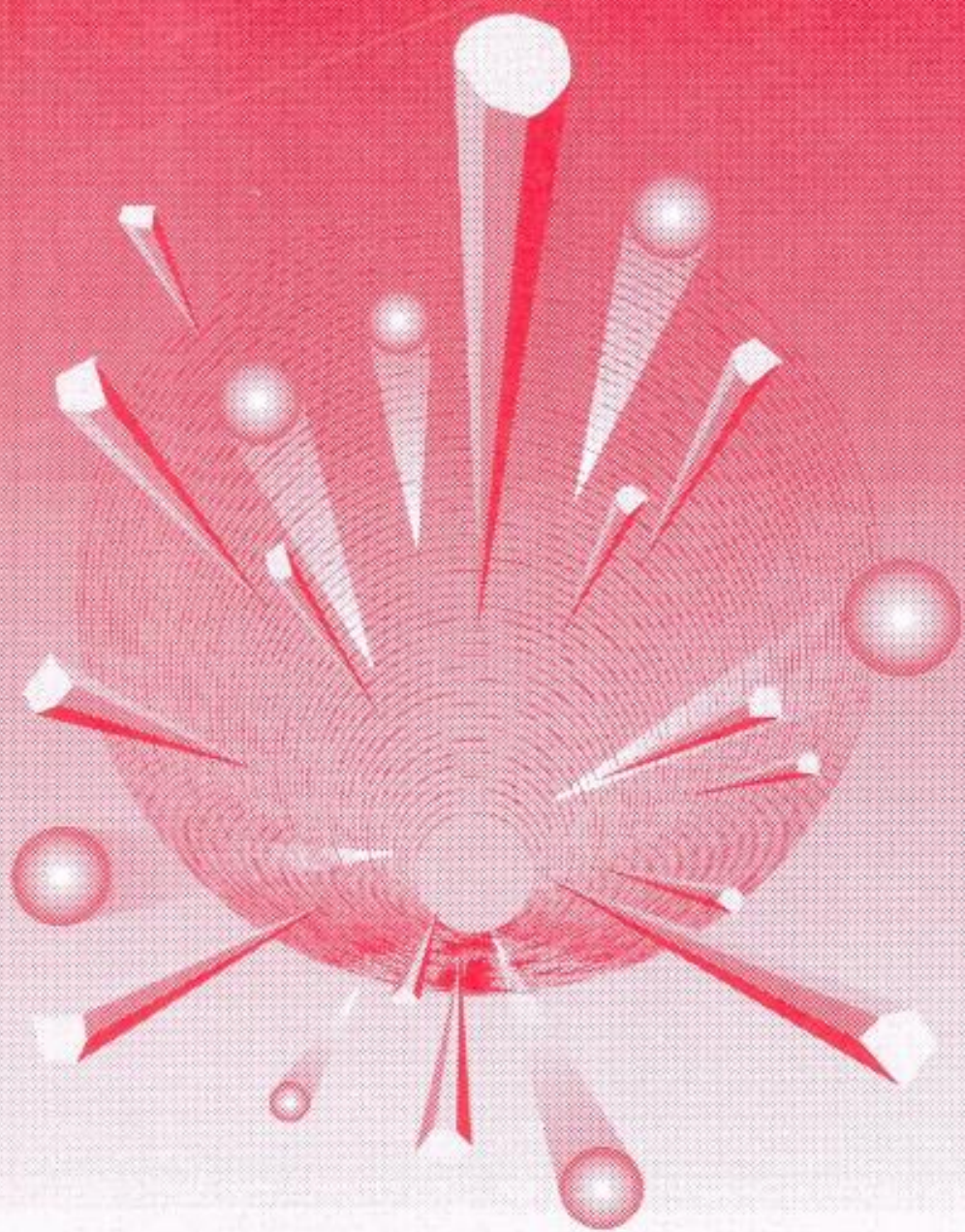


série acadêmica



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA de CAMPINAS**

Nº 07



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃO-CHANCELER

Dom Gilberto Pereira Lopes

MAGNÍFICO REITOR

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS

Prof. José Francisco B. Veiga Silva

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Prof. Carlos de Aquino Pereira

COORDENAÇÃO GERAL DE GRADUAÇÃO

Profa. Elisabete M.M. de Pádua

1997

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	01
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO NA PUC-CAMPINAS.....	03
COORDENAÇÃO DE CURSO: UM OFÍCIO EM CONSTRUÇÃO.....	28
Profa. Dra. Branca Jurema Ponce	
Profa. Terezinha Azerêdo Rios	

APRESENTAÇÃO

“Não é pela contemplação de algo, na suposta apropriação conceitual daquilo que as coisas são num determinado instante, que os homens aprendem, mas pela transformação desta coisa, pelas conseqüências que seu saber opera no real”.

J. Habermas

De seis revistas “Série Acadêmica” já publicadas, esta tem para nós um sentido muito especial, pelo menos por dois motivos, que consideramos muito relevantes:

O primeiro deles, diz respeito ao fato de podermos socializar a vivência de uma metodologia de trabalho que resgata a importância da prática do cotidiano e, sobretudo, a reflexão e teorização sobre ela.

O segundo, porque essa vivência vem se dando de modo coletivo, o que faz desse trabalho, que vem sendo realizado, um processo pedagógico de re-educação de todos os envolvidos, na medida em que permite a cada um de nós e ao grupo como um todo, uma revisão de conceitos, uma re-elaboração de práticas, possibilitando uma mudança de postura frente às nossas atividades acadêmicas.

Assim, esse número da revista relata uma experiência **construída pelos coordenadores de curso**, a partir de uma reflexão sobre o próprio trabalho, surgida no espaço do Fórum de Coordenações, que detectou a necessidade de discutirmos o papel do coordenador no contexto do curso e da Universidade.

Não só o processo desenvolvido se revelou muito rico como, também, o que resultou dele: **A re-significação do papel do coordenador de curso na Puc-Campinas.**

*Professor Carlos de Aquino Pereira
Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos*

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO NA PUC-Campinas^(*)

INTRODUÇÃO

A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-Campinas), ao elaborar seu *Plano de Gestão 93-96*, estabeleceu como linha de ação prioritária para sua política acadêmica reverter o quadro-diagnóstico de seus cursos de graduação, tipificado por meio de pesquisas e indicadores de situação, como *fragmentação curricular, perda da identidade dos cursos e prática didático-pedagógica em sala de aula que não se constituía como objeto permanente de reflexão*.

A VICE REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS (VRAAc), instância da PUC-Campinas responsável pela coordenação e implementação das ações de política acadêmica para a Universidade, viu-se, então, com o desafio de criar estratégias no sentido de envolver a Comunidade Acadêmica nas discussões de caráter político-pedagógico, tendo como referência o objetivo de reverter o quadro-diagnóstico mencionado. Em 1994, deu-se início a um processo de elaboração coletiva do *Plano de Ação da VRAAc*, levantando dados de realidade sobre cada um dos seus 38 cursos de graduação, detectando demandas e encaminhamentos compatíveis com uma ação global e estratégica.

Optando por um processo político-acadêmico caracterizado pelo envolvimento de todos os atores, e buscando a construção coletiva de compromissos e resultados, a VRAAc propôs e viabilizou, em 1995, a criação do *Fórum de Coordenações de Curso*, reunindo periodicamente

(*) Organizado pela equipe da Vice-Reitoria Acadêmica e Coordenadoria Geral de Graduação: Elisabete M.M. de Pádua, José Auri Cunha, Olga Rocha Archangelo e Rosa Maria Cruz Gontijo.

(inicialmente, a cada dois meses) os responsáveis na Universidade pela coordenação dos cursos de graduação. Este Fórum foi proposto como espaço de trabalho e de discussões coletivas, sobre os aspectos didático-pedagógicos da vida acadêmica da graduação, visando o aperfeiçoamento das coordenações de curso na busca pela constituição “do curso como unidade pedagógica de referência”, coordenando ações conjuntas de departamentos, áreas, disciplinas, estágios, monitorias, atividades didáticas e/ou culturais.

Apesar do caráter voluntário das adesões, o processo contou com a participação de $\frac{3}{4}$ das coordenações de cursos de graduação.

Desde o início de seu funcionamento, em janeiro de 1995, o *Fórum* percebeu a necessidade de institucionalizar o papel e a figura do Coordenador de Curso, como meio de evitar superposição e/ou conflito de encaminhamentos, frente às funções institucionalizadas de direção de Unidade Acadêmica, e de coordenação de Departamento.

Como o *Fórum* assumiu entre suas tarefas os encaminhamentos de caráter global relativos ao *planejamento didático-pedagógico*, a ser desenvolvido de maneira processual e continuado, nele originou-se como demanda a ser atendida prioritariamente, o *Projeto de Capacitação Pedagógica Continuada dos Docentes da PUC-Campinas*. Este Projeto, além de viabilizar a organização de cursos de apoio pedagógico e formação continuada aos professores de diversos cursos, visando aprimoramento de sua prática didática em sala de aula, como por exemplo o trabalho com textos, atividades de avaliação de aprendizagem, e outros temas, propôs, também, o oferecimento de um curso especial: O PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO. A fim de realizar esta tarefa, foi acionado convênio já existente de parceria entre a PUC-Campinas e a PUC-São Paulo, visando troca de experiências e apoio mútuo, no que diz respeito a um programa de capacitação pedagógica continuada para docentes. As vantagens desta parceria foram constatadas pela maior motivação dos docentes envolvidos, em refletir junto com docentes de outra Universidade, ligada por afinidades e objetivos comuns.

Seguem-se o histórico e os documentos que marcaram o processo de institucionalização do Coordenador de Curso na PUC-CAMPINAS.

