

PELO INCREMENTO DA ÉTICA ARGUMENTATIVA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Thaís Lobosque Aquino¹

Comunicação Oral

GT: Didática, Práticas de Ensino, Estágios

Resumo: Este artigo pretende discutir aspectos relativos à formação ética no estágio curricular supervisionado para cursos de formação de professores. O campo da ética está marcadamente repleto por conflitos e contradições que envolvem a tensão dialética entre a aceitação de normas (explícitas ou ocultas), seu questionamento (em instâncias individuais e/ou coletivas) e sua (re)construção. Para pensar a ética em cursos de formação de professores faz-se necessário, num primeiro momento, trazer à tona elementos contextuais característicos da sociedade contemporânea marcadamente paradoxal. Em seguida, é dimensionada a possibilidade da formação ética nas instituições escolares a partir do paradigma da racionalidade argumentativa presente em elaborações teóricas de Bouffleuer (2001), Freire (1987, 2011, s.d), Goergen (2005, 2011), Habermas (1987), Lembruger e Oliveira (2011), Mazzotti e Oliveira (2000), Martinazzo (2005), Oliveira (2012), dentre outros. A partir daí, é proposta uma nova forma de trabalho em cursos de formação de professores, em especial durante o momento do estágio curricular supervisionado, em que a formação ética é dimensionada em seus desdobramentos racionais e afetivos, individuais e relacionais, como processo de tensão do movimento intersubjetivo da consciência com vias à humanização. Não há processo pedagógico que não esteja comprometido com valores, do mesmo modo não há estágio desvinculado do preparo ético dos professores em formação. O movimento da tensão da consciência envolve o estagiário quando se depara com situações inesperadas que geram dúvidas e incertezas que precisam ser problematizadas para a tomada de decisões. A instauração do diálogo suscitado por essas situações pressupõe a construção de um ambiente ético envolvendo tanto os sujeitos quanto as instituições participantes do processo. Afinal, a luta pela constituição de espaços democráticos, justos, respeitosos e solidários se dá por meio da elaboração conjunta de projetos de educação e de sociedade que não podem prescindir de uma ética dialógica e humanizadora.

Palavras-chave: Ética - Racionalidade argumentativa - Estágio Curricular Supervisionado

Estamos vivenciando um momento muito peculiar do capitalismo neoliberal, caracterizado por profundas transformações nos mais diversos campos da atividade humana. Muitos dos pressupostos da modernidade estão sendo colocados em xeque, seja por pensadores críticos que se propõem a questionar o mau uso que temos feito da razão levando

¹ Professora Assistente da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFMG) e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). E-mail: tlobosque@hotmail.com.

à sua atrofia, seja por autores com direcionamentos pós-modernos que anunciam o fim do projeto moderno de emancipação.

Na modernidade, o homem se conscientizou de suas capacidades racionais depositando ilimitada confiança na crença da conquista do progresso através do uso adequado do pensamento. O processo de desencantamento da visão religiosa do mundo levou a uma exacerbação da centralidade na atividade racional. Se antes, a fé levava à salvação, a partir de então seria a razão a responsável pela emancipação humana. Mas que razão seria esta? Quais valores estariam a ela agregados?

Adorno e Horkheimer (1985) fazem uma análise profunda acerca do processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertam das potências míticas da natureza através do processo de racionalização. Todavia, esta trajetória tem culminado numa mitologização da própria razão vista fundamentalmente em sua dimensão cientificista. Segundo os autores, a racionalidade científica tem se tornado o padrão do conhecimento fazendo com que o pensamento se reifique. A lógica positivista, que tem dominado o universo científico incluindo as ciências sociais, propõe uma análise matematizada do mundo fazendo com que o pensamento deixe de lado a exigência fundamental de pensar sobre si mesmo. Isto leva à instrumentalização da razão, à sua coisificação, à subordinação do pensamento ao imediatamente dado, ao mero calcular. Para que esta lógica seja desestabilizada, faz-se fundamental que o pensamento negue qualquer dado imediato de modo a superar o falso absoluto levando-o “a pensar contra si mesmo, para tornar-se consciente de suas possibilidades e impossibilidades” (GIACÓIA, 2001, p. 82)

