

DESAFIOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE ENSINO NA EAD: A EDUCAÇÃO NA ERA DE SUA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA*

**SUPERVISED INTERNSHIP'S CHALLENGES IN EAD: EDUCATION IN THE
AGE OF ITS TECHNICAL REPRODUCIBILITY**

Lidnei Ventura

Universidade do Estado de Santa Catarina/ Centro de Educação a Distância
llventura@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo relatar e problematizar os desafios qualitativos encontrados na realização do estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância, da UDESC, oferecido em parceria com a UAB, em cuja oportunidade foram encaminhados ao campo de estágio mais de 1.200 acadêmicos, em unidades educativas formais e não-formais, concentrados em 21 Polos de Apoio Presenciais (UAB), porém diluídos em cerca de 100 municípios catarinenses. No relato desta rica experiência, foram utilizados autores ligados à concepção de estágio enquanto práxis investigativa do contexto educacional, remetendo a uma clara dimensão de “compreensão do fenômeno educacional” (PIMENTA & LIMA, 2006) e também que concebem a ação de estágio como compromisso social empreender outras duas dimensões reflexivas: de intervenção e transformação da realidade educacional (VENTURA, 2013). Permeando todo relato está presente a concepção de educação a distância como “educação em sua reprodutibilidade técnica”, fazendo-se uma relação direta com a análise de Benjamin (1994) sobre a obra de arte moderna. Para fundamentar os enfrentamentos do processo de estágio diante de suas demandas materiais, utiliza-se o conceito de “máquina de guerra”, de Deleuze & Guattari (2004).
PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; Estágio; Reprodutibilidade técnica.

ABSTRACT: The following article has the objective to resume and enumerate the qualitative/quantitative problems found during the execution of the supervised curricular internship in the course of the Distance Pedagogy of the Centre of Distance Education, at the UDESC, offered in partnership with the UAB), in which opportunity were sent to internships over 1.200 students, including formal and informal educational institutions, concentrated in 21 supporting poles (UAB), but dissolved in about 100 Santa Catarina's municipal institutions. As the basis for this rich experience's report, it was referenced writers connected with the concept of "Internship as a measurement point of the educational context", referring to a clear meaning of "understanding of the educational phenomenon" (PIMENTA & LIMA, 2006) and as well the ones who conceive that the internships actions have a social compromise to demonstrate another two reflexive points: "the intervention and transformation of the educational reality" (VENTURA, 2013). Around all the report, the concept of the distance education exists as "education as a technical reproducibility", making a direct relation to Benjamin's analysis about the modern art's work, in other words, "the work of art in the age of its technical reproducibility". To substantiate the clashes stage process before their material demands, uses the concept of "war machine" developed by Deleuze; Guattari (2004).

KEYWORDS: Distance education; Internship; Technical reproducibility.

* Texto apresentado originalmente no ESUD 2014. Florianópolis, 2014.

INTRODUÇÃO

Os estudos de Walter Benjamin (1936) acerca da obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica nos motiva a pensar a educação, enquanto *docendi ars*, nos mesmos moldes como ele concebe a obra de arte a partir da modernidade e suas transfigurações sociais, culminando, segundo ele, na destruição da “aura” que permeia e envolve a obra isolada e elitizada para a fruição de poucos privilegiados que a ela tem acesso. Nesses mesmos termos nos convém pensar a educação e os processos educativos, tradicionalmente centrados na “aura” do professor encarcerado na “galeria” da sala de aula, limitada no tempo e no espaço e circunscrita a uma “plateia” que frui de seu saber.

A educação a distância (EAD), fazendo analogia com Benjamin, surge no cenário contemporâneo como possibilidade de reprodutibilidade técnica da arte da educação, dessacralizando a aura do professor e da sala de aula como Vênus a ser contemplada na fruição individual dos alunos-pupilos.

Os desafios não são pequenos, haja vista o peso e a predominância da tradição na concepção de educação como transmissão de saberes do professor para os alunos, à revelia das tentativas e boas intenções que remontam aos pioneiros escolanovistas.

No que tange ao estágio, os desafios adquirem proporções exponenciais, sobretudo considerando a grande quantidade de acadêmicos e seus múltiplos desdobramentos em campos de estágio, como é o caso desta experiência relatada. E também, neste caso específico, do estágio em EAD, a tradição também cobra o seu preço, pois compreender essa atividade formativa nos cursos de graduação como ação teórico-prática de compreensão, intervenção e transformação da ação educativa não tem sido o tom da academia, mesmo se considerando as orientações da Resolução CNE/CP 001/2001 (BRASIL, 2001).

