no exercício de sua profissão.

Na mesma direção, Codo (1999), sublinha que a Síndrome de Burnout surge quando ocorre uma combinação entre as exigências do próprio ofício de mestre e as exigências pessoais: atender as crianças e salas superlotadas, a “bagunça” dos alunos, as atividades extraclasse, a preparação das aulas, a correção das provas, e tudo o mais que envolve a profissão docente.

Ademais, o autor também assinala que um dos principais fatores desencadeantes dos sintomas reside no problema de indisciplina. Os professores afetados por essa síndrome perdem o sentido que dão ao trabalho. E, diante perda de sentido, o sofrimento psíquico do docente emerge na forma de impotência de lidar com as situações mais conflitantes no cotidiano escolar.

Há uma alta frequência do Burnout entre os professores brasileiros. Segundo Gardenal (2009), isso representa uma evidência das difíceis condições de trabalho a que eles estão submetidos e das condições precárias de ensino e aprendizagem, que se fazem presentes em grande parte das escolas brasileiras.

Outra pesquisa de grande contribuição para se pensar o mal-estar docente é a de Pereira (2016). O autor menciona alguns dados que levam a se pensar o mal-estar docente, do qual trata este trabalho, sob a perspectiva da psicanálise. Esclarece ele não ter feito nenhum estudo quantitativo ou epidemiológico sobre a saúde dos professores ouvidos em seu estudo, porém recolheu alguns índices gerais das condições de vulnerabilidade.

Na investigação de Pereira (2016), foram registradas as impressões de mais de cinquenta professores de adolescentes nos espaços de fala. E, ainda, de maneira sistemática, o depoimento de quinze deles por meio de entrevistas de orientação clínica e de observação de singularidades.

Segundo o autor, os sintomas de depressão, a ansiedade e o esgotamento são as principais queixas apresentadas pelos professores por ele ouvidos. Essas queixas conduzem a diferentes formas de tratamento, como a psicoterapia, a medicação antidepressiva e ansiolítica, gerando indicadores de afastamento por prazos curtos e longos. A pesquisa destaca que há um índice expressivo de docentes com problemas conjugais, sexuais, de relacionamento amoroso e familiar. Pesa também, segundo Pereira (2016), o sentimento de fracasso em relação à profissão e à sua escolha.

Ademais, o autor traz ainda um alto índice de desistência, o qual é associado, muitas vezes, à impotência, sentimento de inferioridade e resignação. Muitos docentes também evitam trabalhar com adolescentes, pois estes, segundo os educadores, são fontes de desrespeito, desvalorização e comportamento difícil.

Pereira (2016), em seu estudo, apresenta casos de professores que adoeceram e se encontram enfermos psiquicamente, o que reforça a ideia de um mal-estar no campo da educação. Todavia, como bem nos alerta o autor, *é preciso escutar cada sujeito como se fosse o primeiro*. É uma questão particular e singular de cada sujeito, pois não acomete a todos os professores indiscriminadamente.

Nessa perspectiva, o autor, aprofundando os estudos, considerou a singularidade de cada sujeito, escutando-os individualmente. Em decorrência, fez a seguinte constatação: os profissionais, em sua maioria, rechaçam, narcisicamente, qualquer iniciativa de se apropriarem de sua potência, de sustentá-la, de externá-la. O autor afirma que tais docentes se inibem antes de se mostrarem. Assim, os desafios do cotidiano, como o desinteresse e as afrontas dos jovens, são capazes de produzir uma inibição generalizada, a ponto de levar esses professores à paralização e ao sentimento de impotência.

Pereira (2016) diz que o professor, ao estar diante das incertezas, da violência, da sexualidade, vive a angústia sob o signo da impotência. Ou seja, é como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente perante a sexualidade, a agressividade e os impasses que são inerentes ao ato de educar. É como se o docente dissesse: “Não tem jeito: diante disso, sinto-me impotente”.

Ademais, o autor aponta que, entre a impotência e a impossibilidade, há um salto que deve ser considerado:

A insuficiência, a incerteza, o insucesso podem ser traduzidos pelo lado da impossibilidade, segundo a qual o discurso dependeria daquilo que é imprevisível ou contingente, porém, por outro lado, podem ser traduzidos pela impotência, já que a verdade que o discurso enuncia é contradita ou contestada por seu efeito” (PEREIRA, 2016, p. 203).

Ou seja, essa contradição ou contestação parece ser a mola-mestra da sensação de impotência docente. Pereira (2016) sustenta ainda que uma sensação de desistência parece acompanhar a maioria desses professores. Por consequência, tem-se a prostração, conversões orgânicas, alimentares e funcionais, além de uma tendência à distração, à dissolução e à perda de tempo. Na sua concepção, há uma relação íntima entre estado depressivo (um ponto importante que o pesquisador verificou em seu estudo) e inibição, de modo que a sociedade tende a ver as pessoas nesse estado de inibição. Os professores entrevistados pelo autor não esconderam o quanto se demitem subjetivamente. Não há o que os motive a reagir.

O autor salienta que Freud considera que a inibição, no trabalho, leva o sujeito a sentir uma diminuição do prazer, dele, advindo, ou a se tornar incapaz de realizar bem as atividades que lhe são pertinentes. Em termos psicanalíticos, a inibição é a expressão da restrição da função do Eu, uma defesa contra a angústia. A própria inibição pode ser um sintoma, pois o sujeito pode restringir-se e se satisfazer com tal restrição. Ademais, afirma que foi exatamente com essa “inibição do trabalho” que ele deparou em sua pesquisa.

3.2 O MAL-ESTAR NO ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO PRESENCIAL

Foi visto, no subitem anterior, que o mal-estar aparece na educação básica sob forma de diferentes sintomas.

Esta pesquisa, todavia, está dirigida ao ensino superior, pelo que se torna pertinente apontar tais sintomas nesse nível de ensino. Além disso, é sabido que o número de instituições no ensino superior é crescente no Brasil. Segundo Souza, Santos e Almeida (2016), em 2014 existiam 321.700 professores universitários em atividade, distribuídos entre 2.090 instituições privadas e 301 públicas. Portanto, o número de docentes que atuam no ensino superior é expressivo, o que nos leva a investigar o mal-estar nesse nível de ensino. Para isso, recorrer-se-á a algumas pesquisas realizadas acerca do tema.

Júnior (2014) afirma, em sua tese de doutorado *A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis*, que há uma estreita relação entre as condições de trabalho e a saúde dos professores de faculdades

particulares. Baseado em sua pesquisa, que foi realizada em Salvador – Bahia, o autor afirma que os docentes, de maneira geral, estão insatisfeitos com a profissão. Junior (2014) relacionou essa insatisfação com alguns fatores, entre eles a baixa remuneração (o autor considerou apenas um vínculo empregatício de 40 horas semanais, porém todos os docentes que o autor ouviu possuía pelo menos três vínculos) e a falta de perspectivas profissional. Desse modo, segundo o autor, essa condição pode refletir tanto na saúde do docente quanto na vida pessoal e seu trabalho.

Atrelado a esse mal-estar considerado por Junior (2014), de acordo com Trein e Rodrigues (2011), há um outro mal-estar que assombra a academia:

O mal-estar provocado pelo fetiche do conhecimento-mercadoria e o seu canto de sereia – **o produtivismo**. Professores, pesquisadores e estudantes universitários, e até mesmo os chamados “gestores de Ciência & Tecnologia”, enfim, a Academia parece estar desagradada e, em alguma medida, degradada pela direção e pelo ritmo do desenvolvimento das transformações em curso no chamado sistema brasileiro de ciência e tecnologia (TREIN e RODRIGUEZ, 2011, p. 769 – Grifo nosso).

Os autores destacam a pressão sobre os docentes para a apresentação de resultados e produção de conhecimento. A obtenção de financiamento das pesquisas, notas no *ranking* da pós-graduação e participação em eventos acadêmicos são itens condicionados ao número de publicações. Todavia, de acordo com Trein e Rodrigues (2011), a situação se agrava no âmbito das ciências humanas, pois a obtenção de resultados, muitas vezes prevista em prazos curtos, degrada o processo de construção do conhecimento e a qualidade do trabalho do professor. Esse excesso de trabalho provoca estresse, problemas de saúde física e emocional, acarretando a degradação do trabalho do professor.

Em sua pesquisa, Bosi (2007) também discute a precarização do trabalho docente no ensino superior e nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois compõem o fazer acadêmico. O autor destaca, como uma das formas de precarização do trabalho docente, o número excessivo de professores contratados, sobrepondo, em alguns casos, ao número de professores efetivos, pois o professor contratado encontra dificuldades para exercer um trabalho contínuo e articulado. Além disso, de acordo com o autor, muitas mudanças foram introduzidas na rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão, desde o governo Collor de Mello, aumentando o trabalho docente em extensão e intensidade.

O autor articula dados relacionados às instituições de ensino superior dos setores público (nas esferas federal, estadual e municipal) e privado, em instituições comunitárias, confessionais e particulares. Desse modo, o autor destaca que, em faculdades privadas, muitos

contratos de trabalho são caracterizados pela ausência de diversos direitos trabalhistas e sem qualquer estabilidade. No setor público, Bosi (2007) destaca, assim como Júnior (2014), que o saber acadêmico está submetido a uma lógica produtivista, um tipo de cultura de desempenho:

Os programas e cursos de pós-graduação têm sido referenciados em conceitos de 3 a 7, a produção docente também tem sido esquartejada, mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos. Os artigos científicos são valorizados de acordo com o periódico que o veicula, isto é, caso esteja indexado internacionalmente ou pelo “Qualis/ CAPES” (indexador nacional oficial que classifica os periódicos em 9 níveis). Nesse “vale quanto pesa”, o próprio docente é “valorizado” pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela “bolsa produtividade em pesquisa” que consegue por méritos próprios. De fato, a inclusão nesse sistema opera uma diferenciação entre os docentes de maneira a estimular a conformação de uma “elite” definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no escore da produtividade acadêmica (BOSI, 2007, p. 1515).

Diante disso, segundo o autor, um estudo foi realizado com professores e alunos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* de doze instituições. O estudo concluiu que é constante o sentimento de desapontamento com suas carreiras à medida que não conseguem um desempenho satisfatório em publicações. Assim, nesse estudo, o autor diz ser emblemática a fala de um dos professores entrevistados: “[...] Quando não aceitam seu artigo, seu sentimento não é o de que seu artigo não foi aceito, mas de você mesmo é que foi rejeitado. [...] Eles olham para você como se você não devesse estar ali” (Bosi, 2007, p. 1518).

Ao encontro do que Bosi (2007) apontou, Silva (2008), ao entrevistar professores do curso de pós-graduação da Universidade Federal do Mato Grosso, constatou que os docentes se veem divididos:

Prefiro pesquisa, mas tenho que fazer ensino”; “prefiro atuar na Pós-Graduação, mas tenho que fazer Graduação”; “a avaliação é necessária, mas esta avaliação é um problema”; “tenho autonomia nas decisões, mas a Capes é quem dá a última palavra”; “educar é meu papel fundamental, mas as condições adversas limitam ou impedem a educação”; “refletir é necessário, mas produzir é mais ainda”; “questiono a avaliação que pressiona, mas, sem pressão, nos acomodamos (SILVA, 2008, p. 13).