No mesmo caldeirão de reificação do pensamento, temos observado um cenário marcado por uma nova forma de individualismo. Os modelos de racionalidade científica e econômica se interpenetram no entendimento, em permanente construção, de indivíduo e de sociedade. Assim, relacionado à sociedade da informação que tem uma leitura espetacularizada do mundo, está o indivíduo que foca suas aspirações no individual, no prazer, no imediato. Instaura-se uma ética hedonista baseada no consumo, “o indivíduo não assume determinados comportamentos por adesão a princípios éticos ou como um deve ser, mas por não resistir às promessas hedonistas do sistema. A sedução é uma forma refinada, sutil e suave de destituição do social” (GOERGEN, 2011, p.112).

Este novo individualismo, centrado na personalização e na singularização, desqualifica a ética, produzindo uma moral² que desprende o indivíduo de seus laços sociais e da

² Nesse trabalho, ética e moral são tomados como termos intercambiáveis conforme faz Oliveira (2012)

corresponsabilidade na construção de um projeto coletivo de sociedade. Agregados à individualização de valores estão o relativismo de pressupostos éticos, a desesperança e a negação da utopia em prol da construção conjunta de um projeto social transformador.

Paradoxalmente à supervalorização do individualismo, está a negação da particularidade. O indivíduo é tratado pelo sistema como coisa indiferente e descartável. Afinal, na sociedade espetacularizada, o espectador não precisa necessariamente desenvolver o pensamento próprio, autônomo. O sujeito pensante pode estar sendo paulatinamente liquidado. Estamos, pois, diante do processo de coisificação do indivíduo, da transformação da individualidade em individualismo, da absorção do humano à lógica economicista do mercado.

É neste contexto, em que questões como coisificação do indivíduo e elevada valorização do individualismo se interpenetram, mais do que isto, estabelecem uma relação de contraditória complementaridade usada para legitimar a lógica antagônica e arguta do sistema, que nos encontramos enquanto educadores preocupados com a formação ética de nossos alunos.

O campo da ética está marcadamente repleto por conflitos e contradições, pois envolve a tensão dialética entre a aceitação de normas (explícitas ou ocultas), seu questionamento (em instâncias individuais e/ou coletivas) e sua (re)construção. Goergen (2005) traz à tona o fato de estarmos vivendo em uma sociedade caricatural, em que os valores teriam sido precarizados. O autor reconstrói um paralelo entre os campos epistêmicos denominados por ele como modernos e pós-modernos de modo a tornar claros alguns pressupostos indispensáveis para o surgimento de uma nova consciência, “uma consciência de que é urgente e também possível fazer algo para curar as feridas da profunda degradação em que a sociedade fecha o segundo milênio” (*ibid.*, p. 6)

A importância atribuída à dimensão ética no processo educativo aparece já no século XVII na obra *Didática Magna* de Comenius (2006). Para este educador, a didática tem caráter tríplice envolvendo o trabalho com a instrução, a virtude e a religião. No ato de ensinar estão, pois, envolvidas a instrução relacionada ao conhecimento das coisas, das artes e das línguas; a formação moral que envolve não só a correção do comportamento externo, mas o equilíbrio interior e exterior dos movimentos da alma; a formação religiosa pela qual a alma humana se liga e se vincula à divindade suprema (*ibid.*, p. 55). Embora devamos proceder a uma análise cuidadosa destes pressupostos tendo em vista o contexto em que o autor realizou suas ponderações, não podemos deixar de reconhecer a pertinência do valor dado à formação ética há mais de trezentos anos.