HISTÓRICO DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO NA PUC-CAMPINAS

Mapeamento da situação didático-pedagógica

- *Fevereiro/94: é desencadeado pela Vice-Reitoria Acadêmica processo de reflexão e levantamento de dados a partir de pesquisas realizadas na Universidade, para construção de um diagnóstico global sobre a estrutura e o perfil dos cursos de graduação na PUC-Campinas.*
- *Novembro/94: com base na análise dos dados levantados, constatou-se a necessidade de um plano de ação junto às coordenações de curso, elegendo-se dois eixos norteadores: fortalecer o curso como referência e capacitar docentes para qualificar a relação pedagógica professor-aluno na sala de aula, através de práticas inovadoras.*

Trabalho do Fórum de Coordenações de Curso

- *Janeiro/95: criação do Fórum de Coordenações de curso como espaço coletivo e permanente de discussões sobre as práticas curriculares e didático-pedagógicas da universidade, que trabalhou, durante do ano de 1995, de maneira integrada com o Plano de Ação da Vice-Reitoria Acadêmica.*
- *Novembro/95: ampla avaliação dos avanços propiciados pelo Fórum de Coordenações de Curso, no decorrer do ano*

de 1995: constata-se como principal demanda a necessidade de consolidação do papel da Coordenação de Curso, em face da conscientização de sua crescente importância, como articulador do trabalho coletivo de orientação pedagógica, visando implementação de diretrizes inovadoras para a formação profissional desejada.

- *Janeiro/96: início do Projeto de Capacitação Continuada para os Docentes da PUC-Campinas, tendo como princípio o conceito de "formação em serviço": através de cursos de extensão e oficinas, esta capacitação visa "pensar fazendo", aprimorando práticas didático-pedagógicas a partir da reflexão sobre as vivências das mesmas no cotidiano.*

Institucionalização do papel de Coordenador de Curso de Graduação:

- *Abril/96: realização do curso "O papel do Coordenador de Curso", visando subsidiar a discussão sobre qual deverá ser, numa perspectiva de profissionalização, o conjunto de competências necessárias à definição do papel de um Coordenador de Curso.*
- *21/Maio/96: 8ª Reunião do Fórum de Coordenações de Curso tendo como principal ponto de discussão a sistematização de um documento-síntese sobre "Princípios, Competências e Critérios" que devem nortear o exercício das funções de liderança acadêmico-pedagógica dos Coordenadores de Curso na PUC-Campinas.*
- *15/agosto/96. Foi aprovada pelo CONCEP a Proposta de Institucionalização do Papel da Coordenação de Curso da PUC-Campinas.*
- *17/junho/97. Jornada: Coordenação de Curso: um ofício em construção, com os objetivos de retomar e dar continuidade a uma reflexão, cujo objetivo foi/é voltar-se*

criticamente para o trabalho dos Coordenadores de Curso na Universidade, buscando explicitar os seus condicionantes e as alternativas que se apresentam para desenvolvimento de um processo de aprimoramento de sua qualidade.

DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO DAS COORDENAÇÕES DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO INÍCIO DO PROCESSO

- *A situação vigente na Universidade era marcada pela diversidade quanto às formas de atuação e de apoio às Coordenações de Curso:*
 - *a função de Coordenação de Curso, nem o cargo de Coordenador, eram definidos estatutariamente na PUC-Campinas*
 - *vinha sendo exercida “de improviso”, sem reconhecimento formal do cargo e sem profissionalização das competências específicas*
 - *o exercício da função vinha ocorrendo, na maioria das Unidades Acadêmicas, como cargo de confiança da Direção*
 - *a remuneração da ocupação do cargo era diversificada entre as Unidades Acadêmicas: não há critérios comuns para atribuição de carga horária de coordenador de curso*
 - *o mandato da ocupação de cargo era também diversificado e sem critérios comuns entre as Unidades Acadêmicas*

- *as atividades de coordenação de curso, às vezes eram acumuladas com o cargo de diretor ou de vice-diretor, outras vezes, com o de coordenador de departamento*
- *às vezes, as funções de coordenador de curso eram desempenhadas por dois responsáveis: um para séries iniciais, outro para séries finais*
- *a indefinição de papéis, em algumas situações, gerava conflito entre coordenador de Departamento e de Curso*

PROPOSTA DO CURSO “O PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO”

A partir do diagnóstico delineado, sobre a situação vigente na Universidade sobre o exercício das funções de coordenação de curso, a equipe da *Vice Reitoria Acadêmica* da PUC-Campinas, em parceria com a equipe da *Vice Reitoria Acadêmica* da PUC-São Paulo, planejou a realização de um curso de 24 horas, intitulado “O papel do Coordenador de Curso”. Este curso, oferecido como curso de extensão universitária, dentro do *Projeto de Capacitação Pedagógica Continuada dos Docentes da PUC-Campinas*, foi aberto a todos os coordenadores de curso em exercício, bem como a outros interessados.

A proposta deste curso de extensão pautou-se pelos objetivos/ementas que seguem, norteadores do trabalho realizado nos seus cinco primeiros módulos, os quais ficaram sob coordenação da equipe da PUC-São Paulo:

A Universidade no Contexto Brasileiro Contemporâneo

Docente: Prof. Mário Sérgio Cortella - PUC/SP

Ementa: A partir da análise da educação brasileira atual, em sua estrutura e conjuntura, a exposição buscará identificar e caracterizar o lugar da Universidade nesse conjunto, seus impasses e tarefas urgentes. Essa análise

será estruturada em torno de três eixos: o mito da oposição público x privado, o mito da relação excludente quantidade x qualidade e o mito dos recursos econômicos disponíveis.

O Processo Ensino-Aprendizagem no 3º Grau

Docente: Prof. José Cerchi Fusari - PUC/SP e USP

Ementa: Esta unidade pretende discutir os elementos básicos que compõem o processo de ensinar/aprender (professor, aluno, objetivos educacionais, conteúdos, metodologia - métodos, técnicas, mídias, avaliação e interação professor-aluno), suas articulações e natureza no trabalho pedagógico no 3º grau. A reflexão proposta pressupõe sempre a análise das relações entre prática docente e sociedade.

Lógica, Ideologia e Prática Pedagógica

Docente: Profa. Branca Jurema Ponce - PUC/SP

Ementa: A lógica do pensamento cotidiano não é neutra; contém elementos ideológicos do liberalismo em sua forma clássica e vem assumindo marcas, cada vez mais nítidas, do pensamento chamado neo-liberal. A prática pedagógica institucionalizada tem sido também contaminada por esta ideologia e, portanto, tem que ser revista. Para tanto, é necessário remontar às origens e porquês desse pensamento, “desmontá-lo” em seus elementos básicos e “redimensioná-lo”, para então compreendê-lo no interior da prática pedagógica. Esta unidade procurará discutir a necessidade de espaço para uma nova lógica e uma nova prática, que tenha uma direção explícita no caminho da democracia.

A Coordenação de Curso na Universidade: dimensão administrativa e pedagógica

Docente: Prof. Jozimas Geraldo Lucas - PUC/SP

Ementa: Esta unidade pretende refletir sobre as dimensões da tarefa dos coordenadores destacando especialmente a perspectiva político-pedagógica. No processo de discussão serão oferecidos subsídios teórico-metodológicos para que se possam questionar os fundamentos da prática exercida e, ao mesmo tempo, possibilitar aos coordenadores a apropriação e domínio de

instrumentos necessários ao aprimoramento e construção de uma nova prática.

Ética e Trabalho: As Dimensões da Competência do Educador

Docente: Profa. Terezinha Azeredo Rios - PUC/SP

Ementa: À questão “O que compete ao Coordenador de Curso?” articula-se estreitamente uma outra: “O que é um coordenador de curso competente?” Nesse momento do trabalho, a reflexão incidirá sobre as exigências que se enfrentam para o desempenho do papel profissional no contexto das instituições e a necessidade de “reinvenção” constante, iluminada pela crítica, desse papel na Universidade.

INSTITUCIONALIZANDO O PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO

Após os cinco primeiros encontros do curso “O papel do Coordenador de Curso”, elaborou-se uma súpula das reflexões e discussões nele realizadas, visando a construção de uma proposta de institucionalização do papel do Coordenador de Curso na Universidade.

Esta construção da proposta de institucionalização, que oportunamente seria apresentada nos colegiados superiores da Universidade, constituiu o produto do 6º Encontro do curso “O papel do Coordenador de Curso”. Sob coordenação da equipe da Vice Reitoria Acadêmica da PUC-Campinas, utilizou-se, como subsídio para as discussões, os dois textos que seguem:

Texto 1 - PAINEL “O PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO” - PUC-Campinas”

Texto 2 - SÚMULA DO CURSO “O PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO” - PUC-Campinas”

Texto 1 - PAINEL “O PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO NA PUC-CAMPINAS”

Finalizando o curso sobre “O papel dos coordenadores”, pudemos, neste 6º Encontro, à luz dos conceitos e pressupostos trabalhados nos encontros anteriores, retomar os itens do quadro abaixo, os quais expressam o que os próprios coordenadores de curso manifestaram sobre o papel que exercem ou que devem exercer, tendo como referência uma avaliação preliminar realizada no Fórum de Coordenações de Curso, por ocasião da avaliação das atividades desenvolvidas durante o ano de 1995:

PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO NA PUC-CAMPINAS

(Reunião do Fórum de Coordenações de 07/11/95)

- *Gerenciador de Diretrizes e Planos de Curso*
- *Executor e divulgador do Projeto Pedagógico do Curso*
- *Coordenar Atividades Pedagógicas do Curso*
- *Orientação Pedagógica (não apenas quanto à disciplinas e créditos a serem cursados pelos alunos)*
- *Responsável pelo desenvolvimento e avaliação do currículo*
- *Garantir, discutir, avaliar Projeto Pedagógico do Curso/Unidade/PUC-Campinas em todas as instâncias*
- *Papel de Orientador Pedagógico do Curso e de Mediador entre disciplinas e departamentos*
- *Interlocutor privilegiado dos Coordenadores de Departamento de seu Curso*
- *Motivar Professores e Coordenadores de Departamento para discussões*
- *Representação do Curso e Integração com outros Cursos e Unidades*
- *Direcionar as discussões de acordo com a Metodologia proposta no Fórum e buscar construir, junto aos Departamentos propostas de ação: repensar a sala de aula, ações pedagógicas, etc...*
- *Mediador de discussões/reflexões entre alunos e professores*

- *Acompanhamento de Professores - Reuniões individuais - Grupos*
- *Incentivo da participação discente em todas atividades acadêmicas*
- *Motivar os professores para participar das reuniões*
- *Envolvimento de alunos*
- *Papel Operacional*
- *Organizador, Executor, Colaborador*
- *Organizador/Articulador e Executor das Oficinas de Trabalho, subsidiados pela Direção*

Como se pode observar, neste primeiro momento, os coordenadores levantaram um conjunto de atividades que deveriam compor um novo perfil de coordenador, que superasse os problemas detectados no diagnóstico, que apontava para a preponderância de uma ação mais administrativa, em detrimento de uma ação política pedagógica.