Diante da constatação de Bosi (2007) e Silva (2008), pode-se afirmar que os professores que atuam no ensino superior e na pós-graduação se sentem divididos diante da política de produção maciça de conhecimento acadêmico, gerando um sentimento de insatisfação constante quando a produção não é atingida em número esperado.

Júnior (2018) diz que, diante do produtivismo acadêmico, o professor assume múltiplos papéis, como orientação de diversas teses e dissertações, aulas na graduação, pesquisa,

extensão, publicação de artigos. Segundo o autor, esse número excessivo de atribuições que o docente assume em suas atividades diárias provoca estresse e depressão, faz com que lhe seja exigida tripla jornada de trabalho. O autor reafirma a necessidade de uma produção científica relevante, que venha a ser publicada em periódicos de referência, que seja apresentada em congressos ao redor do mundo. Todavia, as condições oferecidas, para que o docente desempenhe todas essas funções, são críticas, precárias e acarretam o sentimento de opressão.

Diante desse contexto no ensino superior, Bianchetti e Machado (2009) dizem que se corre o risco de esvaziamento da carreira de cientista, em razão das pressões e do sofrimento psíquico ao qual estão submetidos os profissionais. Nessas circunstâncias, a busca pela adequação às exigências, traz um preço muito alto em termos de sofrimento.

A pesquisa de Louzada e Silva Filho (2005), apud Bianchetti e Machado (2009), realizada com estudantes de pós-graduação de programas de universidades públicas, apontou que o campo de trabalho, no âmbito da ciência, mostra indícios de precarização, entre elas com alongamento da formação, inclusive como equivalente a emprego, contratos temporários, etc.

É interessante observar, baseado em Souza, Santos e Almeida (2016), que, nesse contexto de superprodução, a Síndrome de Burnout também está presente no ensino superior. Atualmente, segundo as autoras, em torno de 48% dos docentes sofrem com algum sintoma de Burnout. Diante do exposto, as autoras sublinham que é cada vez maior a figura do professor estressado e abatido, pois se encontra extenuado com o sistema reinante na educação. Assim sendo, Souza, Santos e Almeida (2016) dizem que parte dos problemas de saúde são de ordem psicológica: há muita cobrança, mas poucas perspectivas de melhorias.

Borsoi (2012) realizou uma pesquisa na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e investigou a intensificação do trabalho e suas implicações no modo de vida e na saúde dos docentes. A pesquisadora ouviu 96 docentes efetivos, dos quais 56 eram homens (58,3%) e 40 mulheres (41,7%) com idade média de 46,7 anos, variando entre 26 e 68 anos, distribuídos por 18 departamentos acadêmicos. Dessa forma, a autora chegou à seguinte constatação:

Dentre os participantes, 78 (81,3%) assinalaram ter procurado atendimento médico e/ou psicológico nos últimos dois anos. Desse conjunto, 46,2% fizeram-no entre 1 e 2 vezes por ano. No mesmo grupo, 36% – 18 mulheres e 10 homens, totalizando 28 participantes apresentam queixas relacionadas a agravos de ordem psicoemocional (principalmente depressão e ansiedade), 14,1% referem enxaqueca, cistite e crise gástrica – que também pode ter como desencadeante a dimensão psicoemocional – e 12,8% informaram ter afecções osteomusculares. Há, ainda, relatos de afecções como hipertensão, diabetes e distúrbios hormonais.

A autora constata também que, apesar do Burnout não ser o foco de sua pesquisa, foram identificados sinais frequentes de sofrimento ou adoecimento entre os docentes relacionados a

essa síndrome. Lacaz (2010) apud Bosoi (2012) afirma que a exaustão mental e emocional são sintomas que têm, em sua base, elementos como a exigência de produtividade e excelência e, ao mesmo tempo, dificuldade para cumprir essas exigências. Aubert (1993) apud Bosoi (2012) diz que o trabalho em demasia e o esforço de ter um desempenho cada vez melhor são causadores de Burnout. Nessa perspectiva, Bosoi (2012) ressalta que são exatamente essas as condições dos professores que ela pesquisou. Em razão disso, a autora diz não estranhar ter encontrado associações entre determinadas queixas dos professores e a Síndrome de Burnout.

Os motivos apontados pelos docentes, segundo a autora, são: em primeiro lugar, conversas paralelas entre os alunos e ruídos dos aparelhos velhos, como ar-condicionado ou ventiladores; em segundo, barulhos provocados por construções e reformas prediais; em terceiro, excesso de alunos nas salas de aula.

Segundo a autora, uma pesquisa realizada na Universidade Federal Fluminense (UFF), que utilizou, em parte, as informações da Divisão de Saúde Ocupacional da própria instituição, mostra que,

[...] em 2007, 194 docentes procuraram aquele serviço – 124 (63,9%) mulheres e 70 (36,1%) homens. Os diagnósticos prevalentes foram os transtornos mentais e comportamentais, envolvendo 20 mulheres e 9 homens, seguidos de doenças do sistema nervoso, que acometeram 17 mulheres e 6 homens (Emiliano, 2008 apud Bosoi, 2012, p. 97).

Dessa maneira, a autora conclui que a excessiva jornada de trabalho e a exigência constante de produtividade fazem com que os docentes encontrem pouco tempo para o descanso e lazer, tornando-os reféns da produtividade e, conseqüentemente, levando-os ao adoecimento.

Louzada e Silva Filho (2005) apud Bianchetti e Machado (2009), revelam outra face do mal-estar docente na pós-graduação: prevendo as possíveis dificuldades de inserção no mercado de trabalho, os doutorandos apontaram, como alternativa ao emprego efetivo (ou seja: concurso para universidade pública ou emprego em instituição privada), a continuação de pesquisas, um curso de pós-doutorado ou, ainda, “contratos de professor visitante”. Essa constatação revela o mal-estar presente também por parte dos pós-graduandos que, sem perspectiva de futuro profissional, vão prolongando sua formação.

Portanto, pode-se concluir que o professor, seja ele do nível básico ou do nível superior, se torna cada vez mais cansado e enfermo, principalmente psicologicamente. Como resultado, de acordo com Souza, Santos e Almeida (2016), observa-se que o professor entra em crise, a qual é chamada de “mal-estar docente”. Esse mal-estar é experimentado tanto na educação básica quanto no ensino superior. Na educação básica, foi visto que o mal-estar está associado

a baixos salários e à violência, como exemplo de fatores que causam sofrimento nos docentes. Já no ensino superior, o mal-estar é experimentado pela mercantilização e o excesso de produção de conhecimento. Embora sejam causas diferentes que levam ao mal-estar, nota-se que o adoecimento físico e psíquico pode ser o mesmo, como cansaço, *stress* e, até, Síndrome de Burnout. Desse modo, constata-se que o mal-estar está presente em todos os níveis de ensino.

3.3 REITERANDO O QUE FOI DITO

A fim de reafirmar aquilo que foi enunciado no capítulo 2 e de introduzir o capítulo seguinte, reitera-se que a psicanálise, ao pensar a educação, não traz uma visão organicista das doenças psíquicas, mas como um mal-estar que acomete o sujeito, que é fruto do mal-estar na cultura. O homem se mantém preso à ilusão de felicidade e completude, procurando, durante toda sua vida, diferentes formas de prazer. Freud (1932) afirma que há um mal-estar constitutivo do homem na vida em sociedade.

Freud, em *Algumas contribuições para a Psicologia Escolar* (1937), ao falar de sua vida escolar e dos professores que marcaram sua vida escolar dos 10 aos 18 anos, destaca a importância dos docentes em sua vida. O autor salienta que é difícil dizer se o que exerceu mais influência foi a preocupação com a ciência que era ensinada ou a personalidade de seus mestres.

A experiência de Freud nos leva a pensar na formação acadêmica de um modo geral. A sociedade contemporânea induz o profissional, seja ele de qual área for, a ter uma formação acadêmica elevada, ou seja, ele está submetido a estímulos constantes para cursar especializações, frequentar cursos, desenvolver pesquisas, entre outros. Assim, acredita-se que um bom profissional é aquele que fez diversos cursos, de modo que, cada vez mais, se exige um índice elevado de formação acadêmica do profissional. No caso da educação, isso não é diferente. Grande parte das prefeituras exige dos professores cursos de atualização profissional, como se o desenvolvimento dos educandos dependesse exclusivamente de tais cursos. Nessa perspectiva, Cortesão (2002) afirma que o “bom professor” é aquele que sabe, que domina conteúdos científicos considerados como curricularmente imprescindíveis.

Cabe esclarecer, nesse ponto, que não se está tecendo críticas à formação continuada. Ao contrário, devem ser incentivadas a qualificação e atualização permanentes do professor. Destaca-se, porém, aqui, outro saber que, baseado na concepção psicanalítica, ultrapassa o saber acadêmico: o saber do sujeito. Diniz (2006) fala a respeito desse saber:

Para a Psicanálise o saber é da ordem de uma elaboração pessoal, de algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito. Este saber que trabalha o sujeito e no sujeito, às

vezes, à sua revelia, interfere nas suas posições diante das diversas situações da vida, interferindo também no trabalho. Este saber – inconsciente – designa o conjunto de determinações que regem a vida de um sujeito. Porém, ele é um saber que lhe escapa, no sentido de que ele o ignora. Ignorância ativa, cheia de ambiguidades, ela incide sobre tudo que constitui o tecido, o próprio ser do sujeito: o que ele esqueceu de sua história, dos acontecimentos por ele vividos, dos pensamentos e dos sentimentos que o constituíram e que ainda o constituem. Deste saber o sujeito nada sabe, a não ser que lhe deve as posições que ocupa no mundo (DINIZ, 2006, p. 1).

Isso quer dizer que, embora o professor faça diversos cursos de especialização, ele estará submetido ao seu saber de sujeito, que é regido pelas formações do inconsciente. Sendo assim, algo escapará de nosso controle, e não adianta se tentar controlar com cursos e formação acadêmica, pois se está à mercê do inconsciente. Diante do mal-estar, que é um fato na educação, surge a falsa suposição de que se pode controlar isso com cursos técnicas, métodos. Como sujeitos, segundo Diniz (2002), todos são caracterizados por aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente.

Diante dessa perspectiva, pode-se observar que Freud confere maior destaque ao vínculo do que ao conteúdo programático propriamente dito, enfatizando a transferência nesse vínculo. Assim sendo, é preciso ressaltar que a profissão docente transcende, em muito, o ato de transmitir conteúdos. A relação estabelecida nessa díade vai muito além das metodologias de ensino — e é desse “além” que a psicanálise trata.

Por isso, ao estudar o adoecimento do professor, não devem ser levados em consideração apenas o sintoma físico e o contexto social. Há um mal-estar que é constitutivo do homem. Ou seja, como defendem Aguiar e Almeida (2008), não se trata apenas da ordem biológica, mas da tradução de um mal-estar escondido, que reside no registro simbólico e que se personifica no real do corpo.