Preocupado com a questão da autonomia docente, Contreras (2002) detalha três dimensões da profissionalidade de professores que corroboram para uma visão não simplista de autonomia, entendida enquanto construção permanente. São elas: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Para o autor, a questão da autonomia está profundamente relacionada tanto com a formação de competências dos professores quanto com a ética e o caráter relacional do fazer docente. Nesta compreensão, o professor autônomo seria aquele que congregasse uma sólida competência profissional a um compromisso efetivo com a sociedade em projetos compartilhados de participação política.

A questão da autonomia aparece explícita no artigo 11 das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, CNE/CP 1 de 2002. No inciso II do referido artigo, aparece como critério de organização da matriz curricular a necessidade de um “eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional” (BRASIL, 2002). Embora seja possível reconhecer que as diretrizes coloquem as competências profissionais como núcleo central dos currículos de formação de professores, as mesmas não deixam de dar pistas que nos permitam reconhecer a importância da formação de valores, como a autonomia, por parte dos professores.

A análise da relação entre processo educativo, educação e formação ética também está presente em obras de Freire (1987, 2011, s.d.) que nos alertam a todo tempo para a responsabilidade ética de nosso fazer docente, chamando atenção para o fato de não podermos escapar à rigorosidade, à retidão moral. O autor é absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa enquanto atividade especificamente humana. O processo de humanização, a “vocação do ser mais” jamais podem se separar da decência e da boniteza. Afinal, “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 2011, p. 34).

De fato, é infrutífera a tentativa em refletir acerca do processo educativo sem dimensionar seus elementos éticos, seus valores. A ética entendida enquanto estética da convivência no processo de conquista da humanização em seus desdobramentos individuais e coletivos, num permanente diálogo relacional de conscientização.

Por acreditarmos que a ética não pode se desvencilhar de qualquer processo educativo, a preocupação com a formação moral adquire especial relevância na formação de professores. Afinal, como não trabalhar conteúdos/questionamentos éticos com os próprios formadores de nossas crianças, adolescentes e adultos? O trabalho com a formação ética pode ocorrer de várias maneiras ao longo da formação inicial de professores, indo desde disciplinas

específicas que tratem da temática até o seu entendimento enquanto tema transversal³ que perpassa todos os componentes/disciplinas das matrizes curriculares. Uma possibilidade interessante e viável é a problematização da ética no momento do estágio curricular supervisionado.

Quando o professor em formação encontra-se no momento do estágio, muitos conhecimentos de diversas naturezas são mobilizados em prol do enfrentamento de situações-problema que aparecem ininterruptamente no ambiente escolar. Neste processo, o professor em formação vai construindo seu *corpus* epistemológico, seu cabedal de estratégias metodológicas, além de paulatinamente elaborar posicionamentos políticos e éticos que envolvem seu fazer em diálogo com os demais sujeitos e instituições envolvidos no processo de formação.

Em seu fazer enquanto estagiário, o professor em formação investiga, reflete, intervém transformando suas descobertas em fontes de pesquisa para a ressignificação constante de suas práticas. É o momento de “apre(e)nder” a profissão, de elaborar permanentemente sua identidade profissional, de se vincular eticamente em prol da defesa de valores para o processo educativo que se estende da sala de aula para as instituições escolares, para os órgãos reguladores de ensino e para a sociedade. Afinal, o estágio não pode se reduzir à atividade prática instrumental. Isto porque ele apresenta eixos conceituais, políticos, procedimentais e atitudinais.

O estágio constitui-se num campo de conhecimento e espaço de formação cujo eixo fundamental é a pesquisa (PIMENTA E LIMA, 2011, p. 24). Isto faz com que ao longo de sua realização sejam trabalhadas questões ligadas à identidade, aos saberes e às posturas/conduitas do professor. Neste espaço de experimentação, o exercício da reflexão se mostra fundamental. Uma reflexão que seja orientada para a construção da competência profissional dos estagiários não prescinde da construção de práticas pedagógicas orientadas por princípios éticos de autonomia, de responsabilidade, de respeito, de criticidade e de consciência do inacabamento.