Texto 2 - SÚMULA DO CURSO "O PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO NA PUC-CAMPINAS"

O curso "O Papel do Coordenador de Curso" procurou colocar a questão do papel das coordenações de curso na Universidade no quadro de uma conceituação, voltada para uma compreensão mais "clara, funda e larga" do problema, em seu contexto educacional e político. O eixo temático foi a **competência** que deve ter um dirigente universitário preocupado com a formação do profissional-cidadão. Articulou-se três dimensões dessa competência — técnica, política e ética —, cuja combinação no fazer cotidiano figuraria entre os principais determinantes do perfil desejado para educadores em função dirigente, nas atividades-fim da vida universitária.

Cada uma das dimensões da competência da coordenação de curso foi problematizada numa programação em que progressivamente o contexto político nacional da educação e da universidade brasileira

foi trazendo elementos para a definição das responsabilidades que correspondem ao papel dos que exercem a tarefa de coordenação pedagógico-administrativa.

O curso desenvolveu-se em seis encontros, conforme os relatos seguintes:

No 1º Encontro, tratou-se dos mitos da oposição público X privado, da relação excludente quantidade X qualidade, e da carência de recursos financeiros. Esses mitos têm imobilizado iniciativas dentro das universidades brasileiras, e podem ser afastados com a consideração de dados, tais como aqueles trazidos por Mário Sérgio Cortella. Algumas idéias surgidas nessa discussão:

- *Numa democracia, qualidade é sempre social, e se mostra através de índices de quantidade de bom serviço para todos.*
- *Na briga entre o rochedo (a instituição) e o mar (a sociedade), quem apanha é o marisco (o coordenador).*
- *É preciso capacitar os dirigentes, na perspectiva de qualificar os combatentes pela democratização do ensino: com índices de qualidade e de quantidade, para todos.*
- *Não há competência individual; competência é sempre coletiva.*
- *A atividade do coordenador é qualificada pelo Projeto.*
- *Coordenador: função catalizadora.*

No 2º Encontro, com José Cerchi Fusari, tratou-se especialmente da dificuldade de um coordenador de curso compatibilizar interesses conflitantes em suas tarefas de gestão, devendo sempre priorizar o interesse pedagógico mesmo em suas decisões de cunho

administrativo. Foi defendida a tese da profissionalização do coordenador de curso, como modo de passagem do senso comum ao senso crítico no planejamento, acompanhamento e avaliação dos trabalhos do coletivo de professores, alunos e funcionários.

Idéias principais discutidas:

- *Qual o perfil de “competência” com que a Universidade está comprometida?*
- *Falar do papel de Coordenador é falar de gestão, de governo.*
- *Falar de governo é falar de qualificação, que é diferente de certificação.*
- *O Coordenador de Curso coordena grupos, devendo ser capaz de propor técnicas e estratégias de construção coletiva.*
- *Deve buscar desenvolver os meios técnicos necessários, articulados com a consciência política de sua finalidade social: em benefício de quem se efetiva sua ação?*
- *Desenvolve meios de sentir o que esperam e como reagem os alunos e professores, para a elaboração coletiva de metas.*
- *O Coordenador de Curso não perde de vista a visão de totalidade no que se refere ao perfil de competência profissional - competência, política administrativa e pedagógica, segundo os critérios da cidadania, do mundo do trabalho e da sociedade.*
- *Participa da escolha de conteúdos (formação profissional visada), autores (textos principais), metodologia (técnicas de ensino) e avaliação das*

disciplinas do curso, comprometido com o projeto do curso.

- *A liderança deve ter como princípio de trabalho a articulação do ideal com o real, fazendo da prática do professor objeto de reflexão.*
- *A formação do coordenador se dá nas condições objetivas do trabalho (formação continuada).*

No 3º Encontro, com Branca Jurema Ponce, tematizou-se a carga ideológica da lógica do cotidiano, quase sempre em favor dos interesses sociais dominantes, a menos que se modifiquem hábitos automatizados de pensamento. Diante da educação tradicional, centrada no professor, e de sua antítese "anarquista", centrada no aluno, defendeu a necessidade de posturas didático-pedagógicas dialéticas, onde se considere o contexto cotidiano da relação professor-aluno. Idéias postas em discussão:

- *O raciocínio político segundo os critérios da lógica formal pode significar a promoção da exclusão e do individualismo, que são valores ideológicos dominantes.*
- *Maior consciência das condições cotidianas de trabalho, maior a liberdade para agir e maior a responsabilidade pelos fatos.*
- *O professor e o coordenador de curso detêm graus de autoridade relacionadas com seus papéis e suas funções.*
- *O primado dos projetos coletivos não pode negar espaço para os projetos individuais:*
 - ◊ *Qual o papel do coordenador de curso em um espaço onde o professor tem uma tradição de absoluta autonomia?*

- ◇ *Como deve ser essa autonomia, para dar conta da relação coletivo/particular?*
- ◇ *Como o Coordenador pode lidar com a história da docência?*
- *Diante da sala de aula, o professor não pode abrir mão de sua autoridade e de sua competência, que ao se construir, distanciam-no tanto do autoritarismo quanto do espontaneísmo.*

O 4º Encontro, preparado por Jozimas Geraldo Lucas, girou em torno do “ser competente”, para distinguir do “ter competência”. Para compreender as condições do “ser competente”, foi proposto um mergulho na interioridade de cada um dos presentes, para examinar como cada um conduz sua “responsabilidade de auto-governo”, base de todas as outras responsabilidades exteriores:

- *Como reagimos às mentiras institucionais?*
- *Paramos em nossa formação, menos por negligência e mais por auto-suficiência.*
- *Pensar em mutirão: somando as contribuições de cada membro do grupo.*
- *Cuidado estético: desde a limpeza e higiene dos ambientes, até a atenção pela dignidade das pequenas coisas e pequenos gestos.*
- *O homem é o único animal que deliberadamente odeia, mas também ama.*
- *Sem amorosidade, afeto e ternura não há aprendizagem.*
- *Com o cinzel e o martelo, o artista realiza o projeto que construiu em sua sensibilidade, transformando o bloco de granito em cavalo (na pedra bruta, havia muitos cavalos em potência).*

- *A competência técnico-pedagógica e política se consolida com a competência humana, objetivo maior de todo educador.*
- *A interioridade, o estofo humano da coerência como pessoa, é condição fundamental para o equilíbrio do Coordenador.*
- *O papel do Coordenador é um papel de liderança, preocupado em partilhar com o outro.*
- *É preciso ter paixão por aquilo que se faz e sedução por aquilo que se tem.*
- *Papel fundamental do Coordenador juntar, tecer, ordenar unindo elementos.*

No 5º Encontro, conduzido por Terezinha Azerêdo Rios, o curso focalizou o tema da competência de um coordenador de curso, com uma abordagem que leva em conta os valores e responsabilidades éticas. Aos valores assumidos, que se expressam em ideais e projetos, — dimensão do desejado possível — correspondem responsabilidades, que concretizam a construção dos projetos no tempo. Utopia, entendida como projeto realizável, apóia-se em compromisso ético. Idéias que nortearam a reflexão:

- *Aos papéis correspondem deveres, no sentido de que não apenas os direitos, mas, especialmente os deveres constituem os papéis.*
- *A afirmação de cada um se dá pela relação com o “outro que o constitui”.*
- *Competência é saber fazer bem o dever: fazer bem (dimensão do desempenho técnico) e saber bem (dimensão da consciência política). A dimensão ética é o imbricamento dessas duas dimensões em face do compromisso de promover o bem comum: de criar um mundo melhor.*

- *O sentido da responsabilidade está na escolha pela adesão ou transgressão de um dever; mesmo quando a escolha é nem aderir, nem transgredir.*
- *Em toda ação, hábito ou costume há sempre interesses e valorações, sobre os quais é bom refletir para compreender, aumentando, assim, a competência humana do agente.*
- *Brecht sobre Gramsci: "Ele pensava em outras cabeças; e na cabeça dele, outros pensavam."*
- *Adélia Prado: "Lei boa é aquela que a gente inventa; por que sem lei nem amor, nem trânsito, tem graça"*
- *Na perspectiva assumida, "competência" é algo a ser construído a partir do ideal, da utopia, do necessário, do desejado, do possível: "quais as condições dadas para a construção da competência"?*

Com base nas discussões suscitadas, no 6^o Encontro, foi elaborada, como proposta de institucionalização do papel do coordenador de curso de graduação, na PUC-Campinas, a síntese de discussões, transcrita a seguir. Esta síntese de discussões, após referendada pelo Fórum de Coordenações de Curso, foi encaminhada ao colegiado acadêmico da Universidade, o Conselho de Coordenações de Ensino, Pesquisa e Extensão — CONCEP, para nova discussão e para sua aprovação final, enquanto PROPOSTA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PAPEL DA COORDENAÇÃO DE CURSO NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS.