Neste artigo, temos então a intenção, ou talvez a pretensão, de considerar a análise de Walter Benjamin sobre a reprodutibilidade técnica da obra de arte na caracterização do papel da EAD na contemporaneidade, principalmente no que concerne ao estágio curricular supervisionado de ensino de do Curso Pedagogia a Distância, oferecido no Centro de Educação Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Para tanto, primeiramente

faremos uma incursão sobre o conceito de reprodutibilidade técnica em Benjamin e suas interfaces com o fenômeno educativo a partir da 5ª geração da EAD (MOORE; KEARSLEY, 2007). Posteriormente, busca-se dar consequência do referencial na identificação dos desafios quanti-qualitativos encarados, e muitos deles superados, na realização do estágio curricular supervisionado de graduação a distância, que colocou em campo cerca de 1.200 acadêmicos, espalhados por cerca de 100 municípios catarinenses.

Pedindo permissão de parafrasear Benjamin: a educação “na era de sua reprodutibilidade técnica”

São incríveis as similitudes entre o que Walter Benjamin escreveu sobre o estado da arte no seu tempo e o que vivemos atualmente no que se refere à educação. E para entender toda profundidade de tais convergências, é preciso colocar a educação no centro da análise, como Benjamin o faz com a arte. Promovendo esse deslocamento, certamente poderíamos aplicar aos solavancos históricos do nosso tempo o texto de epígrafe de Paul Valéry, que Benjamin utilizou para abrir a segunda versão (1936) do seu mais influente estudo: “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, que transcrevemos abaixo:

As nossas belas-artes foram instituídas e os seus tipos e usos fixados numa época que se diferencia decisivamente da nossa, por homens cujo poder de acção sobre as coisas era insignificante quando comparado com o nosso. Mas o extraordinário crescimento dos nossos meios, a capacidade de adaptação e exactidão que atingiram, as ideias e os hábitos que introduzem anunciam-nos mudanças próximas e muito profundas na antiga indústria do Belo. Em todas as artes existe uma parte física que não pode continuar a ser olhada nem tratada como outrora, que já não pode subtrair-se ao conhecimento e potência modernos. Nem a matéria, nem o espaço, nem o tempo são desde há vinte anos o que foram até então. E de esperar que tão grandes inovações modifiquem toda a técnica das artes, agindo, desse modo, sobre a própria invenção, chegando talvez mesmo a modificar a própria noção de arte em termos mágicos. (VALERY, 1931 apud BENJAMIN, 1936)¹

Pois bem, sem muito esforço pode-se ver que o texto de epígrafe cabe

¹ A citação de Paul Valéry, encontrada nas páginas 103 e 104 do livro “Pièces sur l’art”, escrito em 1931, foi usada como epígrafe por Walter Benjamin na segunda versão de seu texto, em 1936, não estando presente na primeira versão, a que nos servimos aqui, cuja epígrafe contém apenas uma frase de Madame de Duras.

como uma luva na discussão contemporânea envolvendo a educação como um todo e, em particular, a educação a distância (EAD). Primeiro, porque a educação que temos, herdeira da tradição medieval do *Ratio Studiorum* e adaptada pela dialética da colonização (BOSI, 1992) ao cotidiano tupiniquim, foi “instituída e seus tipos fixados” numa época muito diferente da nossa, quando a relação espaço-temporal era dada pelo tempo cronológico e pelo espaço geográfico. E, segundo, porque na educação existe uma “parte física que não pode continuar ser olhada nem tratada como outrora”, pois o conhecimento e a potência da teletransportação da informação alcançaram níveis nunca antes imaginados, nem mesmo nas profecias de H.G. Wells ou Alvin Toffler.

Como num convite à análise da educação hodierna, Valéry alerta que “Nem a matéria, nem o espaço, nem o tempo são desde há vinte anos o que foram até então”. E, por fim, no paralelo interpretativo que estamos fazendo, anuncia que todo esse conjunto de transformações vem modificar a própria noção de educação, em termos mágicos e pragmáticos.