Embora sabendo da importância destes valores para um estágio comprometido com um projeto social transformador, cabe perguntar: como formar eticamente o estagiário, tendo em vista o exercício da reflexão crítica, sem recair em formas de doutrinação? Para pensar esse problema é fundamental proceder à contextualização de mudanças paradigmáticas que

³ É esta lógica proposta para a formação ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para maiores informações, vide BRASIL (1998).

fazem irromper novas racionalidades cujos desdobramentos se fazem sentir no campo educacional.

Martinazzo (2005) contextualiza o florescimento ao longo de século XX de um novo paradigma ligado ao chamado giro lingüístico e à guinada pragmática. Segundo o autor, o paradigma da razão comunicativa insurge no sentido de superar a metafísica moderna propondo o deslocamento de abordagens centradas no sujeito individual para um paradigma da intersubjetividade que valoriza a linguagem e a comunicação. Segundo o autor, o grande representante desta vertente é Jurgen Habermas, cuja reflexão filosófica e epistemológica traz uma teoria ampla da racionalidade comunicativa como possibilidade para a construção de conhecimentos validados pela argumentação entre sujeitos que buscam o entendimento. Nas palavras do próprio Habermas (1987):

o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio dentro do qual tem lugar processos de entendimento em cujo percurso os participantes, ao se relacionarem com o mundo, se apresentam um frente os outros com pretensões de validade que podem ser reconhecidas ou postas em questão. (*ibid.*, p. 143, *tradução nossa*)

Pautado nas ideias do filósofo alemão, Boufleuer (2001) propõe uma “pedagogia da ação comunicativa” em que o agir pedagógico é concebido não como um agir *sobre* os outros, mas sim *com* os outros, ao modo de uma ação comunicativa baseada na colaboração e cooperação entre as partes envolvidas. A interação pedagógica assume a forma de uma ação argumentativa em que ocorrem processos de negociação entre sujeitos com capacidade lingüística voltados para a produção de acordos intersubjetivamente validados.

A educação se apresenta como uma atividade entre sujeitos, isto é, como uma ação social baseada em padrões de interação orientados para o acordo de modo que os participantes possam chegar a um saber comum. Essa compreensão pressupõe que os envolvidos na atividade pedagógica possam chegar, por manifestações de apoio ou de crítica, a um entendimento acerca do saber considerado válido. Para tal, as convicções compartilhadas precisam ser continuamente validadas através do diálogo que leva à construção intersubjetiva dos saberes. Saberes percebidos, sobretudo, em sua estrutura comunicativa como produtos de entendimentos racionalmente construídos, e não de forma dogmática, como que prontos e acabados *a priori*.

Para que isso ocorra é preciso que a sala de aula reúna condições objetivas e subjetivas favoráveis ao processo argumentativo. Daí que diante de um conteúdo cada grupo de alunos deva ter o direito de colocar seus porquês, saber das razões que os justificam, propor novos

enfoques. Afinal, os conhecimentos escolares constituem complexos de relações construídos pelo processo de mútuo entendimento sob a forma de conceitos. Não possuem, nesse sentido, uma essencialidade unívoca que possa ser desvelada pelo aluno mediante a instrução do professor. O conhecimento é produto de relações argumentativas, o que enfatiza o caráter histórico da educação e dos saberes por ela veiculados.

Embora com diferente aporte teórico, Lemgruber e Oliveira (2011) também defendem uma mudança de perspectiva epistemológica: do raciocínio lógico para o raciocínio retórico (*ibid.*, p. 32). Isto representaria um giro do paradigma cientifista matematizado para uma fundamentação da ética com base na dialogicidade (FREIRE, 1987, 2011, s.d.; GOERGEN, 2005, 2011; LEMBRUGER E OLIVEIRA, 2011; MAZZOTI E OLIVEIRA, 2000 e OLIVEIRA, 2012). A crítica é feita na direção do modelo de racionalidade demonstrativa, em que concepções morais e éticas apresentam cunho fortemente prescritivo, propondo a possibilidade do trabalho com a racionalidade argumentativa.