SÍNTESE DA DISCUSSÃO EM GRUPO SOBRE O PAPEL DA COORDENAÇÃO DE CURSO

(Aprovada na reunião do CONCEP de 15/08/96)

COMPETÊNCIAS PARA A FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO

• PRINCÍPIOS

- 1) *O papel da Coordenação de Curso define-se como um conjunto de competências, que buscam integrar aspectos técnicos, políticos e éticos. A prática dessas competências traduz-se no desempenho de funções de caráter simultaneamente administrativo, pedagógico e político.*
- 2) *O projeto de curso articulado no coletivo de alunos, professores e departamentos é base de legitimação do papel de Coordenação de Curso.*
- 3) *A qualidade do Projeto de Curso é referência para a qualidade do exercício das funções e, portanto, para avaliação das atividades de coordenação de curso.*
- 4) *A atividade de coordenação de curso consiste em buscar desenvolver os meios técnicos necessários, articulados com a consciência política de sua finalidade social, ordenando em um conjunto orgânico a autonomia coletiva do projeto de curso e a autonomia particular dos projetos das disciplinas dos professores e departamentos.*
- 5) *A competência do responsável pela Coordenação de Curso não é individual: é sempre coletiva. Por isto, ele deve trabalhar em sintonia com o projeto político-pedagógico da Unidade Acadêmica e com o Projeto Institucional da Universidade.*

- 6) *A capacitação para a Coordenação de Curso se dá nas condições objetivas do trabalho cotidiano, à medida que este se torna objeto de reflexão e avaliação crítica continuada.*
- 7) *A coordenação de curso exige uma capacitação continuada, geradora de um saber de profissão e de habilidades adequadas à realização de um papel de liderança acadêmico-pedagógica.*
- 8) *O exercício do papel de coordenação de curso prioriza, não necessariamente a titulação, mas a qualificação da competência para coordenar grupos e processos de construção coletiva do projeto de curso.*

- **FUNÇÕES**

- 1) *A Coordenação de Curso tem como principal função articular o coletivo de alunos, funcionários, professores, departamentos, na construção de um projeto de curso que seja referência para as atividades do currículo:*
 - a) *quando o projeto de curso não está explicitado: cuidar de sua elaboração e implantação;*
 - b) *quando um projeto de curso já está sistematizado e implantado: cuidar de sua avaliação, reorientando-o e atualizando-o;*
 - c) *implementar a articulação dos programas de disciplinas com o projeto de curso, articulando alunos, professores e departamentos;*
 - d) *operacionalizar um plano de trabalho da coordenação de curso, envolvendo o coletivo do curso;*
 - e) *definir, em conjunto com os coordenadores de departamento e professores do curso, os programas de*

disciplinas do curso, visando promover a integração horizontal/vertical das disciplinas da série/disciplinas do curso.

- 2) *Subsidiar a Direção da Unidade Acadêmica no que se refere:*
 - a) *aos recursos necessários para a implementação do projeto de curso: laboratórios, materiais de uso didático etc.;*
 - b) *ao aprimoramento da infra-estrutura para rotinas administrativas: salas de aula, secretaria, espaço físico para atendimento de alunos etc.;*
 - c) *à capacitação pedagógica dos docentes, visando melhorar seu trabalho em sala de aula, no que se refere aos processos de ensino e aos processos de aprendizagem.*
- 3) *Propor e organizar sistematicamente discussões com alunos, professores, coordenadores de departamentos, de laboratórios, de serviços, etc. liderando o processo de acompanhamento e desenvolvimento curricular, através de:*
 - *calendário de reuniões periódicas com professores e alunos;*
 - *criação de espaço coletivo, por exemplo, seminário ou fórum de curso, para planejamento e avaliação do curso, podendo haver uma data comum para todos os cursos inserida no calendário da Universidade.*
- 4) *Trabalho de planejamento conjunto e sistemático com a Direção da Unidade, articulando o Projeto de Curso com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Acadêmica, sem prejuízo de sua legitimidade no coletivo do curso, onde se constrói dinamicamente o dia a dia de sua ação de coordenação.*

CRITÉRIOS PARA DEFINIÇÃO DE RESPONSÁVEL PELA COORDENAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO

1) PERFIL

- *disponibilidade para participar dos programas de capacitação e apoio pedagógico do Fórum de Coordenações de Curso, visando o planejamento didático-pedagógico e o fortalecimento da liderança acadêmico-pedagógica no curso;*
- *capacidade para elaborar e desenvolver planos de ação estratégica, para as atividades de coordenação pedagógica;*
- *capacidade de liderança e de articulação dos diferentes segmentos e setores da Unidade Acadêmica envolvidos no curso, a fim de viabilizar a implementação do projeto de curso;*
- *pertencer a um dos quadros docentes da Universidade, há, pelo menos, dois anos.*

2) FORMA DE ESCOLHA E OCUPAÇÃO DO CARGO

- *as atividades de coordenação, em função de análise da complexidade do curso e do porte da Unidade Acadêmica, poderão ser acumuladas pelo Diretor, Vice-Diretor ou por um Coordenador de Departamento*
- *no caso de haver um coordenador de curso como cargo específico, não apenas como função, o mesmo será escolhido pelo Diretor da Unidade Acadêmica, respeitando-se e garantindo-se os diferentes processos de legitimação internos praticados nas referidas Unidades Acadêmicas.*

AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO E APROFUNDAMENTO DO PAPEL DA COORDENAÇÃO DE CURSO

Com a aprovação deste documento pelo *CONCEP da Universidade*, embora ainda não se tenha institucionalizado o cargo de coordenador de curso, obteve-se o reconhecimento oficial das **FUNÇÕES DE COORDENAÇÃO DE CURSO**.

No sentido de aprofundar esta conquista, e enraizá-la no cotidiano das práticas acadêmicas, além de formalizá-la institucionalmente, o *Fórum de Coordenações de Curso*, em sua última reunião do ano de 1996, construiu o painel a seguir, explicitando suas linhas de ação para o ano de 1997. Como se pode comprovar, o grau de maturidade político-institucional sobre a questão, fica evidente na comparação entre este painel e o painel do Texto 1, desencadeador das discussões da proposta de institucionalização, construído pelos coordenadores em 1995.

A diretriz de ação se pauta, mais uma vez, pela construção coletiva, e pela busca de parcerias com setores e instâncias da Universidade, no sentido do princípio de que o curso deve ser a unidade pedagógica de referência para o ensino de graduação', e que 'a sala de aula é o espaço privilegiado, onde de fato ocorrem as ações acadêmicas, e onde se expressam os compromissos institucionais a favor do aprimoramento do ensino de graduação.

FÓRUM DE COORDENAÇÕES DE CURSO

PLANO DE AÇÃO CONSTRUÍDO PELOS COORDENADORES DE CURSO, VISANDO CONSOLIDAR SEU PAPEL INSTITUCIONAL

<p>Parcerias com Coord. de Departamento e Direções de Unidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões conjuntas com Direções, Coord. de Curso e Departamento por Campus • Reuniões conjuntas com Direções, Coord. de Curso e Departamento por área • Reuniões conjuntas com os Coord. de Departamento de diversas Unidades <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Implementar Papel do Coord. de Curso</i> • <i>Consolidação da Coord. de Curso:</i> - <i>ações a serem desenvolvidas nas Unidades</i> - <i>processo de institucionalização</i> • <i>Retomar o Plano de Curso</i> • <i>Levantar indicadores de avaliação e acompanhamento</i> • <i>Disciplinas "importadas" e seu papel no Plano do Curso</i> • <i>Integração das disciplinas "importadas" e seu papel no Plano de Curso</i> <p>Infra-estrutura necessária para a parceria</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Necessidade de contar com um grupo de apoio pedagógico no processo de trabalho dos cursos/Unidades Acadêmicas</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar reuniões da Coord. de Curso, juntamente com a VRAAc e Coord. Geral de Graduação 2. Implementar avaliação: docente e institucional, a cada dois anos 2.1. Realizar reuniões c/ professores do curso: <ul style="list-style-type: none"> - conteúdo programa x proposta formação profissional - desempenho alunos - disciplina 2.2. Tornar obrigatória a entrega e discussão do Plano de Curso de cada disciplina no planejamento 2.3. Seminário interno de disciplinas 2.4. Fórum de debates precedido de avaliação 2.5. Reunião de professores por série 3. Encontro dos Coord. de Curso com a Coord. do Dept. "exportador" da disciplina <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Seminário sobre o Curso, entre os professores para melhor integração das disciplinas "importadas" 3.2. Reunião conjunta com os professores "importados" <p>Infra-estrutura necessária para a parceria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar nas Unidades trabalhos de secretaria para as Coord. de cursos/ departamentos • Aumento da carga horária da Coord. de curso • Criar assessoria pedagógica nas Unidades • Agilizar o processo de confirmações de matrícula - criando sistemas mais eficientes • Retomar discussão sobre Portarias, compatibilizando-as com as discussões de caráter acadêmico - pedagógico que vem ocorrendo na Universidade
--	--	---

PLANO DE AÇÃO CONSTRUÍDO PELOS COORDENADORES DE CURSO, VISANDO CONSOLIDAR SEU PAPEL INSTITUCIONAL. (cont.)