O que pretendemos, neste estudo, é destacar que se a análise de Benjamin relativa à reprodutibilidade técnica potencializa a obra de arte, retirando sua “aura” mágica e modificando a percepção humana sobre ela, atribuindo-lhe caráter terreno e pagão a partir da emergência de novas tecnologias na sua reprodução, tais como a fotografia e o cinema, o mesmo pode se dar com a reprodutibilidade técnica da educação, que a partir da educação a distância reconfigura o objeto educacional e seus atores, potencializando sua universalização. Se a fotografia alterou em si a própria noção e a natureza da arte (pintura), também a EAD tem alterado a noção e a natureza da educação. Se com a fotografia “a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes” (BENJAMIN, 1994, p.167), com a EAD a educação se libertou do processo artesanal de ensinar, projetando o professor, a sala de aula e o currículo para um não-lugar, no sentido de Marc Augé (1994), o ciberespaço. Ainda que no ensino presencial se possa também contestar o processo artesanal de educar, a própria relação espaço-temporal ali constituída, o aqui e o agora, torna o objeto “sempre igual e idêntico a si mesmo”. A um só tempo, a EAD, enquanto reprodutibilidade técnica da educação, provoca a atrofia da “aura”,

tanto do professor quanto da aula, surrando a “autoridade da coisa em seu peso tradicional”, causando metamorfoses na percepção do que seria uma boa aula, uma boa escola, um bom professor. Isso porque na educação tradicional, enquanto fenômeno histórico-social, os indicadores de qualidade estão centrados em conceitos artesanais, como o oleiro que faz uma obra única, autêntica, mágica. Na EAD, que provoca a reprodutibilidade exponencial graças à incorporação de tecnologias cada vez mais sofisticadas de informação, comunicação e interação síncrona e assíncrona, não há lugar para o bom maestro, o orador sedutor, e nem mesmo para o “papagaio de pirata”, pois os atores sociais envolvidos no ensino virtual são, na maioria das vezes, um único ator coletivo.

No ensino tradicional, a obra de arte tem sua apoteose e *débâcle* no átimo da aula, sendo o professor seu grande intérprete, sem o qual a autenticidade da obra se esvai. É uma cena a cada aula, no mais das vezes pantomímica, como requer o sagrado, em que cada gesto representa um ritual para a realização da obra em si. No entanto, sucumbe ali mesmo, após o sinal. Já a EAD tende a eternizar, enquanto dure, a reprodutibilidade da aula, seja no ambiente virtual de aprendizagem, no youtube, no scribd, enfim, no não-lugar onipresente. Se por um lado a educação tradicional, confinada no prédio da escola e da universidade, está voltada ao varejo de quem consegue frequentá-la fisicamente, por outro, a EAD modifica a relação da massa com a educação, podendo acessá-la em outra configuração espaço-temporal. A crise da educação tradicional é, sobretudo, uma crise de demanda de um (professor) para poucos (alunos) no processo artesanal; enquanto que a EAD provoca uma relação de muitos para milhares, removendo alguns obstáculos sociais para socialização não só da educação, mas da cultura socialmente construída e dos novos processos de letramentos.

Evidentemente que não se esgotam nessas poucas linhas a ideia de conferir à reprodutibilidade técnica da EAD propriedades exponenciais de educação, entretanto, cabe ainda um ponto a assinalar: a questão das mutações perceptivas que ela provoca a partir da tecnologia cada vez mais midiada e intensificadora de processos cada vez mais mediados pela técnica. Nessa esteira, não seria demais extrair alguma verossimilhança da reprodutibilidade técnica da EAD com as palavras de Benjamin sobre a importância do filme na

criação de novas percepções e aguçamento de outras sensações humanas:

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer o gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido. (BENJAMIN, 1994, p. 174)

Então seria “tarefa histórica” da EAD aguçar percepções e reações a partir das múltiplas linguagens disponíveis nas salas virtuais de aprendizagem a ponto de se constituir como próprias *inervações* acadêmico-humanas?

Levantadas algumas categorias iniciais, cuja complexidade requer outros estudos, podemos passar à descrição e interpretação dos desafios encontrados no estágio na EAD, enquanto experiência *sui generis* de colocar em funcionamento um “gigantesco aparelho técnico” para enfrentar a multiplicidade de alunos e campos de estágio como resultado da reprodutibilidade técnica expressa no movimento contemporâneo da educação.