Nessa compreensão, a busca por novos valores se dá através do discurso e do argumento. A razão deixa de se valer do forte apelo ao individual tornando-se intersubjetiva. Dito de outro modo, a razão continua fundamentando o processo de busca de conhecimentos e de valores, mas não está mais centrada no sujeito individualizado, sendo caracterizada por seu teor comunicativo, dialógico, sediado no grupo. Assim, a validação de uma norma se dá através de um processo argumentativo, racional e participante. Para muitos desses autores, isso se justifica porque a motivação ética na contemporaneidade precisa se pautar em outros horizontes diferentes daqueles de teor religioso, ou da tradição de normas, tampouco pelo caráter autoritário de determinadas prescrições.

Ao participarem da discussão, os sujeitos envolvidos tornam-se conscientes do que pensam e daquilo que fazem sendo responsáveis por seus pontos de vista e suas ações. A internalização de valores apresenta, então, dimensões individuais e coletivas, políticas e éticas sendo indispensável a participação consciente com base na razão argumentativa. O indivíduo em sua relação dialógica com o grupo é compreendido como escultor de si mesmo a partir do confronto comunicativo e respeitoso com o(s) outro(s). A formação da consciência de si é constituída na dialética da alteridade de modo a delinear uma autonomia, ao mesmo tempo, individual e relacional em permanente processo de (re)construção.

A argumentação intersubjetiva pode ser desdobrada para diversos campos da atividade humana: conversas informais em família, reuniões entre profissionais de determinada categoria profissional, audiências legais, bem como para o trabalho com a ética na escola. Ali, o aluno é tomado como sujeito pensante, ativo, capaz de argumentar,

estabelecer relações, questionar o absolutismo de verdades. Ao longo do processo de discussão ética/moral, espera-se que a problematização conduza à adesão e não à conversão.

Durante a argumentação há o estabelecimento do contraditório, ou seja, a exposição de enunciados favoráveis e desfavoráveis ao caso, um favorável que no decorrer da discussão pode transformar-se em desfavorável e vice-versa. O debate permanentemente aberto é pautado na negociação passível de revisão. Não se busca chegar a conhecimentos verdadeiros e acabados, mas sim conduzir à construção coletiva de compreensões válidas permanentemente passíveis de serem ressignificadas. Por isto, é importante a consciência do inacabamento e da parcialidade do processo de construção de conhecimentos, valores, normas e condutas.

Tanto a seleção de temas para a discussão quanto seus desdobramentos guardam a possibilidade do inesperado. Mesmo que o professor entre em sala de aula com um tema definido para o debate, outros tópicos podem ser agregados e até mesmo se tornarem centrais na discussão. Quanto às sínteses elaboradas dialogicamente pelo grupo, os resultados parecem ainda mais entrecortados pelo imprevisível. Há a possibilidade do sucesso e do fracasso: podemos chegar a conclusões pautadas na solidariedade e na justiça, como também incorrer em posições sectárias e preconceituosas. Aí se coloca a possibilidade do reinício permanente das discussões para que os argumentos sejam colocados em pauta e discutidos com base no conteúdo que veiculam. Afinal, como este conteúdo pôde ser construído? Quais as possibilidades de novas reconstruções intersubjetivamente validadas? Qual(is) ética(s) desejamos para a sociedade? É preciso reconhecer que o caminho percorrido pela argumentação no espaço escolar não é fácil. Dar voz a muitas vozes gera uma polifonia que mesmo contemplando a diferença pode incorrer em relativismos que colocam em xeque o próprio teor formativo da educação.

Neste sentido, o processo de argumentação precisa ser (re)pensado a todo tempo pelos sujeitos envolvidos no debate, refletindo sobre suas possibilidades e impossibilidades. A visão excessivamente otimista da argumentação pode levar à fragilização da sua potencialidade reflexiva e, talvez, à sua própria nulidade. Somente uma consciência que permita o questionamento ininterrupto das forças e limitações do processo argumentativo pode levar a um diálogo emancipador, ou seja, comprometido com a humanização e a construção de valores que nos levem a sermos mais conscientes, autônomos, justos e solidários.