Constatada essa condição que vai além do ser biológico, não se pode deixar de lembrar das três profissões impossíveis: educar, curar e governar. No desempenho de cada uma delas, pode-se chegar a lugares insatisfatórios.

Esse “exercer diretamente no corpo do outro” está relacionado ao que se chama de *função do mestre*. O mestre ocupa um lugar, seja de senhor, governante ou professor. A produção de objetos fabricados para o exercício do seu poder, como as avaliações, os trabalhos e as manifestações de alunos, propicia a ele o exercício da mestria. O mestre diz: “Submeta-se à lei!”, sendo que a lei caracteriza sua mestria. Na esfera pedagógica, o professor precisa de erros na avaliação, por exemplo, para exercer seu *suposto* domínio. Suposto, porque o domínio do professor sobre o aluno não é completo, seja em qualquer esfera da educação, no ensino básico ou no superior. Logo, por não se ter domínio, se está à mercê do mal-estar.

Portanto, acredita-se que o mal-estar está alojado tanto na educação básica quanto no ensino superior. Dessa maneira, como bem disse Drummond: “[...] se não estou mais na idade de sofrer é porque estou morto”. A cada situação, a cada vez, podem ser criadas estratégias para lidar com o sofrimento e o mal-estar, mas não há uma solução para erradicar essa condição: é isso o que se tem! No capítulo a seguir, apresentar-se-á, com base em entrevista realizada com tutores da EaD, os desdobramentos e implicações desse mal-estar que, aqui, vem sendo abordado.

4 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFJF E O MAL-ESTAR

Pare no sistema, alguém me desconfigurou

Aonde estão meus olhos de robô?

Eu não sabia, eu não tinha percebido

Eu sempre achei que era vivo

Parafuso e fluido em lugar de articulação

Até achava que aqui batia um coração

Nada é orgânico, é tudo programado

E eu achando que tinha me libertado

Mas lá vêm eles novamente, eu sei o que vão fazer

Reinstalar o sistema [...]

(Admirável Chip Novo – Pitty)

Neste último capítulo, retornamos à questão essencial que constitui o fio condutor desta dissertação:

Como o mal-estar se manifesta no ensino a distância? Em que se diferencia o mal-estar presente na educação presencial daquele presente na modalidade de ensino a distância?

Além das considerações teóricas sobre este tema, desenvolvidas nos primeiros três capítulos, apresenta-se, aqui, uma entrevista¹¹ realizada com os tutores do curso de pedagogia a distância da UFJF e experiência própria da autora como participante de um curso de aperfeiçoamento de tutores. Esse curso foi promovido pela Faculdade de Educação da UFJF

¹¹ Os nomes das pessoas envolvidas tanto na entrevista quanto no curso foram preservados.

(FACED), a fim de atender os tutores que atuam naquele curso, sendo um espaço também aberto aos professores regentes das disciplinas. O objetivo desse aperfeiçoamento é trazer novos saberes em relação ao exercício da tutoria e da educação a distância e promover troca de experiências e ideias. A reunião do estudo teórico, somada às entrevistas e à participação no curso mencionado, ofereceu subsídios para o tratamento do tema nesta dissertação.

Foi visto, no capítulo 3, que o mal-estar se faz presente tanto na educação básica quanto no ensino superior presencial, pois, como dissemos, ele é uma condição imposta ao sujeito como consequência do processo civilizatório e o atravessamento pela linguagem. Foi dito ainda que onde há sujeito, haverá o mal-estar. Porém, a partir de uma releitura do texto *Mal-estar na Civilização*, de Freud (1930), se pode tecer outras observações no que tange ao mal-estar do curso pesquisado, o qual será apontado mais adiante.

Por meio do curso de aperfeiçoamento dos tutores e da entrevista¹² realizada com os mesmos, se pode conhecer as ideias e as perspectivas teóricas que sustentam o curso. Assim, serão apresentadas, aqui, tais perspectivas teóricas e a maneira como os tutores são conduzidos em relação ao seu trabalho.

No que diz respeito ao curso de aperfeiçoamento de tutores da FACED/UFJF, cujo tema foi “Mediação”, participaram todos os tutores que já atuam na função no Curso de Pedagogia a Distância. É esperado que, neste espaço, os tutores possam explicitar suas questões e dificuldades. Um espaço para os profissionais dialogarem e levarem as questões de trabalho. As professoras que orientam os trabalhos dos tutores fizeram uma apresentação expositiva sobre as formas de mediação nos ambientes virtuais de aprendizagem. Vale destacar que os professores regentes das disciplinas são convidados, sendo facultativa a sua participação; para os tutores, porém, tal curso é obrigatório.

O que foi apresentado no curso vai ao encontro de Giusta (2003) apud Tavares (2011), que diz ser necessário estar em constante formação de saberes para o exercício da docência quanto à resolução de problemas, atuando de modo cooperativo e pouco hierarquizado. Ou seja, os docentes devem se organizar de modo a estabelecer afinidade uns com os outros, eliminando a dominação de um sobre o outro e resolvendo as demandas de maneira democrática. Além disso, é preciso ter a capacidade de gerir e processar informações e os saberes que os alunos possuem, de modo que o conhecimento seja construído nas plataformas virtuais.

¹² A entrevista, na íntegra, encontra-se no anexo.

Foi destacado, ainda, que o tutor deve mediar as discussões dos alunos, tomando o cuidado para evitar que essas discussões levem a uma fuga do tema proposto para cada aula; e, ainda, o (a) tutor(a) é aquele (a) que realiza a interação em torno da questão levantada. Desse modo, foi sublinhado que “o bom mediador é aquele que não desiste do aluno nem da questão”, ou seja, sempre estimula os alunos a participarem e debaterem o assunto proposto, trazendo o aluno sempre de volta à questão, caso haja fuga do tema. Além disso, o tutor deve ter sensibilidade para perceber as intenções do educando, se ele está com dificuldades ou se está “enrolando”.

Por isso, foi indicado aos tutores o vídeo *Metodologia e Mediação Pedagógica em AVA*, da professora Eliane Schlemmer, a fim de estimular, neles, a criação de estratégias de mediação. O material apresenta uma panorâmica das concepções metodológicas de mediação em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com foco nas metodologias de projetos de aprendizagem,¹³ na de identificação e na resolução de problemas.¹⁴ As metodologias mencionadas buscam a construção do conhecimento que se dá com base na ação e na interação, considerando a aprendizagem como um processo em que circulam a informação, o diálogo, o relacionamento e os saberes entre as pessoas. Assim, no ambiente virtual de aprendizagem, a mediação pedagógica é fundamental e ocorre por meio da interação. Vale destacar que tais metodologias embasam os trabalhos dos profissionais, coordenadores e tutores que atuam no curso objeto de desta pesquisa.

Durante o curso, foram discutidas algumas questões, das quais se destaca a seguinte: os tutores reclamaram da falta de participação dos professores titulares da disciplina, muitos não conhecem a plataforma e os deixam sobrecarregados com várias tarefas, entre elas a correção de provas. Um ponto bastante enfatizado pelos tutores refere-se à ausência de sintonia entre os professores regentes das disciplinas e seus coordenadores. O professor regente dá uma ordem, porém as professoras¹⁵ que orientam o trabalho dos tutores dão outra. Assim, eles se sentem “perdidos”, sem saber a quem ouvir ou qual ordem acatar. Os tutores disseram que se faz

¹³ É uma metodologia problematizadora, que se desenvolve a partir da curiosidade e do interesse dos alunos.

¹⁴ Um exemplo de uso desse recurso é eleger um assunto polêmico, que divide opiniões, e fazer um júri, utilizando as ferramentas do AVA. A turma pode ser dividida em um grupo de defesa e outro de acusação. O professor deve propor que a ambos os grupos embasem seu ponto de vista, relacionando os conteúdos aprendidos no processo interativo. O julgamento, por exemplo, pode ocorrer através de um *chat*. Enfim, nessa perspectiva, busca-se chegar a uma solução ou conclusão em conjunto.

¹⁵ As professoras compõem a coordenação do Curso de Pedagogia a Distância. Tal coordenação está submetida ao Centro Educação a Distância da UFJF (CEAD). Os professores regentes são responsáveis por elaborar todo o conteúdo que será construído naquela disciplina. Já o (a) tutor(a) irá mediar a relação entre o professor regente e os alunos. É ele(a) quem se relaciona com os alunos, tirando as dúvidas, sendo um motivador para os graduandos.

necessária a participação dos professores regentes das disciplinas nos cursos de aperfeiçoamento, dos quais eles, tutores, participam, além de uma melhor comunicação entre professores regentes e as coordenadoras, que são as responsáveis pelo curso de aperfeiçoamento. De fato, apesar de o referido curso de aperfeiçoamento ser um espaço aberto também aos professores regentes das disciplinas, nenhum deles se encontrava presente.

O curso, que é oferecido regularmente, busca contribuir para o aperfeiçoamento e a formação continuada dos tutores. É um espaço de diálogo, no qual aparecem as queixas, as dúvidas e as experiências. Além disso, é um espaço ao qual os coordenadores levam temas a serem apresentados aos profissionais, como foi o caso da mediação.

É importante destacar que a autora desta dissertação teve acesso ao espaço onde os tutores interagem na Plataforma Moodle, e, ali, não foi observada nenhuma queixa, como, por exemplo, o fato de os tutores questionarem a não participação dos docentes regentes das disciplinas. As dúvidas relatadas nesse espaço virtual foram pontuais, sendo que as principais indagações foram manifestadas no referido curso de aperfeiçoamento realizado presencialmente. Assim, notou-se a necessidade dessa formação presencial, a fim de que as dúvidas dos profissionais fossem sanadas, indo além de ser um espaço de apresentação de conteúdos e perspectivas metodológicas. Parece ser mais fácil para os tutores se manifestarem no presencial, porém não se sabe o motivo pelo qual isso acontece.

Logo, a partir do curso, observou-se que os tutores se envolvem, pois relataram casos e expuseram dúvidas demonstrando engajamento no trabalho proposto. Assim, ficou explícito que a equipe está bastante motivada a resolver as demandas de trabalho. Observou-se também que, na maioria dos casos, as dificuldades vivenciadas no trabalho são partilhadas entre o conjunto de tutores, juntamente com os professores da disciplina. Conforme relato de alguns tutores:

‘A’: O trabalho em equipe ocorre através do diálogo com outros tutores e com o professor. Na plataforma tem um espaço para os tutores, mas a gente sempre faz um grupo no whatsapp, porque na plataforma demora um pouquinho (risos), então a gente conversa assim....”

‘B’: “Para realizar um trabalho em equipe, sentamos com o professor, acertamos as arestas e planejamos para ver o que vai ser abordado... Antes não era assim, produzíamos um único material que servia para todos, eram apostilas. Creio que o grande salto da EaD na UFJF foi acabar essa confecção de material didático. Agora, o professor passa a deixar a

disciplina ‘com a sua cara’, ele pode moldar seu conteúdo com a participação de seus autores, de sua visão, perspectivas, etc., e a disciplina tem mais identidade.”