Desafios do estágio em face da reprodutibilidade técnica da EAD

Como já foi dito anteriormente, a reprodutibilidade técnica inerente à EAD provoca um fenômeno de massa em todos os sentidos, sendo essa mesma a sua função, se pretende sair do modelo artesanal de educação. Por outro lado, gigantescos desafios vêm à tona de imediato quando a atividade de estágio se confronta com o problema da quantidade e da qualidade.

Na experiência que passamos a descrever, a missão era situar em campo de estágio mais de 1.200 acadêmicos da 4ª fase do Curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC, procurando colocar em prática os pressupostos anunciados tanto no projeto do curso, quanto no manual de estágio; balizas que visam subsidiar os docentes e acadêmicos nas atividades de compreensão do contexto educacional, intervenção e transformação da realidade educacional.

O estágio artesanal em licenciatura

É tradição na educação brasileira que a formação acadêmica, sobretudo nos cursos de licenciatura, paute-se pela dicotomia entre teoria e prática,

resultando na formação de um educador que reproduz a mesma ruptura no seu fazer pedagógico em diversas etapas e níveis da educação brasileira.

Desde o modelo de formação 3+1, originário da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que a formação inicial dos educadores brasileiros vem secundarizando a formação pedagógica do profissional da educação, na medida em que reduz essa formação a uma mera aplicação de técnicas de ensinar ao final do terceiro ano de formação específica em determinada área das Ciências da Educação. Sobre essa questão, Wolski (2007, p.25) afirma que:

Essa é a origem do modelo de formação de professores conhecido como 3 + 1: três anos de conteúdos comuns ao Bacharelado e um ano de conteúdo específico pedagógico (CANDAU, 1987). Esse modelo, característico da racionalidade técnica, baseia-se no pressuposto de que conhecendo a parte teórica (conteúdos da ciência de referência), o indivíduo tem mais condições de apreender a técnica (a que se restringia na época o conteúdo das Ciências da Educação). Por isso, a ordem 3 + 1. Acreditava-se que, desse modo, os professores estariam suficientemente 'instrumentalizados' para resolver os problemas que enfrentariam no exercício da docência.

Apesar de toda discussão teórica e dos debates em torno da fragmentação desta concepção formativa, somente em 2001, cinco anos após a promulgação da atual LDB, Lei 9394/96, é que o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 001/2001, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Segundo esse documento, na formação de professores da educação básica, deve haver articulação entre teoria e prática, cujo objetivo é superar a histórica fragmentação do ensino no âmbito das licenciaturas, aproximando os futuros educadores do seu campo profissional desde o início do seu processo formativo. Nesse aspecto, diz a Resolução 001/2001:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear

toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2001)

Logo se vê pela Resolução que a preocupação do Conselho Nacional, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é propor a formação de educadores que conheçam o seu campo profissional com a intenção de intervir e transformar a realidade da educação brasileira, articulando teoria e prática e, nesse processo, aproximar os conhecimentos acadêmicos daqueles obtidos no campo profissional, que também os educa com seus saberes e fazeres nas atividades de prática como componente curricular ou no processo de estágio curricular supervisionado. Adotando esse fundamento em sua práxis, a proposta pedagógica do CEAD fica claro que “é preciso reforçar a dimensão transformadora da práxis educacional, procurando, como utopia (aqui entendida como sonho possível, como devir), garantir a unidade dialética existente entre teoria e prática”. (VENTURA, 2013, p.17)

De acordo com esta concepção de estágio, o próprio campo das instituições acolhedoras, longe de ser concebido como um lugar de *imitação de modelos* ou de *instrumentalização técnica* (PIMENTA & LIMA, 2005) deve ser interpretado como *locus* de pesquisa e formação acadêmica, numa rica e complexa troca de saberes e fazeres entre o campo de estágio e os processos de intervenção dos estagiários-pesquisadores.

Evidentemente que para implementar tal concepção de estágio, com uma demanda quantitativa de três dígitos, urge colocar em prática uma verdadeira *machine de guerre* (DELEUZE & GUATARRI, 2004), ao mesmo tempo combativa e desejanante, criando linhas de morte e de fuga, cujo movimento requer o que Benjamin chamou anteriormente de *gigantesco aparelho técnico*.