Oliveira (2012), mesmo reconhecendo os limites da argumentação no espaço escolar, parte em sua defesa:

A racionalidade argumentativa não se coloca como panaceia para os problemas da educação escolar, mas, por estar apoiada na concepção do razoável – segundo a qual as verdades não são absolutas e transcendentais à condição humana, mas, ao contrário, imanentes a ela, sendo forjadas no curso da existência social -, pode contribuir para o desenvolvimento de raciocínios que problematizem normas, valores, princípios e formas de conduta (...). O fomento de práticas argumentativas no espaço escolar permite que professor e aluno passem a ter outros olhares sobre o relacionamento que mantém entre si (*ibid.*, p. 127)

O exercício da racionalidade argumentativa reelabora diversas relações no interior do ambiente escolar, dentre elas aquela entre professor e aluno. Ambos trabalham em parceria para a interpretação do mundo mediatizados pelo diálogo, “caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p. 79). Para promover a conversa não basta apenas o exercício comunicativo da razão. É preciso a criação de um clima de confiança entre os sujeitos, de participação comprometida, de respeito para com a opinião do outro, de solidariedade em prol da construção de saberes comuns, de justiça que promova falas democratizadas, de consciência da parcialidade de cada um e, não menos importante, de afetividade. Professores e alunos trabalhando cooperativamente numa tentativa conscientizadora e amorosa de se pensar criticamente o mundo. Todavia, Boufleuer (2001) adverte,

Mesmo que haja opção intencional pelo mecanismo que vise ao acordo, não podemos imaginar a sala de aula como um ‘santuário do agir comunicativo’, como um lugar em que a comunicação ocorreria sem nenhum tipo de transtorno, com total transparência de sentidos e de intenções (*ibid.*, p. 84)

De fato, a argumentação intersubjetiva se mostra enquanto alternativa viável para o trabalho com a formação ética no ambiente escolar, também porque abarca a contradição, inclusive os paradoxos imanentes, internos a ela mesma. Mesmo permitindo a construção de uma “forma nova de educação ética das novas gerações” (GOERGEN, 2005, p. 60), se defronta continuamente com desafios que impedem uma idealização de seus princípios e seus efeitos. O fato de se pautar na colaboração, na participação democrática, num agir intersubjetivo, não significa, por exemplo, dirimir os professores envolvidos com esta abordagem do papel de organizar o processo pedagógico, ainda que ao longo de seu percurso sejam requeridas mudanças de trajetórias. A prática argumentativa precisa se valer de professores competentes, engajados socialmente, comprometidos com o desenvolvimento ético de seus alunos e bem formados.

Enquanto experienciam a simbiose entre saberes, metodologias e condutas éticas no estágio curricular supervisionado, os professores em formação vão construindo

conhecimentos e valores vitais para uma prática profissional comprometida com um projeto coletivo de sociedade. Ao longo do estágio, nas múltiplas atividades de ação docente, o estagiário se defronta com ambivalências e contradições que precisam ser problematizadas em parceria com os demais sujeitos envolvidos no processo. Este diálogo reflexivo pode e deve envolver o professor supervisor da escola campo, o professor orientador da universidade, os outros estagiários, os alunos da escola, bem como outros representantes das instituições envolvidas. Isto para que se incremente o exercício coletivo do pensamento que pensa sobre si mesmo em uma relação dialética com a prática. Aqui, o entendimento é de que todos se constituem em sujeitos autônomos e pensantes cujas considerações são levadas em conta, bem como reelaboradas pelo debate em grupo. A criação de canais comunicativos envolvendo profissionais com experiências e formações diferenciadas, bem como instituições com visões e atividades distintas não é algo fácil, nem por isto impossível de ser operacionalizado.