‘C’: “De forma geral é uma relação construtiva, é boa. O trabalho em equipe é bastante coeso, mas tudo depende de o professor estar aberto ao diálogo.”

Aqueles que atuam no curso de pedagogia pesquisado, ou seja, todos os participantes da equipe — professores, tutores, coordenadores — estão embasados teoricamente por uma perspectiva de construção do conhecimento. E, ainda, acreditam que o tutor não apenas deve transmitir conteúdos, mas deve assumir um papel de envolver os alunos nas questões, de modo que o educando seja ativo, e não passivo diante daquilo que é recebido. Eles criticam, com base em Paulo Freire (1997), a forma de educação bancária. Ou seja, o aluno não deve apenas receber informações e ser passivo diante dos conteúdos, conforme acontece em alguns cursos a distância, mencionados no capítulo primeiro, página 18.

Notou-se um esforço dos profissionais — tutores e coordenadores — do curso pesquisado para que a educação bancária não seja condutora do curso. Pois foi observado que os professores regentes, cada semestre, elaboram sua disciplina, escolhendo os textos e atividades que promoverão a discussão entre os alunos. E, ainda, o curso de pedagogia pesquisado funciona com base na Plataforma Moodle¹⁶, onde os alunos desenvolvem trabalhos em equipe e discutem os temas abordados na disciplina. Além disso, há o tutor que irá coordenar as discussões na plataforma e fazer cumprir as atividades planejadas para aquela disciplina. Os tutores sempre participam do curso de aperfeiçoamento mencionado, no qual são enfatizados o diálogo, a interação e o relacionamento entre tutores e alunos. Notou-se que há um esforço dos profissionais que orientam os tutores do curso de pedagogia para que os conteúdos não sejam simplesmente transmitidos, mas que haja interação entre formandos e formadores.

A figura do tutor tem grande destaque nesse curso pesquisado em virtude de eles, tutores, lidarem diretamente com os alunos, assumindo, efetivamente, o “papel de professor”, corrigindo provas, tirando dúvidas, além de interagirem com os alunos. Dado o lugar de

¹⁶ O site <https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle> (acesso dia 25/0/2018, às 6:30) explica essa plataforma: “Moodle (**M**odular **O**bject **O**riented **D**istance **L**Earning) é um sistema gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS). [...]O moodle vem sendo usado para apoio de cursos presenciais, os professores em vez de deixar material na copiadora da faculdade ou enviar arquivos para uma grande quantidade de e-mails de seus alunos, eles apenas têm a disciplina criada no moodle para “pendurar” lá os arquivos de texto que os alunos devem ler para o acompanhamento da matéria. É uma solução fácil, que não exige muito conhecimento técnico do professor e nem mesmo do aluno”.

destaque do tutor, foi realizada, com eles, uma entrevista, a fim de, por meio deles, ser alcançado o objetivo desta dissertação.

Como apontado no primeiro capítulo, *o tutor desenvolve um trabalho estratégico junto à equipe e está invariavelmente presente no processo de trabalho*. O curso objeto da investigação foi o de pedagogia, por se tratar de um curso de licenciatura cujos profissionais, tutores e professores regentes, possuem grande experiência de atuação na EaD.

Desse modo, a proposta foi entrevistar os tutores que atuam neste curso, considerando a singularidade, a experiência e as impressões que cada um tem de sua função. Deixamos os entrevistados responderem às questões de maneira livre, sem interrupções, a fim de criar um espaço em que, na medida do possível, eles pudessem se manifestar mais livremente, pois de acordo com Miranda, Nunes, Vasconcelos e Santiago (2006), investigar o mal-estar na educação consiste em considerar aquilo que insurge nas falas dos sujeitos de modo que “possam apresentar elementos, perspectivas novas para alguns sintomas sociais particulares da contemporaneidade” (S/P). Acreditamos, com base na psicanálise, que a fala é própria de cada sujeito, pois a palavra conserva seu sentido particular e pode não fazer o mesmo sentido para várias pessoas. Segundo Udênio (2004) apud Miranda, Nunes, Vasconcelos e Santiago (2006) a palavra que surge quando o sujeito fala vai além dos sentidos comuns, haja vista o mal-entendido, o fora de sentido, que aparece como detalhe para cada um.

Foram convidados, via e-mail, 45 tutores, dos quais 15 responderam. Dos 15, seis disseram não ter tempo para conceder a entrevista ou ficaram de marcar, mas não deram retorno. Logo, foram entrevistados nove tutores. A entrevista foi realizada oral e individualmente, em dias e locais diferentes, e o tempo de duração variou de 15 a 20 minutos. Todos os diálogos foram gravados, e, posteriormente, transcrita, com fidelidade, a fala de cada um¹⁷.

No que diz respeito à formação dos tutores, todos são graduados em cursos de licenciatura, dois possuem pós-graduação *lato sensu* em educação, dois concluíram mestrado na área de educação, e cinco estão cursando o doutorado em educação ou já o concluíram.

Viu-se, com base na participação do curso de aperfeiçoamento dos tutores, que a concepção de educação que embasa o curso de pedagogia pesquisado é a construtivista interacionista. As atividades são pensadas de modo a promover a interação e o diálogo entre os alunos. Todavia, essas atividades planejadas nem sempre se cumprem, pois os alunos, muitas vezes, não participam, deixando de acessar a plataforma, o que compromete o registro de

¹⁷A transcrição, embora tenha sido editada, foi realizada de maneira fiel ao que fora dito pelos tutores.

frequência, já que essa é mensurada pelos acessos. A ausência dos alunos impõe aos tutores a obrigação de elaborar meios para estimular a participação.

Sacco (2015) destaca a diferença entre ensinar e educar. Ele diz que ensinar vai ao encontro daquilo que é proposto pela teoria da comunicação, ou seja, transmitir informações de modo claro, objetivo e completo. Já educar vai muito além de transmitir conteúdo, envolve relações entre sujeitos e laço social, daí seu caráter impossível: educar comporta as falhas, os imprevistos e o mal-estar. Vê-se que a experiência trazida pelos tutores nos dá sinal de que, mesmo tendo a pretensão de transmitir informações de modo claro, objetivo e completo, tal pretensão não é alcançada.

A cibercultura, que promoveu uma revolução na forma de comunicação entre as pessoas, contribuiu para o avanço do ensino a distância. Entretanto, ela não tem garantido o desaparecimento dos incômodos.

É sabido que os cursos superiores a distância utilizam em suas aulas videoconferências, *chats*, telões, etc., sendo uma forma inovadora de promover a formação de profissionais.¹⁸ Seus defensores afirmam que se trata de plataformas interativas, e há uma série de benefícios e justificativas: baixo custo em relação a educação dita presencial, a propagação de cursos para todo o território nacional, a suposta e iludida transparência pedagógica de “imagens para todos”, além da praticidade — inclusive, notamos que essa defesa das virtudes da EaD está presente nas falas dos tutores que atuam no curso pesquisado.

Não há de se negar que os ganhos obtidos com a EaD são altamente relevantes. Esses ganhos se manifestam nos altos índices de matrículas de curso a distância, tanto em instituições privadas quanto em universidades públicas. Seus benefícios são aproveitados na elaboração de políticas públicas que buscam utilizar desse recurso para suprir a necessidade de formação de professores e auxiliar na promoção da formação continuada dos docentes.

Aqueles que pesquisam a educação a distância, como Duran (2010), reconhecem que as tecnologias, por mais avançadas que sejam, sozinhas não conseguem promover uma educação eficiente, pois precisam de mediações humanas. Ao encontro de Duran (2010), Barreto (2015) chamou de fetiche tecnológico na educação a ideia de que o uso das mídias e das tecnologias por si só daria conta de resolver todas as demandas educacionais. Ou seja, não basta ter o recurso tecnológico e crer que ele, em si, propiciará a aprendizagem dos educandos.

Além da ausência de alunos na plataforma, os tutores apontaram, também, uma outra dificuldade por eles experimentada: a desistência por parte dos alunos é grande. Alguns deles

¹⁸ Destacamos que esses recursos são utilizados no curso pesquisado.

começam por diminuir sua entrada na plataforma e posteriormente desistem. Para alguns tutores esta evasão é propiciada pelo próprio funcionamento da Plataforma Moodle.

O tutor tem, então, a tarefa de criar meios e estratégias para que os educandos não desistam do curso e participem ativamente das atividades propostas. É exatamente aí que aparece o mal-estar dos tutores na forma de impotência. Essa impotência também é por eles sentida em virtude de dificuldades encontrar os alunos que desaparecem. E eles atribuem essa dificuldade a distância e às limitações que as tecnologias trazem. Por isso, abaixo segue a fala dos tutores que mencionaram a questão da evasão:

‘F: “A maior dificuldade é o contato humano que a plataforma não proporciona, acho que fica impessoal. No presencial, acho que a gente fica mais íntimo do aluno. Quando estive no polo, vi coisas que na plataforma não podia ver. Em um bate-papo informal, acho que nos aproximamos mais do aluno do que no ensino a distância. Acho o contato meio frio... No presencial a gente sente falta de um aluno quando ele não vai à aula, na EaD não tem isso”.

Tutora “A”: “Eu acho que a distância atrapalha um pouco, porque acontece muito de os alunos não responderem às questões na plataforma, então a gente se pergunta: ‘O que está acontecendo? O que eu não estou fazendo? Será que a disciplina não está atendendo às expectativas?’ O que “causa” mais como tutor é quando os alunos não participam. A evasão também é um grande problema, na média entram 40 alunos... Geralmente de dez a vinte abandonam... Então, a gente entra em contato, pergunta o que aconteceu, muitos dizem que não deram conta porque é muita coisa. Acho que isso acontece por causa da solidão do trabalho a distância, percebo que nas cidades menores eles já se conhecem; então, se unem, e noto que os trabalhos fluem melhor porque eles vão se ajudando, se encontram presencialmente. Em cidades maiores, como Barroso, eles são mais solitários. Diante do sumiço do aluno, a gente se sente impotente, porque em uma sala de aula presencial, sei lá... acho que temos mais estratégias para ir atrás deles, mas, na EaD, quando ele some, ele simplesmente sai e não responde às mensagens, aí é complexo... é como se o aluno deixasse de existir”.

‘C’: “Uma dificuldade é a perda do tutor presencial, devido aos cortes de verbas, porque os alunos somem, evadem-se e não temos como entrar em contato com eles. Esse tutor presencial ajudava na localização desses alunos que sumiam. Tinha uma oficina presencial de quatro horas, mas acabou; nessa oficina, apresentávamos melhor o curso, e os alunos se

conheciam melhor. Teve um polo que as alunas queriam custear a ida de nós, tutores, porque elas gostavam muito desse contato, mas não foi para frente essa ideia”.

‘D’: “A evasão é um problema muito grande, como disse, temos que ir atrás [...]”.