É importante lembrar aqui que a Resolução CNE/CP 001/2001 foi pensada e aprovada considerando o modelo artesanal de estágio e não o modelo de reprodutibilidade técnica da EAD, para o qual as universidades, em tese, sequer tem noção da dimensão. Enquanto que no modelo artesanal a relação orientador-acadêmico se dá no varejo, um-para-um ou, no máximo, um-para-poucos, a reprodutibilidade técnica exponencia ao atacado essa relação,

resultando em ineficaz a *machine de guerre* tradicionalmente pensada para demandas manufatureiras. Enquanto que o estágio tradicional é pensado na relação individual, como obra única e autêntica de um orientador, quase preceptor, na EAD, tem que ser pensado como orientador coletivo, num sistema de docência compartilhada, como “obra destacada do domínio da tradição” (BENJAMIN, 1994, p.167).

Diante deste quadro desafiador e complexo, como transformar a reprodutibilidade em objeto de *inervenções* humanas e coletivas? Como superar a relação de um pra poucos numa relação de muitos para centenas ou milhares?

O estágio em EAD: concebendo o gigantesco aparelho técnico a benefício da máquina de guerra

Quando se tem uma demanda de três dígitos e uma centena de territórios como campos de estágio, toda *démarche* da máquina de guerra precisa ser reconfigurada a fim de se enfrentar tal multiplicidade, pois, acima de tudo, há uma tradição não rompida que burocratiza e reifica o estágio institucionalizado, tais como hierarquias, convênios e contratos, que se apresentam como territorializações hipostáticas que obrigatoriamente devem ser consideradas, sob pena de ruína de todo empreendimento. Sendo assim, a máquina de guerra, enquanto construto para realização do estágio na EAD, precisa se apoiar em toda sorte de agenciamentos, rupturas e, principalmente, linhas de fuga para poder suplantar toda hipostasia.

Ao que parece, essa foi a direção tomada para situar, com êxito, mais de mil acadêmicos em instituições acolhedoras de estágio.

A máquina de guerra deleuziana é o conceito-chave neste relato, mas ao contrário do que se pode pensar, sua *machine* não é um empreendimento bélico, “não tem, de forma alguma, a guerra como objeto” (DELEUZE & GUATTARI apud ZOURABICHVILI, 2004, p.33), longe disso, é um sistema de linhas de força que se entrecruzam no tempo e no espaço que permite o devir. Neste caso, o devir do estágio, que antes de ser estágio materializado, é devir-estágio, uma pulsão, um desejo de vir a ser, não é pessoal, é partilhado, consensuado e, sobretudo, desejado. Daí a importância de todas as parcerias realizadas e a criação do gigantesco aparelho técnico consubstanciado na máquina de guerra.

Passamos a descrever os agentes ligados ao estágio no CEAD/UDESC e seus agenciamentos, não seguindo uma relação linear, mas considerando o percurso realizado com os acadêmicos, que vai do encaminhamento às instituições acolhedoras à produção do relatório parcial de Estágio Curricular Supervisionado I.

Das hipostasias dos convênios e contratos: linhas de fuga

Como se sabe, cada grupo de acadêmicos em campo de estágio pressupõe um convênio de cooperação técnica entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e os responsáveis pela respectiva rede de ensino (federal, estadual, municipal ou privada); assim como, na forma da lei, pressupõe um contrato individual (termo de compromisso de estágio), que se pode considerar como requerências hipostáticas, cujo cumprimento à risca, resultaria numa cruzada inglória se for considerada a centena de municípios e redes de ensino que foram parceiros no empreendimento do estágio.

A linha de fuga encontrada foi agenciar e mobilizar gestores de secretarias de educação, incluindo aí secretários de educação, gerentes regionais de educação e Coordenadores de Polo UAB para mediar a inserção dos acadêmicos nas instituições acolhedoras de estágio. Tais linhas criaram bifurcações interessantes e providenciais, gerando desde mediações contratuais paralelas, autorizações *ad doc* e até mesmo informais, enquanto se celebravam as formalizações necessárias. Ao final de 2013, foram celebrados dezenas de convênios e assinados todos, grifa-se todos, os contratos individuais. Considerando que cada aluno deveria cumprir inicialmente suas horas de estágio em instituições de educação infantil, anos iniciais e em um espaço não-formal, pode-se praticamente multiplicar por três a quantidade de contratos firmados. Outra linha de fuga engendrada pela máquina de guerra foi recorrer ao artigo 8º da Lei nº11.788, de 25 de setembro de 2008, que faculta a realização de estágio mesmo sem o convênio de cooperação técnica, utilizando-se apenas o contrato individual. Essa linha permitiu flexibilizar em muito as hipostasias institucionais, provocando diversas desterritorializações - onde foi possível - e abrindo novos caminhos. Ressalve-se que o processo de agenciamento de cooperação técnica é permanente e atualmente a IES busca superar os limites

técnico-burocráticos para reterritorializações.