PROPOSTAS	DEMANDAS	OPERACIONALIZAÇÃO
<p>Inserção e acompanhamento da participação do aluno no Projeto Pedagógico de seu Curso</p>	<p>1. Realizar reuniões com Coord. de Depto. objetivando a socialização das demandas e propostas do Fórum de Coord. de Curso</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialização de dados do perfil acadêmico sócio-econômico dos alunos, com os professores (CPV e outros) • Criar oportunidade de avaliação do professor por parte dos alunos • Promover avaliação conjunta (Coord. Direção, alunos, docentes) do processo educativo/curso • Estimular participação do aluno, coord. de depto. e direção acontecendo de forma articulada • Trabalhar com os alunos o papel que lhes cabe na construção do projeto pedagógico de seus cursos • Promover parceria dos Deptos. com os Diretórios Acadêmicos • Ampliar a discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem junto a professores e alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar reuniões conjuntas com Direções, Coord. de Depto. de Curso • Discutir Dados da CPV; <p>Perfil do Matriculado/97; Demanda dos cursos 90-97; Desempenho - provas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar questionários específicos, reuniões com representantes de sala, para avaliação • Discutir os dados de evasão • Discutir/relatar projetos de cada curso, para acompanhamento do processo pedagógico • Elaborar calendário dos programas e plano de curso por série • Realizar painéis de projetos de curso (representativos) e avaliação • Criar calendário de eventos de cada Unidade • Organizar reuniões dos representantes de classe com as Coord. de Depto. e retorno da discussão para as classes • Discutir desempenho dos alunos em cada disciplina e no curso como um todo • Discutir com os alunos o projeto pedagógico de cada curso • Envolver os alunos no III Sem. sobre Currículo explicando: do que se trata, o que é discutido e a importância de sua participação • Reuniões com representantes de classe - avaliação do papel do aluno no curso • Implantar câmara de alunos • Envolver alunos na elaboração/execução do currículo, compreendendo a importância de cada disciplina • Avaliação da relação professor x aluno - sala de aula • Avaliação conteúdo programático ministrado

	<p>2. Integração e acompanhamento de novos alunos na Universidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas inaugurais apresentando a Universidade e sua Unidade - inserção do aluno • Cronograma semestral das reuniões de Depto. e Oficinas de trabalho feito com os alunos • Organizar e socializar os Trabalhos dos Campos de Estágio - painéis, seminários, vídeos, etc
	<p>3. Estimular a participação dos alunos em projetos de iniciação científica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Portaria 18/96 do MEC - Monitorias e instrutor • Divulgar a produção científica dos alunos na Unidade
<p>Sugestões para outras atividades ligadas ao Fórum.</p>	<p>4. Necessidade de contar com um grupo de apoio pedagógico no processo de trabalho dos cursos/ Unidades Acadêmicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que o Fórum prepare um artigo para o Jornal do DCE. • Preparação de artigos e material de divulgação sobre os trabalhos do Fórum. • Evento Interno do Curso para discutir: <ul style="list-style-type: none"> Objetivos/disciplinas/planejamento; Integração Direção/Deptos/alunos;visando Integração geral • A adaptação da Universidade com a LDB; Seminário. • Exame de final de curso (provão): ampliar discussão

Para orientar as ações em 1997, as Coordenações sugeriram retomar a discussão do papel da coordenação em suas Unidades, com coordenadores de departamento e professores, no sentido de ampliar as adesões ao trabalho e consolidar o processo de institucionalização.

Ainda como prioridade, foi indicada a necessidade da capacitação pedagógica dos coordenadores que estavam assumindo pela primeira vez esta função; foi então sugerida a realização de uma 2ª Jornada Pedagógica, na perspectiva da continuidade da reflexão sobre o trabalho dos coordenadores e do aprimoramento de sua qualidade.

Através do convênio com a PUC-SP, foram convidadas as Professoras Branca Jurema Ponce e Terezinha Rios, que participaram da primeira etapa do processo, para refletir conosco, nesta nova fase, a implementação do papel da Coordenação do Curso.

Os textos a seguir registram como se desenvolveu a Jornada, e avançam na reflexão sobre a Coordenação de Curso.

COORDENAÇÃO DE CURSO : UM OFÍCIO EM CONSTRUÇÃO

Branca Jurema PONCE*
Terezinha Azerêdo RIOS**

O trabalho que aqui apresentamos tem o propósito de partilhar uma discussão extremamente fértil, realizada em junho de 1997, numa *Jornada Pedagógica* com os Coordenadores de Cursos da PUCCAMP.

O objetivo da *Jornada* foi dar continuidade à reflexão que se volta criticamente sobre o trabalho dos Coordenadores de Curso, buscando explicitar os seus condicionantes e as alternativas que se apresentam para o desenvolvimento de um processo de aprimoramento de sua qualidade. Tomamos como ponto de partida o trabalho realizado anteriormente e procuramos avançar no sentido de nos aproximarmos das proposições apresentadas no *Plano de Ação* construído pelos coordenadores, visando consolidar seu papel institucional.

Nossa intenção já se anunciava nas provocações que fomos buscar para epigrafar o trabalho:

Somos o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.

Eduardo GALEANO

Se quisermos chegar a projetos de curso realmente consistentes e não a meras idéias produzidas em

* Doutora em Educação, professora do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUC-SP

** Mestre em Filosofia da Educação, professora do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUC-SP

discussões acadêmicas abstratas, só há um caminho: pensar a prática acadêmica e, em especial, a relação ensino-aprendizagem em nossos cursos de graduação, revelando as mediações que a constituem como atividades historicamente produzidas e produtoras da existência social concreta.

Ildeu Moreira COELHO

*A toda hora rola uma estória
que é preciso estar atento
A todo instante rola um movimento
que muda o rumo dos ventos
Quem sabe remar não estranha
Vem chegando a luz de um novo dia
O jeito é criar um novo samba
sem rasgar a velha fantasia.*

Paulinho da Viola

Os autores nos ajudam a apontar a *certeza* de que é fundamental tomar como referência o caminhar de um processo, a *crença* na necessidade de se buscarem os fundamentos da prática e a *esperança* de seguir adiante auxiliados pela crítica humilde e corajosa.

Desenvolvemos a proposta da Jornada em três etapas. No primeiro momento, fizemos uma recomposição da caminhada, destacando alguns dos conceitos norteadores de nossas discussões anteriores - *reflexão, trabalho/profissão, competência*. O segundo momento foi dedicado a uma discussão sobre a *troca de experiências* e uma reflexão sobre o significado de *construção*, núcleo da proposta. A seguir, procuramos fazer um exercício em torno da *tecelagem do ofício de coordenação de curso*, buscando, a partir dele, apontar perspectivas para seguir adiante.

Os textos que se seguem constituem-se numa apresentação/síntese das idéias fundamentais discutidas na *Jornada*. Neles, na certa, faltarão elementos da viva conversa que travamos, mas serão encontrados também os vestígios da rica participação dos coordenadores, a qual fez ganhar

mais cor e sabor a coordenação que fizemos do trabalho , enquanto docentes responsáveis pela proposta.

CAMINHOS DA COMPETÊNCIA

Terezinha Azerêdo Rios

"A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo", afirmava Paulo Freire. Este foi o mote da retomada de nossa discussão sobre o ofício da coordenação de curso. Como em outros momentos de encontro com os educadores da PUCCAMP, procuramos *refletir sobre o gesto de reflexão*.

Uma reflexão implica sempre numa análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para com os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa *prática*, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da *reflexão crítica* sobre os *problemas* que esse prática faz surgir como desafios para nós.

A reflexão não se dá aleatoriamente. Ela é provocada por *questões-limites*. Questões-limites não são perguntas quaisquer. São perguntas que nascem de situações problemáticas e que, portanto, *precisam* ser respondidas. O que as caracteriza como problemáticas, aliás, é exatamente a necessidade de *superação*.

Nós nos deparamos com inúmeros obstáculos em nossa vivência das situações em que nos encontramos. Só alguns deles, entretanto, merecem a denominação de *problemas* - são aqueles que têm uma significação especial em nossa perspectiva existencial e precisam ser

tirados de nosso caminho. Esse "tirar do caminho" um obstáculo tem sido chamado de a *solução* do problema. Entretanto, se analisarmos bem, verificaremos que os problemas não sofrem uma solução, não são "solvidos", não são solúveis. Eles são *superáveis*, devem ser superados. Quando superamos um problema, não diluímos - o que fazemos é seguir a dinâmica de um processo, no qual há como que uma absorção, um rearranjo de elementos, e em que se vai à frente de forma nova. Não "deixamos para trás" os elementos problemáticos; levamo-los conosco de outra maneira, incorporados à existência, que é contínua. (RIOS, 1982)

Para o exercício de reflexão sobre a prática da coordenação, procuramos, enquanto professoras de filosofia, buscar a contribuição da reflexão *filosófica*.

A filosofia se caracteriza como uma *busca amorosa de um saber inteiro*. Ver com clareza, abrangência e profundidade a realidade, assumindo diante dela uma atitude *crítica*, é a tarefa constante do filósofo, que, além do mais, orienta-se num esforço de *compreensão*, isto é, de desvelamento da significação, do sentido, do valor dos objetos sobre os quais se volta. A compreensão é

uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, conciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo (ARENDR,1993:39)

Enquanto busca *amorosa* do saber, o gesto filosófico abriga uma articulação entre uma dimensão *epistemológica* e uma dimensão *afetiva* da relação dos homens com o mundo e com os outros, uma idéia de prender-com, de apropriar-se junto, reveladora de um "coração compreensivo, e não a mera reflexão ou o mero sentimento", como aponta ARENDR(1993:52). Guarda, ainda, como *busca*, um sentido de movimento, de caminhar constante. E se o saber pretendido é um *saber inteiro*, faz-se necessária uma atitude de admiração diante do conhecido, de surpresa diante do habitual, a fim de conhecer mais e melhor.