‘G’: “Um grande problema da EaD é a evasão, acredito que acontece porque o contato humano é muito importante quando estamos estudando; às vezes, estamos desanimados de ir à aula, então comentamos com um colega e ele diz: ‘Vamos, sim, depois da aula faremos tal coisa’. Na EaD, o aluno tem apenas o contato frio da tela. Por isso, o tempo todo tenho que estimular, dizer que eles terão o diploma de uma excelente faculdade, que não é qualquer diploma, é o diploma de uma faculdade respeitada no Brasil inteiro. Por isso, é importante a figura do tutor, somos como um anjo protetor que vai auxiliar o aluno, estimulando eles a prosseguir com os estudos”.

A tutora ‘G’ também disse:

“Nosso papel é colocar o humano no virtual, porque alguns alunos relatam problemas pessoais e, por causa disso, acabam tendo dificuldades para realizar as atividades; então, temos que ajudar para que o aluno continue no curso. O ensino é virtual, mas o aluno é real”.

A dinâmica de funcionamento da plataforma do curso pesquisado parece impedir algumas situações do cotidiano, pois, o bate-papo informal antes no início da aula, um ato falho cometido pelo professor ou aquele *happy hour* após uma aula cansativa, tudo isso é algo que a forma de funcionamento da EaD não proporciona.

Não estamos aqui imputando aos recursos tecnológicos a responsabilidade pelas dificuldades que os tutores experimentam em seu trabalho. Sem dúvida, os recursos tecnológicos deram lugar, de modo mais contundente, a um funcionamento que, de certo modo, já está posto no meio social. É o caso da questão da autorização.

Silva (2011) observou e já foi, aqui, mencionado: “[...] a autoridade do tutor é limitada no exercício de sua função”. Embora o tutor interaja com os alunos e participe das discussões, a tomada de decisões não pode ultrapassar àquilo que o professor regente da disciplina estabeleceu. Além disso, eles devem criar estratégias para que os alunos não venham desistir, estratégias que podem não dar certo, reafirmando mais uma vez o caráter impossível da educação.

Pereira, Paulino e Franco (2011) dizem que, nos dias atuais, há uma tendência de fazer com que cada professor seja um facilitador, mediador, como que mais um entre os educandos,

sendo aquele que produzirá estratégias para lidar com os confrontos. Dessa maneira, os autores dizem que é cada vez mais difícil exercer o ofício do mestre,¹⁹ e isso traz como consequência dificuldade de exercer a autoridade.

Diante disso, observamos também que tal dificuldade aparece na tomada de decisões dos tutores. Ao mesmo tempo em que lhes é dado o título de professor-tutor, não é dada a autorização que um professor teria. Parece que há um conflito entre o professor regente da turma com o tutor: ao primeiro é dada a autorização, e sua função consiste em elaborar as atividades para a plataforma. Ao segundo, é dado um lugar onde ele precisa exercer sua autoridade; no entanto, não pode exercê-la em virtude das limitações. Isso parece incomodar bastante alguns tutores, como vemos nas seguintes falas:

‘F’: “[...] Às vezes, tenho que tomar algumas atitudes além do que o professor manda, por exemplo: precisava dar uma resposta para os alunos e tive que responder sem passar pelo professor, porque o professor regente demorou muito para resolver; então, tive que responder por mim mesma. Nessa situação não tive problemas, mas fiquei apreensiva de tomar uma atitude que não agradasse ao professor...”

‘H’: “Como tutora, eu não tenho muita autonomia e nem poder de decisão, sigo as instruções dadas pela professora da disciplina. Ela manda para mim um cronograma com os prazos das tarefas, o valor de cada fórum, o prazo de encerramento de cada uma delas, e eu só faço aquilo que ela me pede para fazer através da ementa e do cronograma.”

‘E’: “Me incomoda muito não poder decidir diretamente com o aluno, porque para mim na verdade estou no meio [...]. Autonomia, hummm (risos) a autonomia se baseia entre eu e os alunos na plataforma. A atividade é posta. Não me sinto autorizado para tomar nenhuma atitude, pois tudo tenho que passar para o professor, tenho medo de não passar e dá problema. É totalmente diferente da autorização que eu tenho na escola, me sinto vigiado na UAB. Por exemplo, em relação ao professor da turma... (Suspiro) Nunca tive grandes problemas, mas já tive algumas relações tensas, pelo professor ser muito tradicional e não aceitar nossa sugestão de mudança, a gente vê a turma se afundando e não podemos fazer nada”.

¹⁹Paulino e Franco (2011) que articulam a desautorização docente ao declínio do discurso do mestre. De acordo com os autores, o *discurso do mestre* é um dos quatro discursos introduzidos por Lacan (mestre, histórica, universidade e analista) a fim de explicar o laço social e a forma como as pessoas se relacionam. Posteriormente, Lacan aponta um quinto discurso chamado “discurso capitalista”, diferente dos demais; nesse, não há laço social, e ainda, segundo os autores, *coisifica o sujeito e o nivela à condição de objeto de consumo* (p. 42).

Dessa maneira, percebemos que alguns dos tutores não se sentem autorizados a exercer sua função. Porém, é importante salientar que tais profissionais disseram que essa autorização dependerá do professor regente da disciplina, que a concede ou não, ou seja, a autorização é ou não dada pelo docente que ministra a disciplina. Isso podemos confirmar com base nas seguintes falas:

‘A’: “[...] *Tem professores complicados, qualquer coisa que vamos fazer temos que pedir a bênção dele, senão não rola (risos) [...]*”.

‘B’: “*A autorização do tutor vai muito da relação que o professor regente da disciplina estabelece conosco, uns são mais abertos; outros, não. A autorização vai depender dessa relação*”.

‘C’: “[...] *tem aqueles que são bem abertos, que trazem o desenho do curso, proporcionam um espaço de diálogo, outros são mais tradicionais e não permitem isso. Tudo vai depender do professor*”.

‘D’: “*O professor não acompanha diariamente os alunos, por isso a gente acaba tendo uma autonomia. A autonomia pra mim está entre tutor e aluno, por estar lidando diretamente com ele. Eu utilizo minha experiência que tenho na educação presencial, ajuda bastante*”.

‘G’: “*A autonomia como tutor acontece algumas vezes. Teve um caso que tivemos que reprovar uma aluna por frequência; então, fui, entrei na plataforma e verifiquei que ela não estava participando; então, passei o caso para o professor, ele me perguntou o que eu achava. Então, disse: reprovado por causa disso, disso e disso e o professor acatou. A gente tem uma certa autonomia, mas não é total. Depende muito do professor, se ele abre espaço para tomarmos decisões ou não.*”

De acordo com Pereira (2016), os docentes, desde a época dos gregos, sempre se queixaram de não conseguir exercer plenamente a autoridade no exercício de sua profissão. No entanto, muitos profissionais de hoje parecem ter certo sentimento de nostalgia, como se, em épocas anteriores, os professores pudessem exercer essa autoridade de maneira plena. O autor diz que esse sentimento nostálgico “guarda o sentido da impossibilidade de se fazer o luto de não se ter o nome certo, a palavra justa, a transmissão exata que dê significação plena ao real”. A isso Freud chamará de “a nostalgia do pai” (p. 181).

Como podemos relacionar a desautorização docente com nostalgia do pai?

Retomando os textos *Totem e Tabu* e *O Mal-estar na civilização*, de Freud (1913/1930), a fim de completar o que foi discutido no capítulo 2 e também apresentar o mal-estar constatado no curso objeto desta pesquisa: foi dito que Freud (1913) abordou a origem da cultura e da civilização humana e teorizou a invenção de Deus, das instituições sociais. O pai da psicanálise, a partir do “Mito do Pai da Orda”, diz que a sociedade fraterna se originou do parricídio e que o pai morto se tornou mais forte depois morto do que quando estava vivo. Como substituto do pai que fora morto, resulta o sentimento de nostalgia por ele, e, por isso, estabeleceu-se um *totem* original, ao qual toda e qualquer desobediência seria tomada como ofensa social. Nesse sentido, segundo o mito que Freud (1913) criou, o totem é o primeiro substituto imaginário do representante paterno, inaugurando também o sentimento religioso.

De acordo com Pereira (2016) a psicanálise aponta para o discurso do mestre. Desde a antiguidade até os dias de hoje, surgiram sempre aqueles que se colocam no lugar de senhor para governar seus seguidores: assim, políticos, governantes, pastores, são pessoas encarnadas do discurso do mestre. Segundo o autor, no mundo pré-moderno, existiram papas, reis, nobres, todos encarnados de tal discurso. Com o decorrer dos séculos, porém, esse discurso declinou-se. Assim sendo, Pereira (2016) aponta:

A imago que sustentava todo mestre decaiu-se. As linhagens, as tradições, os valores sociais fixos – como emblemas de mestria – foram postos à prova. Vivemos hoje um declínio do discurso do mestre ou um declínio das imagens do pai que possibilitou a profusão de outros discursos que viessem a substituí-lo. Elevaram-se em nossos tempos múltiplos discursos, alguns dos quais a psicanálise soube bem teorizar como o do capitalista, do mestre, do educador, do sujeito dividido entre seus impulsos e a norma, e do próprio analista. Mas igualmente tantos outros surgiram no nosso entorno como o discurso religioso, o pedagógico, o médico, o psicológico, o sociológico, o militante, o midiático, etc. São muitos os discursos possíveis no âmbito social que mostra como hoje vivemos mais sob uma lógica fraterna do que sob uma lógica paterna; mais sob uma ordem horizontal do que vertical (PEREIRA, 2016, p. 183)

No entanto, diz o autor, isso não quer dizer que a tirania do pai foi deposta por completo; vez ou outra, surge, da massa fraterna, um tirano que assume esse lugar. Mas é preciso ter ciência de que o declínio desse lugar se manifesta na sociedade de hoje, como se pode perceber por meio do aumento da criminalidade, na perplexidade dos projetos educacionais, no aumento da violência fria e cruel, culminando no declínio de uma sociedade, antes, predominantemente patriarcal.

Agora, ao pensar na função de professor, com certeza esse declínio afetará a docência. Mesmo que essa desautorização sempre estivesse presente na profissão, hoje aparece de

maneira mais acentuada, sendo uma das causas do mal-estar docente na contemporaneidade. À essa desautorização já posta, acrescenta-se, no caso do curso pesquisado, aquela que advém da sua condição de funcionamento, qual seja, os tutores, embora assumam a função de professor, não podem exercer a autoridade correspondente.