É preciso destacar aqui o papel estratégico dos Coordenadores de Polo UAB, enquanto agentes de mediação nos diálogos entre a IES e os gestores educacionais e escolares municipais e estaduais, de onde a maioria deles é oriundo, condição essa de suma importância para consolidação dos convênios e contratos.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como linha de fuga: *special machine* de compressão espaço-temporal

Na contemporaneidade, a tecnologia empregada aos processos produtivos criou o fenômeno da compressão tempo-espaço, que tem provocado a "aceleração do ritmo da vida, ao mesmo tempo que venceu as barreiras espaciais em tal grau que, por vezes, o mundo parece encolher sobre nós" (HARVEY, 1992, p. 219). Esse paradigmático fenômeno da *destruição do espaço pelo tempo* contemporâneo produz a necessidade de se utilizar o ciberespaço para desterritorialização da sala de aula, surgindo o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como nova linha de fuga da máquina de guerra do estágio na EAD.

Enquanto que fora da reproduzibilidade técnica a comunicação entre IES e acadêmico depende do contato pessoal físico, na EAD, ela se expande ao não-lugar ciberespacial, comprimindo os tempos interativos e ampliando-se geograficamente. Sob outro aspecto, mas não menos importante, enquanto que na educação artesanal toda documentação do estágio rende-se ao ritual inerente à materialidade física, na EAD, são virtualizados, podendo ser acessada de qualquer lugar conectado à internet. E assim ocorre com os contratos, carta de apresentação, ficha de acompanhamento de frequência, ficha de avaliação de profissional referência e outros tantos, que são armazenados no repositório do AVA (*moodle*).

Ao desterritorializar a sala de aula, o AVA transporta o acadêmico a polifonias variadas inerentes ao ciberespaço, não somente acessando espaços de discussão (fóruns de conteúdos, orientações gerais e dúvidas), mas provocando novos letramentos digitais (COSCARRELLI & RIBEIRO, 2005), já que o documento final produzido, o Relatório parcial de Estágio Curricular I, também

tem formato digital.

Professores, tutores presenciais, tutores a distância e profissionais-referência de estágio: docência coletiva?

Apesar de podermos elencar outros agentes fundamentais na máquina de guerra do estágio em EAD no CEAD, este relato não pode dispensar de abordar a docência interativa e compartilhada dos professores e tutores que tem a missão de converter o hipostático, ou seja, o formal do estágio, em momento pedagógico, desde o acesso aos documentos obrigatórios à apropriação dos fundamentos do projeto de estágio da IES.

Neste caso, o que está em cheque é mesmo a docência tradicional, irreprodutível e solitária.

É somente considerando a reprodutibilidade técnica da EAD que se pode imaginar, construir e implementar uma máquina de guerra de poucos para centenas ou milhares. Senão, como imaginar o acompanhamento e aproximação de uma centena de campos de estágio e seus profissionais com a academia? Esse fenômeno só pode se dar se o conceito de docência for flexibilizado, ganhando dimensão de compartilhamento, ou como propôs Belloni, transformar o professor numa “entidade coletiva” (2008, p. 81). Evidentemente que é preciso demarcar alguns territórios e funções, mas o que está em questão é que a construção da *machine* do estágio em EAD tem caráter coletivo, sem o qual não é possível operar e nem criar linhas de fuga, dado o caráter complexo das mediações entre IES, acadêmicos, polos e instituições acolhedoras.

Nesta perspectiva, o processo da preparação do acadêmico ao campo de estágio e seu acompanhamento se dá numa perspectiva institucional e não individual, embora a ação individual de cada agenciamento crie uma bifurcação nas linhas de força e de fuga.

Um agenciamento a se destacar é a parceria do CEAD com os profissionais-referência de estágio, ou seja, os profissionais designados pelos gestores escolares ou eles próprios, responsáveis pelo acompanhamento *in loco* do acadêmico-estagiário. Como esses profissionais estavam espalhados em mais de uma centena de municípios catarinenses, seria materialmente impossível o diálogo permanente com eles por vias convencionais. Para superar

limite espaço-tempo e aproximar a IES das instituições acolhedoras de estágio, entrou em ação nova linha da máquina de guerra, trazendo as redes de ensino e escolas para compressão espaço-temporal no AVA, permitindo por meio de um curso de formação continuada a discussão da proposta de estágio, da própria EAD e temas afetos à educação contemporânea. Na primeira versão do curso, intitulado Formação Continuada para Profissionais-Referência de Estágio, foram certificados 143 profissionais.