A partir desta compreensão, estamos definindo um novo *ethos* entendendo o outro como autor e não apenas enquanto receptor. A construção de valores se dá na perspectiva da argumentação intersubjetiva, a partir do entendimento do caráter comunicativo das elaborações racionais que não se dicotomizam dos aspectos afetivos. Aliás, o processo educativo durante o estágio envolve razão e emoção, mente e corpo, imanência e transcendência. Aprendemos com o corpo inteiro num processo dialético de conscientização da natureza interpretante do conhecimento e, por isto, há possibilidade de que suas dimensões sejam tanto emancipatórias quanto regressivas. Afinal, quantos conhecimentos não foram usados contra a humanização dos homens? Em quantas oportunidades a humanidade ao invés de se encaminhar para o esclarecimento incorreu na barbárie? À medida que crescem os questionamentos, cresce em paralelo a importância do debate participativo na direção do aprofundamento reflexivo que leva à crítica constante quanto à positividade do exercício intelectual e de sua coerência com as atividades pedagógicas no ambiente escolar.

Não há processo pedagógico que não esteja comprometido com valores, do mesmo modo não há estágio desvinculado do preparo ético dos professores em formação. Aqui, partimos na defesa do movimento da tensão da consciência que envolve o estagiário quando se depara com situações inesperadas que geram dúvidas e incertezas que precisam ser problematizadas para a tomada de decisões.

Ao se defrontar com situações desestabilizadoras, o estagiário precisa, muitas vezes, de soluções imediatas para que o desenrolar de seu fazer docente não seja interrompido. Todavia, estas soluções podem ser problematizadas em momentos argumentativos posteriores envolvendo os demais sujeitos do processo. É muito rico, por exemplo, quando logo depois de

uma prática docente em campo de estágio, uma reunião - envolvendo estagiários participantes, orientador e supervisor - se volta para a reflexão crítica, respeitosa e amorosa acerca do posicionamento pedagógico e ético do estagiário responsável pela referida prática.

Nesta ocasião, os sujeitos são convidados democraticamente a expor seus pontos de vista, a confrontá-los numa tentativa problematizadora de negociação. Elementos contraditórios podem aparecer, mas o objetivo é instaurar um clima favorável à conscientização. Não apenas o estagiário que tem sua prática posta em discussão irá rever pontos de vista e construir novos valores, todos participantes da argumentação colocarão a consciência em movimento relacional. Colocar a consciência em movimento pressupõe a mobilização de conhecimentos, valores e sentimentos numa tentativa ousada de “superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega” (ADORNO, 1985, p. 45). Pressupõe entender os sujeitos não como seres inanimados, coisificados, mas como construtores ativos de suas experiências no mundo. Pressupõe também dar ao pensamento a possibilidade de refletir sobre si levando em conta múltiplos aspectos do agir humano nos campos racionais, emocionais, éticos, políticos, educativos.

Outras situações podem e devem ser utilizadas para o fomento da dialogicidade de modo a inserir os professores em formação numa forma crítica de pensarem suas ações e pensamentos. Aliás, o movimento de tensão da consciência precisa ser encorajado em diversos momentos: aqueles de debate coletivo, aqueles de auto-reflexão, aqueles em que ação e pensamento se fundem no momento mesmo da ação docente.

A trilha para o uso do procedimento argumentativo no estágio curricular supervisionado não é fácil de ser percorrida. Conforme já mencionamos, a instauração do diálogo pressupõe lidar com a incerteza de resultados que podem ser tanto bem sucedidos quanto insuficientes. Mas devemos lembrar que “todos que ensinam sabem que nem sempre conseguimos ensinar como queremos e em algumas ocasiões pensamos nada ter ensinado; no entanto, ensinamos alguma coisa” (MAZZOTTI E OLIVEIRA, 2000, p. 29). Não podemos perder de vista que o próprio processo de argumentação precisa ser dimensionando em suas possibilidades e limitações. Somente a perene desconfiança no otimismo do procedimento argumentativo, pode conduzir à tensão emancipatória do movimento da consciência.