Mostrou-se, no capítulo anterior, que o mal-estar docente acontece de uma maneira na educação básica e de outra no ensino superior; no primeiro caso, envolve várias causas, dentre elas a desautorização docente; no segundo, o excesso de trabalho, que tem levado muitos profissionais que atuam na graduação e pós-graduação a adoecerem. Esta pesquisa fez um recorte dentro do ensino superior, quer dizer, investigou-se especificamente a modalidade de Ensino a Distância, dentro da educação superior. Dessa maneira, constatou-se que a desautorização docente também aparece nessa modalidade de ensino, mas de modo diferente da educação básica. No caso, não ocorre porque o aluno não se submete ao docente, mas alguns tutores não se sentem autorizados devido às condições impostas no exercício de sua função, dentre elas estar submetido àquilo que foi estabelecido pelo professor regente da disciplina. Dessa maneira, alguns dos tutores parecem “não se autorizar a si mesmo”. Porém, algumas situações os obrigam a tomar determinadas atitudes como foi o relato da tutora ‘F’:

“Às vezes, tenho que tomar algumas atitudes além do que o professor manda, por exemplo: precisava dar uma resposta para os alunos e tive que responder sem passar pelo professor, por que o professor regente demorou muito para resolver, então tive que responder por mim mesma. Nessa situação não tive problemas, mas fiquei apreensiva de tomar uma atitude que não agradasse ao professor. O docente na universidade às vezes está tomado por outras atividades, então demora a nos responder, mas os alunos não podem ficar esperando”.

Houve casos em que o tutor percebeu não ter autonomia, mas isso não pareceu incomodá-lo. Outros, como foi mostrado, perceberam-se incomodados; e outros disseram ter autonomia. Dessa forma, conclui-se que essa autonomia aparece de modo diferente para cada sujeito tutor, se ele se autoriza ou não. Todavia, mesmo que essa autorização dependa do próprio sujeito, percebe-se que o lugar de autorização dos tutores pode ser facilmente destituído, pois, muitas vezes, não é dado a eles poder de decisão.

Dessa maneira, constata-se que os profissionais que atuam a distância, especialmente o tutor, sofre as consequências do declínio do mestre e da autoridade, pois, de acordo com Pereira, Paulino e Franco (2011), afrouxou-se o poder do pai, tornando-o cada vez mais desnaturalizado e dividido. A Educação a Distância também faz parte dessa sociedade que passa pelo declínio

de um discurso eminentemente paterno. Os danos, porém, acontecem de maneira menos intensa que na educação básica, aparecendo de modo sutil. Essa sutileza diz respeito ao incômodo que os tutores tem relação a evasão dos alunos, uma vez que esse é o principal problema apontado pelos profissionais. Há um incômodo, porém não há angústia, pois a culpa está no outro, tal como acontecia em épocas primitivas, por exemplo, se estava passando por um período de seca é devido a ira do deus X, assim se há um terceiro para que se possa culpar o mal-estar não aparece.

Tal conclusão foi observada a partir da releitura dos capítulos 6, 7 e 8 do texto *O mal-estar na Civilização* de Freud (1930):

[...] se perguntarmos como uma pessoa vem a ter sentimento de culpa, chegaremos a uma resposta indiscutível: uma pessoa sente-se culpada (os devotos diriam ‘pecadora’) quando fez algo que sabe ser ‘mau’. Reparamos, porém, em quão pouco essa resposta nos diz. Talvez, após certa hesitação, acrescentemos que, mesmo quando a pessoa não *fez* realmente uma coisa má, mas apenas identificou em si uma *intenção* de fazê-la, ela pode encarar-se como culpada. Surge então a questão de saber por que a intenção é considerada equivalente ao ato. Ambos os casos, contudo, pressupõem que já se tenha reconhecido que o que é mau é repreensível, é algo que não deve ser feito. (Freud, 1930, p.78)

No caso dos docentes da educação presencial, de um modo geral, eles se sentem culpados por não darem conta de suas tarefas, sendo, muitas vezes, responsabilizados por não terem cumprido com sua obrigação. Daí, aparece o sentimento de culpa, por exemplo, no que diz respeito a dificuldade de aprendizagem dos alunos (tal como apontamos no item 3.1 deste trabalho), uma vez que o docente sabe que realizou um mau trabalho, esse sentimento de culpa pode ocasionar o adoecimento docente, tal como depressão e outros de ordem psíquica.

Freud (1930) também faz os seguintes apontamentos: *É digno de nota o comportamento tão diferente do homem primitivo. Se ele se defronta com um infortúnio, não atribui a culpa a si mesmo, mas a seu fetiche, que evidentemente não cumpriu o dever, e dá-lhe uma surra, em vez de se punir a si mesmo.* (Freud, 1930, p. 80) Assim, o homem primitivo não atribui culpa a si mesmo e por isso, o que seria transformado em mal-estar encontra outros caminhos.

CONCLUSÃO

O que podemos ver até agora é que a máquina, o virtual, por si só não podem garantir um processo de ensino, pois o aluno é real, porque é um sujeito, não importando se ele é aluno de um curso presencial ou de um curso a distância. Ser sujeito é se manifestar por meio de atos falhos, da ironia, dos chistes, ou seja, daquilo que falha e falta. Sacco (2016) diz que um professor pode interromper uma aula porque falou “Ribanceira” no lugar de “Ribossomo” e, assim, tenta contornar a situação dizendo: “Queria ver se vocês estavam prestando a atenção”. O curso realizado numa plataforma dificulta o *aparecimento* dessas “falhas”, pois elas podem ser imediatamente retificadas sem serem testemunhadas. Mesmo que uma plataforma a distância se aprimore para evitar o surgimento do equívoco, impondo condições, restrições, regras, aquilo que é do sujeito aparece, pois somente aquilo que é do sujeito tanto colabora quanto causa empecilho para que o curso e a educação se processem.

Milner (1984) escreveu que “[...] a escola verdadeiramente contemporânea da linguagem, e somente exigindo-a como condição necessária ao seu funcionamento, é indiferente às rupturas tecnológicas” (p. 91). Essa afirmação indica que a transmissão, ao longo do tempo, não se transforma em função dos aparatos tecnológicos que vão surgindo com o avanço das ciências.

Assim, então, os depoimentos dos tutores mostraram exatamente isto: que, mesmo funcionando com toda a parafernália tecnológica, o curso a distância não se livra do que vem do sujeito.

Barreto (2016) e os demais autores do campo da EaD esperam que o tutor assuma um papel ativo perante a turma, constituindo-se em um tipo específico de professor que atua como mediador na EaD. Os tutores são pensados como aqueles que vão promover uma mediação interacionista e construtivista, sendo responsáveis por criar uma rede de comunicação que não desiste do aluno e de sua participação. É importante salientar que os tutores reconhecem seu papel, ou seja, têm consciência das atribuições de sua função:

‘A’: *“O papel do tutor aqui em Juiz de Fora é diferenciado, a gente senta com o professor da disciplina e monta junto, mas outros são menos democráticos e já vêm com tudo pronto [...]”*

‘B’: *“[...] Atuo como tutora, medeio a relação entre o professor e os alunos.”*

‘E’: *“Eu sou uma figura mediadora e incentivadora. O professor regente deveria ser mais participativo, mas quem acaba exercendo essa participação somos nós, incentivamos os alunos a estarem ali e participar das atividades [...]”*

‘F’: *“Meu papel é de mediar os conteúdos, os trabalhos entre o professor e os alunos, aplicar provas em outras cidades [...]”*

‘H’: *“Acompanho e incentivo a participação dos alunos nos fóruns, tiro as dúvidas, corrijo as atividades postadas e procuro ser um elo entre os alunos e a professora da disciplina.”*

No entanto, toda a expectativa em torno do tutor, muitas vezes, não é plenamente alcançada visto que alguns dos tutores entrevistados disseram não participar ativamente das atividades propostas,²⁰ e revelaram serem meros executores de tarefas que são solicitadas pelos professores regentes, dentre elas motivar os educandos para que não desistem do curso. Alguns disseram também estar incomodados por não poderem se posicionar diante da turma. Assim, percebemos um “furo”, pois os tutores não conseguem cumprir com as expectativas previstas pela teoria interacionista que os embasa. Logo, percebemos a dimensão do caráter da impossibilidade que perpassa também essa modalidade de ensino, pois os resultados não saem perfeitamente conforme planejado.

No capítulo 2, falou-se da aproximação da educação com a arte, ambas não comandadas por planejamentos nem sempre passíveis de aperfeiçoamentos pelos avanços tecnológicos; sem garantia de resultados previstos. Inicialmente, foi visto que, na EaD, o protagonismo conferido ao planejamento e aos recursos da plataforma de ensino faria obstáculo ao que, do mal-estar subjetivo, pudesse aparecer. Porém, tanto a participação nas atividades do curso de pedagogia a distância, e principalmente, o depoimento dos tutores desqualificaram aquela primeira impressão.

Os professores e tutores encontram-se às voltas com os mesmos desconfortos que acometem o curso presencial, no sentido de que decorrem daquilo que Freud (1930) explicitou e que foi mencionado na página, ou seja: a maior fonte de sofrimento e infelicidade tem origem na relação com o outro.

²⁰Embora alguns dos tutores disseram, como apontamos acima, participar das decisões através do diálogo e em equipe, outros afirmaram que isso não ocorre.

**ENTREVISTA COM OS TUTORES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

| | 1- O que levou você a escolher a função de tutor? |
|-----|---|
| “A” | “Eu não gostava de educação a distância, na verdade, eu achava um absurdo [...] Até que um dia eu fui fazer uma disciplina, na universidade “X”, a distância e foi a disciplina mais pesada que eu fiz naquele semestre, era muita atividade, muita coisa e tal. Então pensei: poxa! estou criticando, mas na realidade eu não conheço... E aí nesse meio tempo surgiu o edital de tutoria e resolvi fazer [...] então fiz e passei! Já trabalhei com diversas disciplinas aqui na UAB, procuro pegar as disciplinas que têm a ver com minha área de estudo.” |
| “B” | “Desde que me formei, estive atento às oportunidades de emprego, então fiquei sabendo pelo CEAD dessa oportunidade de trabalhar como tutor. Foi aí que fiz o processo seletivo e passei. Acho interessante porque é uma forma de trabalho que nos permite ter contato com o universo acadêmico, é uma oportunidade de trabalhar com a formação de professores, porque tenho intensão em atuar nessa área.” |
| “C” | “O que me levou a ser tutor foi pelo fato de já ser professor e querer entender melhor o universo da educação online. Fiz o processo seletivo e passei.” |
| “D” | “Estava fazendo um curso na universidade e fiquei sabendo desse edital de tutoria. Me interessei por ser uma possibilidade de exercer a docência a distância e por poder trabalhar sem estar ali presente fisicamente.” |
| “E” | “Minha experiência é recente, vi o processo seletivo e participei, cai meio que de paraquedas (risos).” |
| “F” | “O que me levou a ser tutor foi quando estava fazendo um curso na universidade e fiquei sabendo desse edital de tutoria. Me interessei por ser uma possibilidade de exercer a docência a distância e por poder trabalhar sem estar ali presente fisicamente.” |
| “G” | “Decidi exercer essa função de tutora porque queria ter essa experiência de trabalhar com adultos, já trabalhava com crianças e queria experimentar à docência no ensino superior.” |

| | |
|-----|--|
| “H” | “A minha cidade, por ser pequena, há poucas oportunidades profissionais e culturais, então a tutoria é uma forma de sanar essa dificuldade de trabalho. Além disso, como eu me aposentei, estou com mais tempo para realizar outras atividades.” |
|-----|--|