Novas percepções do estágio em EAD em meio à reprodutibilidade técnica: deslocamentos

Quando se tem no horizonte a perspectiva de realização de estágios com demanda de mais de mil acadêmicos, como na experiência aqui relatada, é preciso se considerar diversos deslocamentos, tanto institucionais quanto individuais.

O primeiro passo de deslocamento talvez seja a compreensão de que a IES não pode realizar essa tarefa sozinha, nem é hierarquicamente mais importante do que as demais instituições envolvidas no processo. Assim como o professor precisa se descolar do individual para o coletivo, também a IES precisa compartilhar processos e procedimentos, hibridizando suas ações com outros parceiros institucionais. Isso significa, tanto do ponto de vista da docência quanto do aparato técnico-burocrático, que as desterritorializações são tão necessárias quanto fundamentais ao sucesso da máquina de guerra.

O segundo passo, pode ser a aceitação da deterioração da “aura”, do glamour inerente à obra educativa tradicional. Não é possível insistir na autenticidade, no lugar único e imutável da relação pedagógica, sua autoria mágica e sacra. Como lembra Benjamin, “No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência” (1994, p. 169). Sendo assim, a reprodutibilidade põe em questão o aparato perceptivo que profissionais e instituições tem da atividade de estágio, que nesta nova perspectiva, literalmente, tende a ganhar o mundo físico e ciberespacial e exige a construção de uma nova e necessária *machine de guerre*, assim como inauditas “metamorfozes da percepção”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se parece abismada a citação de Paul Valéry, reproduzida na epígrafe do texto de Walter Benjamin, afirmando que “nem a matéria, nem o espaço, nem o tempo são desde há vinte anos o que foram até então”, pois a sua época foi convulsionada pelo gigantesco aparelho técnico da modernidade, o que dizer da nossa época, cujo espectro técnico-científico parece não ter limites na web 2.0? Ainda mais: considerando a analogia com Benjamin pertinente, como continuar a perceber o professor, a educação e o estágio de forma tradicional? Seria inadequado pensar ou desejar outras inferências?

Em que pese fortes indícios de que a educação na contemporaneidade adquire ímpetus de uma reprodutibilidade técnica que permite pensar numa relação técnico-pedagógica de poucos para centenas ou milhares, essas questões pontuadas precisam de aprofundamento, pois implicam em se conceber, no presente, a EAD como *tecnologia da esperança*, como o fez Arnaldo Niskier (1998) se referindo a ela no futuro.

Com relação ao Estágio Curricular Supervisionado na EAD, as motivações e indícios são igualmente válidos, já que altas demandas burocráticas, relacionais e pedagógicas se avolumam na medida em que a quantidade de acadêmicos encaminhados aos campos de estágio cresce numa proporção exponencial, requerendo a construção de uma verdadeira *machine de guerre* que explore linhas de força e de fuga nunca antes imaginadas na oferta manufatureira de cursos presenciais.

Ainda à guisa de consideração final, inacabada e provisória, não se pode deixar de mencionar a transfiguração do ensino provocada pelo estágio na EAD, deslocando a docência do seu lugar-comum, sagrado e individual, para compreendê-la como processo de produção coletiva e, sobretudo, compartilhado.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lucia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. Vol.1. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 001. Institui as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica. Brasília, 2001.

_____. Câmara dos Deputados. Presidência da República. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Brasília, 2006.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2ª reimpressão – 2004.

HARVEY, 1992. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **A educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NISKEIR, Arnaldo. **Educação a distancia**: tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poésis. v.3, n.3, 2005-2006.

VENTURA, L. **O estágio curricular obrigatório e as dimensões da prática educativa e da prática de ensino**. Texto digital. Florianópolis: UDESC, 2013.

WOLSKI, Denise T. R. Marques. **O movimento das reformas curriculares da licenciatura em Matemática na universidade federal do Paraná**: algumas referências ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Dissertação de mestrado. Curitiba, UFP, 2007.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação, 2004.

Recebido em 18 de agosto de 2018.
Aceito em 30 de setembro de 2018.