Vinculado à instauração do diálogo nas atividades de estágio, está a construção de um ambiente ético envolvendo os sujeitos e as instituições. Afinal, a formação ética não pode se resumir a uma disciplina curricular, nem ao trabalho transversal com diversos componentes curriculares. Precisa se direcionar para a luta pela constituição de espaços democráticos, justos, respeitosos e solidários. Por ser luta, pressupõe engajamento e real compromisso. Não

podemos perder de vista a importância da elaboração conjunta de projetos de educação e de sociedade em prol da ética nas relações, uma ética dialógica e humanizadora. Isto não é fácil nem por isto menos necessário. As dificuldades começam já na definição de elementos éticos a serem debatidos, perpassam as variadas tentativas de consenso ao longo das discussões e aparecem também nas sínteses elaboradas pelo grupo.

De fato, há um movimento de tensão intersubjetiva constante entre orientadores, supervisores, estagiários, alunos, membros das comunidades escolares, sujeitos da universidade e dos órgãos reguladores de ensino. A tensão também se dá entre as instituições, cada qual com visões peculiares do processo educativo e com específicas formas de poder. Mas o estágio requer colaboração que não prescinde do engajamento coletivo em prol da formação ética de seus envolvidos, sejam eles indivíduos comunicantes ou instituições parceiras. Nesta direção, parece interessante a criação de grupos de diálogos permanentes onde as opiniões e propostas sejam continuamente analisadas, debatidas e reconstruídas.

Os ambientes de formação favoráveis ao desenvolvimento ético precisam questionar as exigências neoliberais, precisam trazer à baila o movimento de coisificação do sujeito, do pensamento, das emoções, precisam dinamizar o debate em torno da mercantilização das relações e da supervalorização do indivíduo hedonista. Não podem abandonar a utopia de um projeto que forme sujeitos pensantes, autônomos, conscientes da parcialidade de si mesmos, capazes de colocar sua consciência em permanente movimento de tensão intersubjetiva.

A construção de ambientes éticos não se separa da edificação permanentemente dialética de uma sociedade mais justa e solidária. Há um movimento de corresponsabilidade educativa entre escolas, universidades, família e sociedade. A formação ética se estende para múltiplas instâncias, também responsáveis pelo incremento do debate, da conversa em grupo, da prática argumentativa que leva os sujeitos ao constante exercício de confrontar seus pontos de vista diante de situações incertas e contraditórias. Acreditamos, ainda que desconfiando a todo tempo de seu otimismo, que uma construção ética fundamentada na dialogicidade trará aos sujeitos possibilidades para uma inserção mais crítica, relacional e afetiva no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 223p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho pleno. **Resolução CNE/ CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 29/09/2012.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa*: uma leitura de Habermas. 3 ed. Ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2001. 112 p.

COMENIUS. Didática Magna. Aparelho crítico: Marta Fattori; tradução Ivone Castilho Benedetti 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 3 ed.. 390 p.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. 32. Ed. 184 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2011. 143 p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água. 6. Ed.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. A ética na era da globalização à luz do pensamento de Adorno. In: LASTÓRIA, Luiz A. C. Nabuco; COSTA, Belarmino C. Guimarães; PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica, Ética e Educação**. Campinas: Editora Unimep, Editora Autores Associados, 2001.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 95 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 79).

GOERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Francisca (Org.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p.93-129.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987. 2 volume. p. 124-146, p. 169-215

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo**: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia. Ijuí: Ed Unijuí, 2005. p. 191-229.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, Renato José. **Ciência(s) da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 104p. (Coleção o que você precisa saber sobre)

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José. Argumentação e Educação: da agora às nuvens. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira Lemgruber; OLIVEIRA, Renato José (Org.). **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 23-55.

OLIVEIRA, Renato José. Contribuições da racionalidade argumentativa para a abordagem ética na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 115-130, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 6ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011