| Qual é o seu papel como tutor? | |
|---------------------------------------|--|
| “A” | “O papel do tutor aqui, em Juiz de Fora, é diferenciado, a gente senta com o professor da disciplina e monta junto, mas outros são menos democráticos e já vêm com tudo pronto. Então... A gente vai acompanhando os alunos em suas atividades, sempre em diálogo com o professor. Eu falo que aqui na UFJF é diferenciado porque o grupo aqui é especializado, temos muita gente que já é mestre, doutor e tal, então os professores encontram maior facilidade para dialogar com o tutor. Não temos somente o papel de transmitir o que o professor organizou, mas isso é um diferencial daqui.” |
| “B” | “No início, meu papel era assistente de formação dos professores, o tutor era técnico, sem trabalhar o conteúdo, organizava material. [...] Em 2006 essa situação muda porque a parceria não era mais com as prefeituras, mas direto com o MEC. Agora, atuo com tutora, medeio a relação entre o professor e os alunos.” |
| “C” | “Meu papel como tutor, de um modo geral, é de um professor mesmo, corrigir provas, avaliar seminários. Me sinto um professor comum.” |
| “D” | “Semanalmente acompanho o desenvolvimento dos alunos, entro em contato com eles, pergunto porque eles sumiram, porque a evasão é um grande problema, às vezes eles somem, então temos que ir atrás.” |
| “E” | “Eu sou uma figura mediadora e incentivadora. O professor regente deveria ser mais participativo, mas quem acaba exercendo essa participação somos nós, incentivamos os alunos a estarem ali e participar das atividades. Acho complicado porque você tem o título de professor, mas ao mesmo tempo não tem a autorização de um professor, isso para mim é um mal-estar. Por exemplo, um aluno me procura por uma questão, então entra meu lado mediador, entro em contato com o professor, digo o que aconteceu, então o professor entra em contato com o cursista.” |

| | |
|-----|--|
| “F” | “Meu papel é de mediar os conteúdos, os trabalhos entre o professor e os alunos, aplicar provas em outras cidades, não temos autonomia de decidir qual será a atividade, somos só mediadores.” |
| “G” | “O papel da gente como tutor é mediar a relação professor e aluno, essa é nossa função. Às vezes, um aluno vem com algum problema, querendo desistir, então temos que convencê-lo a não desistir do curso ou da disciplina. Nosso papel é colocar o humano no virtual, porque alguns alunos relatam problemas pessoais e por causa disso acabam tendo dificuldades para realizar as atividades, então temos que ajudar para que o aluno continue no curso. O ensino é virtual, mas o aluno é real. Conseguimos perceber se o aluno não fez a atividade por displicência ou se de fato está com algum problema, tal como antigamente escrevíamos nas cartas, você é nova não vai lembrar, mas sabíamos através da escrita o sentimento da pessoa. Assim também acontece na EaD, eu percebo quando o aluno ‘está tentando dar o tombo’ e quando está falando a verdade.” |
| “H” | “Acompanho e incentivo a participação dos alunos nos fóruns, tiro as dúvidas, corrijo as atividades postadas e sou um elo entre os alunos e a professora da disciplina.” |

| | 3-Quais dificuldades você encontra no exercício como tutor? |
|-----|---|
| “A” | “(Silêncio de alguns segundos) Tivemos problemas estruturais, como o funcionamento da plataforma, viagens e oficinas que não puderam ser realizadas. É complicado também a questão do deslocamento, as cidades são longes, então temos que organizar nossa vida para podermos fazer essas atividades. Além disso, a gente organiza as provas, então temos que administrar nosso tempo. É um planejamento para além do momento que acessamos a plataforma, é preciso ter flexibilidade. Tem também a questão do lidar com os alunos. Eu acho que a distância atrapalha um pouco, porque acontece muito de os alunos não responderem as questões na plataforma, então a gente se pergunta: o que está acontecendo? O que eu não estou fazendo? Será que a disciplina não está atendendo às expectativas? Mas isso é relativo porque já tive turmas que criei tanta intimidade que acho se fosse em um ensino presencial não teria tanta intimidade (risos), ou seja, os alunos entram nos fóruns, participam, se envolvem. Então, o que “causa” mais como tutor é quando os alunos não participam. A evasão também é um grande problema, na média entram 40 alunos... Geralmente de dez a vinte abandonam... Então, a gente entra em contato pergunta o que aconteceu, muitos dizem que não deram |

| | |
|-----|--|
| | <p>conta porque é muita coisa. Acho que isso acontece por causa da solidão do trabalho devido a distância, percebo que nas cidades menores eles já se conhecem, então se unem e noto que os trabalhos fluem melhor porque eles vão se ajudando, se encontram presencialmente. Em cidades maiores como Barroso eles são mais solitários. Diante do sumiço do aluno, a gente se sente impotente porque em uma sala de aula presencial, sei lá... acho que temos mais estratégias para ir atrás deles, mas na EaD quando ele some, ele simplesmente sai e não responde as mensagens, aí é complexo... é como se o aluno deixasse de existir.”</p> |
| “B” | <p>“(Silêncio de alguns segundos) a maior dificuldade tanto do professor quanto dos alunos é a disciplina do tempo na plataforma, porque você pensa que é tranquilo e que qualquer tempinho dá conta de realizar as atividades, mas não é assim! Quando você entra na plataforma vê que a demanda é muito grande! Você entra para responder a uma questão de um aluno e daí aparecem outras questões, quando você vê já está ali há três, quatro horas, e o nosso tempo hoje dia é escasso, né...”</p> |
| “C” | <p>“Uma dificuldade é a perda do tutor presencial, devido aos cortes de verbas, porque os alunos somem, evadem-se e não temos como entrar em contato com eles. Esse tutor presencial ajudava na localização desses alunos que somem. Tinha um oficina presencial de quatro horas, mas acabou, nessa oficina apresentávamos melhor o curso e os alunos se conheciam melhor. Teve um polo que as alunas queriam custear a ida de nós, tutores, porque elas gostavam muito desse contato, mas não foi para frente essa ideia.”</p> |
| “D” | <p>“A evasão é um problema muito grande, como disse, temos que ir atrás. Acredito que isso acontece porque na EaD a demanda de atividades é muito grande, e a internet em alguns lugares é ruim, então a pessoa acaba desistindo.”</p> |
| “E” | <p>“Me incomoda muito não poder decidir diretamente com o aluno, porque para mim na verdade estou no meio. Outra coisa que me incomoda muito é o professor não ter o conhecimento da plataforma, às vezes tento mostrar outras oportunidades de trabalho, alguns são democráticos e aceitam, outros não.”</p> |
| “F” | <p>“A maior dificuldade é o contato humano que a plataforma não proporciona, acho que fica impessoal. No presencial a gente fica mais íntimo do aluno. Quando estive no polo vi coisas que na plataforma não podia ver. Num bate-papo informal acho que nos aproximamos mais do aluno do que no ensino a distância. Acho o contato meio frio...”</p> |

| | |
|-----|--|
| | No presencial a gente sente falta de um aluno quando ele não vai à aula, na EaD não tem isso.” |
| “G” | “Um grande problema da EaD é a evasão, acredito que acontece porque o contato humano é muito importante quando estamos estudando, às vezes, estamos desanimados em ir para a aula, então comentamos com um colega e ele diz ‘Vamos sim, depois da aula faremos tal coisa’, na EaD o aluno tem apenas o contato frio da tela. Por isso, o tempo todo tenho que estimular, dizer que eles terão o diploma de uma excelente faculdade, que não é qualquer diploma, é o diploma de uma faculdade respeitada no Brasil inteiro. Por isso é importante a figura do tutor, somos como um anjo protetor que vai auxiliar o aluno, estimulando eles a prosseguir com os estudos.” |
| “H” | “Minha maior dificuldade no exercício da tutoria foi a falta de treinamento para exercer as atividades na plataforma, tive que aprender sozinha. Como mexo na plataforma devido às especializações que faço pela UAB, consegui aprender a mexer, mas não tive nenhum treinamento para isso.” |

| | |
|-----|--|
| | 4- Como acontece a dinâmica do trabalho em equipe? |
| “A” | “O trabalho em equipe ocorre através do diálogo com outros tutores e com o professor. Na plataforma tem um espaço para os tutores, mas a gente sempre faz um grupo no <i>Whatsapp</i> , porque na plataforma demora um pouquinho (risos), então a gente conversa assim...” |
| “B” | “Para realizar um trabalho em equipe sentamos com o professor, acertamos as arestas e planejamos para ver o que vai ser abordado... Antes não era assim, produzíamos um único material que serviam para todos, eram apostilas. Creio que o grande salto da EaD na UFJF foi acabar com essa confecção de material didático. Agora o professor passa a deixar a disciplina com a sua cara, ele pode moldar seu conteúdo a partir de seus autores, sua visão, suas perspectivas, a disciplina tem mais identidade.” |
| “C” | “De forma geral é uma relação construtiva, é boa. O trabalho em equipe é bastante coeso, mas tudo depende se o professor está aberto ao diálogo.” |

| | |
|-----|--|
| “D” | “Discutimos em grupo, como uma reunião de conselho de classe. Tem professor que é mais democrático, abre mais espaço, outros não.” |
| “E” | “O trabalho em equipe depende do professor, a coordenação não interfere tanto, depende mesmo é do professor, alguns promovem o diálogo ou não. Tem uns que são muito compreensivos, outros não.” |
| “F” | “A gente tem reunião com os professores, depende deles, quando sentimos necessidade de conversarmos nos encontramos. Trabalho com outros tutores, a gente tem grupo no <i>Whatsapp</i> , conversamos quase que diariamente e trocamos experiências.” |
| “G” | “O trabalho em equipe geralmente acontece em reuniões, é importante um bom relacionamento entre os tutores a gente trabalha muito, se ajudando, sempre levando tudo para o professor.” |
| “H” | “O trabalho em equipe não é muito interativo. A professora prepara o material e disponibiliza para nós tutores junto com o cronograma e a ementa e também coloca o material na plataforma. Mas acredito que tem professores que são mais interativos.” |

| | |
|-----|---|
| | 5- Qual é sua autonomia como tutor? Até onde você se sente autorizado a tomar decisões? |
| “A” | “Muitas vezes o professor não conhece a plataforma, na maioria das vezes a gente conhece mais os recursos da plataforma que o professor, então ele recorre mais a gente, então nessas situações eu me sinto mais autorizada. Mas tem professores complicados, qualquer coisa que vamos fazer temos que pedir a bênção dele, senão não rola (risos). Pensando bem... Eu me sinto mais autônoma quando estou em alguma disciplina que eu conheço, me sinto mais à vontade e familiarizada, daí eu consigo dar mais opiniões.” |
| “B” | “A autorização do tutor vai muito da relação que o professor regente da disciplina estabelece conosco, uns são mais abertos, outros não. A autorização vai depender dessa relação.” |
| “C” | “A autorização depende do professor, tem aqueles que são bem abertos que trazem o desenho do curso, proporcionam um espaço de diálogo, outros são mais tradicionais e não permitem isso. Tudo vai depender do professor. Na pedagogia percebo melhor essa autonomia do que nos outros cursos que já trabalhei, justamente devido ao diálogo que |