O que se costuma solicitar à Filosofia é que ilumine o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos, que nos leve a compreender a origem das idéias e valores que respeitamos ou odiamos, que nos esclareça quanto à origem da obediência a certas imposições e quanto ao desejo de transgredi-las; enfim, que nos diga alguma coisa acerca de nós mesmos, que nos ajude a compreender como, por que, para quem, por quem, contra quem ou contra o que as idéias e os valores foram elaborados e o que fazer deles. (CHAUI,1981)

A filosofia é sempre filosofia *de*, volta (*re-flexão*) sobre os problemas que nos desafiam. Como filosofia *da educação* ela buscará, ao lado de outras perspectivas de conhecimento, compreender o fenômeno educacional em todas as suas dimensões, procurará olhar criticamente a tarefa da escola enquanto instância educativa e dos sujeitos que nela desempenham seu papel de educadores.

Pensar o papel do coordenador de curso de graduação nos traz para o âmbito da instituição educativa que é a Universidade, cujo papel, embora se revista de especificidade, guarda em comum com outras instâncias educativas a inserção num contexto peculiar que, ao mesmo tempo que a determina, sofre a influência de sua atuação.

A universidade não existe na sociedade brasileira, nem aí acontece. Esta não é algo pronto, preexistente e que receberia aquela em seu seio, como um acréscimo a posteriori. Não sendo coisas, realidades acabadas, completas em si mesmas, mas processos sociais, uma não pode existir ao lado, dentro ou fora da outra. Se, por um lado, a educação, a universidade, o ensino e a pesquisa não existem fora de uma determinada sociedade, por outro, não acontecem no seu interior, não a refletem, não a reproduzem pura e simplesmente.

Por não se tratar de coisas, entre elas não há uma relação de exterioridade, linear e mecânica, como entre a causa e seu efeito, o espelho e a realidade espelhada, o recipiente e o conteúdo. Se como instituição social a universidade não é completamente autônoma em relação à sociedade que a cria e mantém, como instituição especializada não é também um mero prolongamento, uma continuidade, uma repetição, um duplo da sociedade, o que lhe tiraria todo o sentido e a razão de ser. Pelo contrário, entre elas há, ao mesmo tempo, continuidade e ruptura. (COELHO, 1996:21)

É na Universidade que se desenvolve o *trabalho* dos coordenadores. A idéia de trabalho não se separa da idéia de sociedade, na medida em que é *com os outros* que o homem trabalha e cria cultura. É importante assinalar essa perspectiva *coletiva* presente na noção de trabalho. Muitas vezes ela vem marcada por um viés ideológico, que é preciso evitar. Algumas formas de que o trabalho tem se revestido historicamente favorecem uma apreciação negativa - brinca-se, afirmando que "o trabalho enobrece, mas também empobrece...".

É preciso garantir desde sempre o conceito de trabalho como fruto da relação dos homens com o mundo e com os outros, relação em que os seres humanos estabelecem formas peculiares de associação, criam significações, revestem de *valores* a vida e a realidade.

O trabalho tem, portanto, uma dimensão axiológica, constituidora do *ethos*. "O *ethos* é a casa do homem", afirma VAZ (1988:12). Pelo trabalho, transitamos de uma *natureza* humana, concebida como algo de caráter imutável, para uma *condição* humana, a partir da ação criadora. Por ela, ultrapassa-se o determinismo da *physis* e se define para o homem não só um "espaço de vida", mas um "estilo de vida", constrói-se um mundo à nossa moda, do nosso jeito.

A questão que se coloca, entretanto, é *qual é o nosso jeito? Que trabalho é este? Como tem sido historicamente este trabalho? Como ele se transforma em profissão?*

Falar em profissão é encontrar o trabalho como *conjugação de saber e fazer* no contexto social, em que se definem os *papéis* para os indivíduos, de acordo com determinadas expectativas ligadas aos *valores* desse contexto. Embora desempenhemos inúmeros papéis em nossa vida social, os papéis profissionais são aqueles que de uma forma orgânica e sistemática servem como referência para nossa identificação na sociedade. Eles, de certa forma, nos definem. Se me perguntam quem sou, aqui e agora, tenderei a dizer que *sou uma professora*. O meu ofício me define. Meu ofício, minha profissão.

Para pensar essa profissão numa perspectiva crítica, devemos perguntar por suas características, mais precisamente por sua finalidade. Trabalhar, construir o mundo, ser profissional, para quê? Aí é que se vislumbra o horizonte da felicidade, cujo outro nome é bem. A finalidade da ação profissional é a intervenção no contexto social, na *polis*, para a *realização do bem*. Ao fazermos esta afirmação, devemos, entretanto, ter cautela. O bem a que nos referimos ficará descaracterizado se nós não o adjetivarmos, qualificando-o como *bem comum*. É perigosa a expressão, porque ela tem vindo marcada com uma carga romântica, ideológica. Quando falamos do bem comum, que é o outro nome da felicidade, indicamos a possibilidade, a exigência de a atuação dos homens e mulheres na sociedade resultar em algo que seja efetivamente fonte de benefício, de alegria, de prazer, *para todos*. Aponta-se aqui para a real oportunidade de empenho da liberdade, da intervenção criativa, do exercício da *cidadania*.

A realização do bem comum, constituinte desse exercício, guarda nela o sentido rico de relação. Nós nos definimos, nos apresentamos, vivemos efetivamente *em relação, uns com os outros*. O outro - alter - entra na minha constituição e comigo constrói o mundo. Quando ignoro o outro, quando o considero como *alienus* - o alheio, que não tem a ver

comigo - tenho a atitude de alienação. No nosso cotidiano, tendemos a afirmar com freqüência que consideramos o outro sem dificuldade. Ora, é mesmo fácil considerar o outro que é muito parecido comigo - é da minha idade, da minha classe, do meu partido. Desafiador é estar frente a um outro que *me faz frente*, me desafia na diferença.

No espaço da profissão, de nossos ofícios, convivemos diferenças e semelhanças, buscando ser competentes.

A competência se define como *saber fazer bem o dever*. E é preciso pensar no saber, no fazer e no dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua *praxis*.

A noção de competência se traduz numa articulação estreita entre uma dimensão técnica, que diz respeito a uma rigorosa fundamentação teórico-científica e a um domínio de habilidades para intervenção prática na realidade e uma dimensão política, que aponta para uma visão crítica do alcance das ações e para o compromisso necessário com as necessidades concretas do contexto social (RIOS, 1996 a:72)

Quando se fala em competência na formação e na prática profissional, deve-se considerar, portanto, o duplo caráter da competência - sua dimensão *técnica* e sua dimensão *política*. São duas dimensões de um único elementos - dimensões distintas, mas profundamente articuladas: não se pode referir a uma sem a outra. Entretanto, a partir da explicitação dos componentes da competência, pode surgir uma aparente dicotomia entre eles. De um lado, procura-se destacar a dimensão técnica (e a idéia de neutralidade na ação profissional); de outro, destaca-se a dimensão política (e a idéia de militância como indispensável para o trabalho). Esta dicotomia é fruto de um velho vício de nossa formação cultural - não costumamos pensar "por contradição". Na verdade, nem estamos diante de elementos contraditórios - eles se interpenetram e, juntos, completam o sentido da competência.

A dicotomia pode ser evitada ou superada, se tomarmos consciência de que há uma dimensão *ética*, articulada à dimensão política e à dimensão técnica. Não se trata de acrescentar mais um elemento aos já existentes (o que certamente não faria avançar a discussão e só contribuiria para complicá-la), mas de apontar um elemento que existe como mediação entre as duas dimensões - inseparáveis - da competência.

O que faz a ética na profissão? Sendo uma reflexão de caráter crítico, trará à luz a atuação que os indivíduos têm no espaço de seu trabalho, na perspectiva da construção da felicidade. Trabalhar para ser feliz, para fazer a felicidade, proporcionar a felicidade, não como uma coisa que se entrega, mas algo que se constrói coletivamente.

O trabalho competente é um trabalho de *boa qualidade*. É comum utilizarmos o conceito de qualidade como se ele já guardasse uma conotação positiva - dizemos que algo *é de qualidade*, querendo afirmar que *é bom*. Entretanto, a qualidade é um atributo essencial da realidade. Há *boa e má* qualidade nos seres com que nos relacionamos, nas situações que vivenciamos. No espaço da competência, acham-se instalados os valores que norteiam a prática do profissional na direção da *melhoria constante* de sua qualidade.

É importante, para finalizar, assinalar duas coisas importantes em relação à competência profissional.

Primeiro, a idéia de que a competência não é algo pronto, estabelecido de uma vez por todas. Sendo um processo, tendo um caráter histórico, a competência não é um modelo prescrito num código. Ela é construída cotidianamente (PONCE, 1989:67) e se propõe como um ideal a ser alcançado. Pode-se constatar isso quando procuramos, em qualquer espaço de atuação profissional, fazer o elenco de características "definidoras" da competência, um espécie de concretização do saber fazer bem. Descobrimos que se trata de um conjunto de requisitos que não fazem parte, em sua totalidade, do desempenho de cada indivíduo. Entretanto, verificamos que *podem* fazer - e sua possibilidade é verificada na própria

realidade. Se existem no real como possibilidade, podem vir a se tornar no futuro, na prática concreta dos profissionais. Assim, vamos *nos tornando* competentes.

O papel do educador na sociedade contemporânea não só é construído por este educador em seu cotidiano de trabalho, como resulta ou tem a ver com o que foi o papel do educador e , principalmente com o que se coloca como projeto para o futuro (RIOS, 1996:72).

Nossa identidade se constrói a partir da intersecção das circunstâncias que nos cercam com os desejos que trazemos. Ora, nossas circunstâncias podem ou não ser transformadas, dependendo de nossas ações. Não basta desejarmos e transbordarmos nossos desejos, submetidos passivamente a circunstâncias que tornamos intocadas e, às vezes, intocáveis. É preciso agirmos, individual e coletivamente (FISCHMANN, 1994:62)

Segundo, daí decorrente, a competência não é individual. Assim como "é impossível ser feliz sozinho", é impossível ser competente sozinho, ser bom profissional isoladamente. A idéia de relação, presente na vida humana, aponta-nos uma competência que, além de ser construída, é também *compartilhada*. Uma pessoa não pode ser humana sozinha (BERGER, 1976: 108). Do mesmo modo, uma pessoa não pode ser competente sozinha. A qualidade de seu trabalho não depende apenas dela - define-se na relação com os outros. As condições para realização de um trabalho competente estão na competência do profissional e na articulação dessa competência com os outros e com as circunstâncias (RIOS, 1997:79/80).

O trabalho que vimos desenvolvendo com os educadores da PUCCAMP se insere na perspectiva de uma proposta de *formação continuada*. A formação continuada se define, exatamente, como o *processo de desenvolvimento da competência* dos educadores (FUSARI & RIOS, 1996:38). O que é importante ressaltar é que a competência de que

se fala não é algo que diz respeito apenas ao profissional, mas também ao contexto em que ele desenvolve sua prática e aos outros com quem ele se relaciona. Portanto, as *condições* para o desempenho desejável do educador devem existir nele, em seus alunos, nas escolas em que trabalha, nos dirigentes e colegas, em última instância, na sociedade em que vive.

A dimensão ética da profissão aponta para uma perspectiva *utópica*, da realização do bem comum como um ideal, algo que *ainda não* existe, mas *pode vir a ser*. Aponta-se aí o espaço do possível. Num belo trecho de um poema de Carlos Drummond de Andrade (1983: 733), ele afirma:

*Eu tropeço no possível
e não desisto de fazer a descoberta
do que tem dentro da casca do impossível.*

Na verdade, é na possibilidade mesmo, enquanto presença *já no real*, que vem se ancorar a dimensão da profissão que vimos chamando de ética. Ainda não somos os professores que queremos e necessitamos ser. A competência se coloca para nós como um *ideal*. Esse ideal - utopia- não é, entretanto, uma quimera, uma vez que descobrimos *no real*, no presente, em nós e nas circunstâncias, as possibilidades de concretizá-lo. No quadro das contradições que constituem sua vida e seu trabalho na sociedade é que se vai configurando/concretizando o ofício de educador.

O possível não está pronto. A possibilidade não está dada. O possível se constrói e se constrói tendo como referência a dimensão do bem e da justiça, a possibilidade de uma liberdade conjunta, de um espaço para realização do desejo, não romântico, mas instância humana de superação da necessidade, de busca de ampliação da vida verdadeira.

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, H. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1993.
- BERGER, P. *Perspectivas sociológicas*. S. Paulo, Círculo do Livro, 1976.
- BERGER, P. e LUCKMANN, R. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 1973.
- CHAUI, M. "A Reforma do Ensino", 1981.
- COÊLHO, Ildeu M. *Realidade e utopia na construção da universidade*. Goiânia, Editora da UFG, 1996.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. "Procurar o quê", in *Nova Reunião - 19 Livros de Poesia*. Rio, J. Olympio, 1983.
- FISCHMANN, R. "Redefinição do público e do privado: contribuição para a reflexão educacional", in ALVES, M. L. *Escola: espaço de construção da cidadania*. Idéias 24. S. Paulo, FDE, 1994.
- FUSARI, J. & RIOS, T. "Formação continuada dos profissionais do ensino", in *Cadernos CEDES* n. 36. Campinas, CEDES, 1996.
- GALEANO, E. *As palavras andantes*. Rio de Janeiro, L& PM, 1994.
- LAING, R. *O eu e os outros: o relacionamento interpessoal*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- PINTO, A. V. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- PONCE, B.J. *A aula como instrumento de transformação social*. S. Paulo, PUCSP, 1989 (Dissertação de Mestrado).
- PERRENOUD, P. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, ESF, 1996.
- RIOS, T.A. "O caminho do educador". S. Paulo, Cenafor, 1983.

- _____ "Significado e pressupostos do projeto pedagógico". *Idéias* (15). S. Paulo, FDE, 1992.
- _____ "De qualidade e subjetividade em educação: um diálogo com Sonia Kramer e Marli André". S. Paulo, mimeo, 1995.
- _____ "A Pedagogia Freinet e a educação para o terceiro milênio", in *I Simpósio da Pedagogia Freinet*. PUCSP, 1996 a.
- _____ "Avaliação Participativa", in *Seminário : Avaliação de Políticas e Programas Sociais*. IEE/PUCSP, 1996b.
- _____ "Educação, ética, cidadania". S. Paulo, *Cadernos Novo Ângulo*, 1996c.
- _____ "O lugar do professor na sociedade contemporânea". *Revista de Educação* n.8. S. Paulo, APEOESP, 1996d.
- _____ *Ética e Competência*. S. Paulo, Cortez, 5ª. ed., 1997.
- RODRIGUES, N. *Da mistificação da escola à escola necessária*. S. Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- SAVATER, F. *Política para meu filho*. S. Paulo, Martins Fontes, 1996.
- VAZ, H.C.L. *Escritos de filosofia - ética e cultura*. S. Paulo, Loyola, 1982.

OFÍCIO, CONSTRUÇÃO E TECELAGEM

Branca Jurema Ponce

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário.

António NÓVOA

Tarefas e funções: a configuração de um ofício

A *Jornada Pedagógica* com os coordenadores de curso nos remeteu a uma reflexão sobre o significado não só da coordenação de curso, nosso objeto específico, mas também sobre a idéia de *ofício* e de *construção*.

O objetivo foi iniciar uma busca da identidade da função da coordenação de curso, que muito recente em seu surgimento, deverá ter esta sua identidade construída a partir de uma praxis coletiva, que se constituirá de um processo contínuo e infinito de reflexão-ação. Portanto, a identidade não se apresentará em forma de essência pura ou de ponto de partida ou chegada definitivos, mas será tecelagem cotidiana, com fios, mãos, agulhas, técnicas e criações humanas.

O pressuposto é de que construir a identidade de um ofício e construir-se nele como seu escultor é realizar uma prática em que se busca o significado da construção da cidadania e da própria humanidade.

O “ofício de guardião do fogo”, tão respeitado nas tribos primitivas em que não se conheciam ainda as formas de produção do fogo,

era vital para a preservação da vida na própria tribo, o que expressa uma **necessidade** daquela coletividade. Todos guerreavam, todos iam à caça e, quando necessário, enfrentavam mais diretamente os ataques dos animais ferozes. O “guardião do fogo” era preservado por todos em função do reconhecimento da importância de sua tarefa. Ele permanecia escondido pela tribo em cavernas ou qualquer outro tipo de abrigo que fosse considerado seguro, já que caso ele percesse, pereceria junto com ele não só o próprio fogo, como também o **conhecimento** social necessário à preservação dele para o uso de todos. Além de guardião do fogo ele constituía-se também em um guardião/construtor do conhecimento necessário à execução de sua função social.

O ofício desempenhado por ele e reconhecido por todos tem o seu sentido imerso na necessidade que o gerou e a sua identidade constituída pela sua praxis histórica, portanto também constituída pelo conhecimento gerado e acumulado em função do exercício de suas tarefas específicas. Trata-se, portanto, de um ofício - como qualquer outro - histórico, marcado pelo tempo-espaço que o abriga.

Quais os condicionantes da criação da função da coordenação de curso? Por que *coordenação de curso* neste final de século? Que *saberes e fazeres* a compõem? Que necessidades são impostas pelo *coletivo* a ela? Que conhecimentos a sua recente *praxis* já acumulou para criação de sua identidade?

Os cursos de graduação nas universidades ampliaram-se em todos os sentidos: o conhecimento ampliou-se e amplia-se a cada dia exigindo mais especializações e é cada vez mais complexo em sua constituição, o número de disciplinas e professores, por conta disto, é hoje também muito superior ao que era, as salas de aulas abrigam cada vez mais alunos, com a correria do dia-a-dia, as dificuldades de comunicação multiplicam-se, tornando o currículo mais fragmentado. Essas e tantas outras complexificações da função do educador do ensino superior estão a exigir uma coordenação de curso que lhes restitua a unidade por meio da

promoção de um amplo e fértil diálogo. A coordenação de curso é exigida pela nova realidade do ensino do 3º grau.

Trata-se de uma função sentida como necessária ao bom desempenho dos cursos, que se constituirá do bom desempenho de seus docentes, e que terá de se buscar no seu significado mais profundo, se não quiser perder-se de si mesma. Apenas espelhar-se nas idéias corriqueiras de coordenação, entendendo o coordenador¹ como aquele que mecânica e hierarquicamente coloca-se acima de seus coordenados, que estarão assim a serviço de suas “ordens”, é deixar de compreendê-lo como um *funcionário* do grupo, portanto, também de si próprio, que ao desempenhar suas funções estará garantindo a vitalidade do próprio agrupamento ao qual pertence.

O reconhecimento coletivo da importância do fogo e da necessidade de se ter alguém com a função de “guardá-lo”, tornava o indivíduo responsável por ela um *funcionário* do grupo, indispensável em sua função social exercida junto às outras funções. O conhecimento do qual ele era depositário, perderia o seu sentido considerado/utilizado individualmente, já que o seu significado emergia de necessidades coletivas.