| | |
|-----|--|
| | <p>é maior. Mas a autoridade maior é sempre do professor. Já tive que tomar atitudes que não queria tomar. Já teve situações que a aprovação teve que ser forçada para não perdemos alunos. Porque na EaD a evasão é um grande problema e se os alunos se evadem perdemos verbas, conseqüentemente cai o número de bolsas. Acredito que isso acontece porque na educação a distância não temos esse contato direto com os alunos ficando difícil a permanência deles, eu acho.”</p> |
| “D” | <p>“O professor não acompanha diariamente com os alunos, por isso a gente acaba tendo uma autonomia. A autonomia pra mim está entre tutor e aluno por estar lidando diretamente com ele. Eu utilizo minha experiência que tenho na educação presencial, ajuda bastante. Não sou diferente na EaD do que sou com minha turma presencial, quando a gente estabelece o vínculo a coisa flui, quando a gente estabelece o laço com os alunos as coisas acontecem.”</p> |
| “E” | <p>“Autonomia, hummm (risos) a autonomia se baseia entre mim e os alunos na plataforma. A atividade é posta. Não me sinto autorizado para tomar nenhuma atitude, pois tudo tenho que passar para o professor, tenho medo de não passar e dá problema. É totalmente diferente da autorização que eu tenho na escola, com minha turma. Me sinto vigiado na UAB. Por exemplo, em relação ao professor da turma... (Suspiro) Nunca tive grandes problemas, mas já tive algumas relações tensas, pelo professor ser muito tradicional e não aceitar nossa sugestão de mudança, a gente vê a turma se afundando e não podemos fazer nada.”</p> |
| “F” | <p>“Às vezes tenho que tomar algumas atitudes além do que o professor manda, por exemplo: precisava dar uma resposta para os alunos e tive que responder sem passar pelo professor, porque o professor regente demorou muito para resolver, então tive que responder por mim mesma. Nessa situação não tive problemas, mas fiquei apreensiva de tomar uma atitude que não agradasse ao professor. O docente na universidade às vezes está tomado por outras atividades, então demora a nos responder, mas os alunos não podem ficar esperando.”</p> |
| “G” | <p>“A autonomia como tutor acontece algumas vezes. Teve um caso que tivemos que reprovar uma aluna por frequência, então fui, entrei na plataforma e verifiquei que ela não estava participando, então passei o caso do professor, ele me perguntou o que eu achava, então disse: reprovamos por causa disso, disso e disso e o professor acatou. A gente tem uma certa autonomia, mas não é total. Depende muito do professor se ele abre espaço para tomar decisões ou não.”</p> |

| | |
|-----|---|
| “H” | “Como tutora eu não tenho muita autonomia e nem poder de decisão, sigo as instruções dadas pela professora da disciplina. Ela manda para mim um cronograma com os prazos das tarefas, o valor de cada fórum, o prazo de encerramento de cada uma delas e eu só faço aquilo que ela me pede para fazer através da ementa e do cronograma.” |
|-----|---|

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. **O mal-estar na Educação: o sofrimento psíquico dos professores**. Curitiba: Ed. Juruá, 2008.

BARRETO, R. G. 2015. O ensino a distância na contemporaneidade: aspectos tecnológicos e de linguagem. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**. v. 11, jul/dez, 2015. Disponível em < <http://www.entremeios.inf.br>>. Acesso em: 21 de jan. de 2017

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Publicar & morrer!? **Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores**. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_lucidio.pdf>. Acesso em: 01 de fev. de 2017.

BIANCO, A. C. L.; COSTA-MOURA, F. **Inovação na ciência, inovação na psicanálise**. Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica On-line version ISSN 1809-4414 Ágora (Rio J.) v. 20, n. 2. mai/ago 2017. Rio de Janeiro.

BORGES, E. M.; JESUS, D. P. **A Autoria do Professor em Educação a Distância: a Percepção do Aluno**. In: Impulso, Piracicaba. 20(50), 95-108, jul./dez. 2010. ISSN Impresso: 0103-7676. ISSN Eletrônico: 2236-97672010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/impulso/article/viewFile/364/523>>. Acesso em: 12 de jan. de 2017.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>>. Acesso em: 02 dez de 2016

BORSOI, I. C. S. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/49623/53726>>. Acesso em: 01 de mar. 2017

BRASIL. Lei 9394/97, 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996

_____ Plano Nacional de Educação. Acesso em: 04 de dezembro de 2017 disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf

_____ Portaria N° 4059, 10/12/2004.

_____ Decreto N° 5622. *Diário Oficial da União*. 20/12/2005.

BRUNO, A. R. Aprendizagem em Rede: ampliando campos de formação. 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/grupar/files/2011/05/BRUNO_-_AdrianaRochaAPRENDIZAGEM-EM-REDE_ampliado-campos-de-forma%C3%A7%C3%A3o1.pdf>. Acesso em: 13 de maio 2017

BRUNO, Adriana Rocha; LEMGRUBER, M. **Docência na Educação online: professorar ou tutorar?** In: Adriana Rocha Bruno; Eliane M. Borges; Léa S.P. Silva. (Org.). Tem professor na rede. 1 ed. Juiz de Fora: UFJF, 2010, v. 1, p. 67-84.

CEAD/UFJF. Site <http://www.cead.ufjf.br/institucional/>> Acesso em: 15 de nov. 2017, às 14h, s.p.)

CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (CAED). **Cursos.** Disponível em: <<http://www.cead.ufjf.br/cursos/>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

CODO, W. **Educação: Carinho e trabalho, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da Educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CORSINI, R. Adeus docência. **Revista Educação**, ano 17, n. 195, p. 41-46, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/adeus-docencia/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DOTTA, S. C. **A aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet: Estudo de caso de uma tutora em formação em uma disciplina a distância.** 2009. 2011p. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FARIAS Jr., R.S. **A precarização do trabalho e o adoecimento docente no ensino superior privado.** 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5375/1/Tese_PrecarizacaoTrabalhoAdoecimento.pdf> Acesso em 24 de abril de 2017

FREUD, Sigmund. **Algumas reflexões para a psicologia escolar**, 1913-1914. In: _____. Totem e Tabu e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 1).

FREUD, Sigmund. **Repressão**, 1915. In: _____. A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 1).

FREUD, Sigmund. **Três Ensaios Sobre a Teoria da sexualidade**, 1905. In: _____. Um caso de Histeria, Três Ensaios sobre a sexualidade. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 1).

FREUD, Sigmund. **O Mal-estar na Civilização**, 1930. In: _____. O Futuro de uma Ilusão, o Mal-Estar na Civilização e Outros Trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 1).

FREUD, S. **Reflexões para o tempo de guerra e morte**, 1915. In: _____. A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. P.162-182. (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 1).

FREUD, Sigmund. **Por que a guerra? (Einstein e Freud)**. Tradução. 1933. Disponível em: <<http://www.freudonline.com.br/livros/volume-22/vol-xxii-3-por-que-a-guerra-einstein-e-freud-1933-1932/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

FREUD, Sigmund. **Inibição, sintoma e angústia**. Tradução. 1926. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13383.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

FREUD, Sigmund. **Psicanálise e Psiquiatria**. Tradução. 1916. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13383.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FREUD, Sigmund. **Moral Sexual Civilizada**. Tradução. 1908. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13383.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

GARDENAL, I. Por que os professores adoecem. **Jornal da Unicamp**, ano 24, n. 447, p. 1-5, 2009. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2009/ju447_pag0607.php>. Acesso em: 23 out. 2016.

GRÜTZMANN, T. P.; PINO, M. A. B. D. **A comunicação e os saberes dos tutores em educação a distância** – PPGE-UFPEL. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia. GO.

KUPFER, M. C. M. Educação para o futuro: psicanálise e educação. 6. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, Jacques. **Livro 17, O seminário: avesso da psicanálise**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1992.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MENDONÇA, R. H. **Cibercultura: o que muda na educação**. In: Boletim 03, Ano XXI, abr. 2011, p. 3 – 4. Disponível em: <<https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/salto-para-o-futuro-cibercultura-o-que-muda-na-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 15 de out. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/210-noticias/1448895310/11699-sp-1255091056?Itemid=164>>. Acesso dia 23 de out. 2017.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. 8. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

MORAN, J. M. **Contribuições para uma Pedagogia online**. In: SILVA, Marco. Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2000.

OLIVEIRA, A. S. D.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. **Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-609.pdf>>. Acesso dia 24 de abril de 2017

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. 1.ed. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2016.

PEREIRA, M. R.; PAULINO, B. O.; FRANCO, R. B. **Acabou a Autoridade? Professor, subjetividade e sintoma**. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PESCE, L. **Cibercultura: o que muda na educação**. 2011, 2015. In: Boletim 3. Abr., 2011, p. 10 -15. Disponível em: <<https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/salto-para-o-futuro-cibercultura-o-que-muda-na-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em 14 de out. de 2017

PIZZIO, A.; KLEIN, K. **Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do ensino superior**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00493.pdf>>.

SACCO, R. D. **O ensino a distância e a educação: o corpo e a imagem professoral**. 2010. Dissertação de mestrado. São Paulo.

SANTOS, E. Ciberultura: o que muda na educação. In: Boletim 03, Ano XXI, abr., 2011, p. 5 – 9. Disponível em:

<<https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/salto-para-o-futuro-ciberultura-o-que-muda-na-educac3a7c3a3o.pdf>> Acesso 15 de out. 2017.

SILVA, M.G.M. **Trabalho docente na pós-graduação: a lógica da produtividade em questão**. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15514/000683048.pdf?sequence=1>>, acesso 14 em: set. 2017.

SILVA, M. Ciberultura: o que muda na educação. In: Boletim 03, Ano XXI, abr. 2011, p. 16 – 23. Disponível em: 2011

<<https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/salto-para-o-futuro-ciberultura-o-que-muda-na-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso 15 de out. 2017.

SOLA, B. (s.d.). **A dinâmica do aprender e do ensinar na educação a distância**. Biblioteca Virtual do NEAD/UFJF. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/05/media_biblioteca_dinamica_aprender.pdf> Acesso 4 de nov. 2011.

SOUZA, I. R.; SANTOS, M. E. R.; ALMEIDA, I. N. S. **Mal-estar docente: a saúde do professor e seus desafios nos dias atuais**. *Humanidades & Inovação*, [S.l.], v. 3, n. 2, sep. 2016. ISSN 2358-8322. Disponível em:

<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/180>>. Acesso em: 13 de outubro de 2017.

TAVARES, E. B. M. **Olhares e vozes de tutor sobre o "ser tutor"**. Dissertação de mestrado. 2010. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/ppge/files/2011/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Erica-A.-Barbosa-Medeiros-Tavares.pdf>>. Acesso em: 21 de nov. 2017.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. **O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria**. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a12.pdf>>. Acesso em : 27 de maio de 2017.