Cabia àquele *funcionário* construir uma espécie de recipiente que se constituía em um pequeno abrigo para o fogo, que garantia a entrada de oxigênio para a alimentação da combustão ao mesmo tempo em que não deixava o fogo exposto ao vento excessivo, já que conquistado em lutas com outras tribos ou conseguido por meio de restos de incêndios provocados por eventuais raios, o fogo transformara-se em elemento básico daquela organização social. O guardião deveria também garantir o suprimento de material combustível para a alimentação do fogo, assim como o abrigo deste das chuvas, das águas nas travessias de rios, dos ataques de tribos inimigas, etc. Cabia ao guardião, por meio de todas essas

¹ Usarei de agora em diante o substantivo coordenador no masculino apenas para tornar a linguagem mais escoreita, o que não significa desconsideração para com as coordenadoras de curso.

tarefas, o exercício do “ofício de guardar”, no sentido de proteger e alimentar, portanto, no sentido dinâmico de manutenção.

Construir a identidade de uma função social, mais do que isto, de um ofício, por meio de tarefas específicas a ele, e construir-se nele como seu escultor, é buscar o seu significado para além dos horizontes apenas individuais e imediatos de consideração da função, é ir ao seu significado coletivo e histórico, portanto, ao seu sentido social para a construção da própria humanidade.

Caberá ao coordenador de curso, junto com todos os outros educadores, exercer o “ofício de coordenar para educar”, também aqui no sentido de proteger e alimentar o elemento essencial dos cuidados do grupo, que neste caso significará “proteger e alimentar” *o curso* em questão, torná-lo e mantê-lo um *bom* curso, formador de profissionais competentes - técnica, política e eticamente - e que sejam contemporâneos de seu mundo.

A fragmentação curricular, a perda da identidade dos cursos, a falta de diálogo disciplinar e interdisciplinar, práticas inadequadas e descomprometidas em sala de aula, são apenas alguns dos problemas que terão de ser enfrentados pelo coordenador de curso. A tarefa de coordenar para educar é hoje, na universidade, essencial na obtenção de bons resultados no ensino.

Não se trata de imaginar que caberá ao coordenador sozinho realizar tantas tarefas, mas de compreender que este, estando a serviço do grupo na direção dos objetivos de buscar a superação dos problemas diagnosticados, possa promover a dinâmica coletiva necessária para o diálogo intra e extra cursos.

A profissão de educador nasce do exercício da função educativa, que por sua vez nasce de necessidades sociais concretas e toma o perfil exigido/desejado/conseguido socialmente. Assumindo diferentes perfis, construindo-se cotidianamente, a identidade profissional desdobra-se, por sua vez, em diferentes funções, mantendo o que é fundamental e lhe dá

origem. Assim, a coordenação de curso, função da profissão do educador, guarda as suas bases fundamentais no significado da educação. Ela nasce da necessidade social de buscar competência no exercício de educar no mundo contemporâneo.

Educar é transformar, e homens e mulheres são passíveis de serem educados, portanto de se transmutarem de *a* em *b*, e é exatamente nesta possibilidade da educação para os humanos que reside a sua possibilidade de tornar-se humano.

MIALARET, citado por LIBÂNEO (1984:97), afirma:

Educar (em latim, e-ducare) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação.

Com **tarefas específicas, inerentes à sua função, também específica**, o coordenador de curso terá como seu objetivo principal o mesmo que todos os outros educadores envolvidos no processo, ou seja, educar, conduzir os educandos de um estado a outro.

É exatamente neste ponto que se re-coloca a questão fundamental da educação: não se trata de realizar uma coordenação de curso em qualquer direção, que conduza o aluno para “estados” indesejáveis, mas de ter clareza em relação aos objetivos a serem atingidos. Em outras palavras, trata-se de realizar um trabalho na direção da construção de um aluno cidadão.

A palavra ofício, do latim *officiu*, significa, em sua origem, dever, ter obrigação de. Cidadãos de um mesmo mundo, temos todos direitos e deveres que serão exercidos nos nossos variados papéis assumidos. Ter o ofício de “guardar o fogo” é o mesmo que ter a obrigação de resguardá-lo, o que seria impossível de ser realizado apenas por um indivíduo. O guardião é protegido pelos companheiros da tribo para poder realizar a sua tarefa. Um ofício é sempre complementar a outro. O coordenador de curso

poderá desempenhar o seu ofício apenas se o fizer em conjunto com todos os outros envolvidos no processo e o desempenhará mais competentemente quanto mais a sua ação estiver articulada com as demais que lhe são complementares.

Como se trata de um *ofício em construção*, emergente de necessidades contemporâneas, os deveres que o constituem serão também criação do grupo ao qual ele pertença. A sua identidade será construída das solicitações sociais devidamente analisadas e será, porque histórica, mutante.

Em nossa epígrafe lembramos Eduardo GALEANO:

*Somos o que fazemos para transformar o que somos.
A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das
contradições nossas de cada dia.*

Se entendemos que identidade é construção trata-se, então, de viabilizar o processo. Para tanto, propõe-se que sejam criados *tempos* de convivência, das coordenações de curso e os professores e das coordenações de curso entre si, que sejam tempos qualitativamente possibilitadores, alternativas de formação continuada de todos os educadores envolvidos no processo.

O tempo de construção na construção do trabalho pedagógico

O *tempo de construção* não é um tempo só formal, despido de conteúdo, mas um *tempo qualificado e qualificador* porque se pretende um *tempo construtor da criação*, já que o trabalho pedagógico é um trabalho que tem a sua competência reconhecida não só pelo seu aspecto técnico, mas também pelo criativo. Trata-se de um *tempo* recheado, que tem como um dos seus principais ingredientes a reflexão.

A reflexão é um esforço de ampliação e aprofundamento do conhecimento. Requer *condições* - dos educadores e do contexto em que eles se encontram - para seu exercício. O *tempo de construção* contém a reflexão. Ele dependerá, portanto, da pessoa do educador, do seu *querer*, e também do seu *poder* vivenciar este *tempo*, isto é, são necessárias e complementares à *vontade* do educador as *condições* propiciadoras desta vivência. Lutar para que se *criem as condições* para *poder* dispor do *tempo de construção* e vivenciá-lo na rotina é tão fundamental quanto *trabalhar a disposição pessoal* para vivenciá-lo e, já que este *tempo* não é feito de espera, mas de esperança como criação de possibilidades - "*quem sabe faz a hora, não espera acontecer*" - é preciso criar, desde já, uma rotina que contenha, em si, este *tempo*. Esta é a proposta.

Ditos populares - "*deixe o tempo passar que a dor passa*"; "*nada como o tempo*"; "*o tempo é o melhor remédio*"; "*dê tempo ao tempo*" - geram a ilusão de que o tempo, por si só, resolve qualquer desilusão, faz superar qualquer problema ou é remédio para qualquer dor, pelo simples fato de não parar. A inexorabilidade do tempo é constatada e tomada como suficiente para defini-lo como elemento superador de problemas. O uso cotidiano destas expressões e desta lógica é muitas vezes piedoso e animador, na medida em que oferece esperança de superação para questões que estão afligindo alguém com tal intensidade, que parecem, no momento, intransponíveis. Apela-se, então, para o tempo como a superação do momento, melhor dizendo, do sentimento presente no momento. Neste sentido, o tempo é lembrado como elemento provisório/transitório. Reconhece-se, nessas expressões, que o tempo presente tem um conteúdo e é em resposta a este conteúdo que se acena com um tempo futuro. Desta vez, entretanto, fala-se de um tempo apenas formal, despido de conteúdo. Trata-se do uso de dois pressupostos diferentes, que são utilizados no encadeamento de uma mesma proposta lógica e, com isto, as expressões não ficam claras na sua significação e não resistem a uma análise mais detalhada. Fica ainda a impressão incômoda de que se oferece uma esperança baseada no vazio, em um tempo vazio, apenas em um tempo que passa; mas esta é apenas uma referência feita a essas expressões no raso de suas significações. Indo além de seu aspecto imediato, é possível

entrever no seu significado o reconhecimento da elaboração, no tempo, da desilusão, da perda ou do problema, seja ele qual for, o reconhecimento de que o passar do tempo não se dá, para o homem e a mulher, sem o homem e a mulher. O passar do tempo como espera se engravida de esperança na medida do reconhecimento da presença humana nele; faz sentido falar, então, de uma *ontologia* do tempo para a sua plena significação.

A mesma lógica que pode nos levar enganosamente à idéia de que o passar do tempo é solução para problemas, no caso dos momentos dolorosos, pode nos enredar em propostas que tomam o tempo apenas no seu aspecto formal, como soluções pedagógicas. É preciso escapar do raso desta lógica e pensar no tempo, quando para soluções de problemas humanos, considerando-o também no seu *conteúdo*, já que tempo é quantidade (horas, dias, etc.), mas também *qualidade* das ações/intenções nele contidas. É nessa medida que vimos apontando para a necessidade de qualificar o tempo de trabalho do educador. É preciso refletir criticamente sobre o conceito de tempo para propor um *tempo de construção* do trabalho pedagógico.

A natureza da experiência temporal contemporânea, diz NOVAES (1996: 9), é a de um "tempo fragmentado, tempo deslocado, tempo modelado, tempo repetitivo-veloz-volátil, tempo sem memória". O ser da temporalidade urbana presente, em especial nas grandes metrópoles, tem se caracterizado por um "sempre estar de passagem", veloz e volatilmente, e quando sempre se está de passagem, na realidade nunca se está por inteiro em lugar nenhum; logo, ele se caracteriza também por um "não-estar" constante, que impossibilita a memória. Estamos sempre "com pressa", com o "nosso sentido lá adiante", nunca no momento presente. Trata-se de uma concepção fragmentada do tempo, estandardizada, que não inclui um presente significativo, com conteúdo de passado e futuro, mas um presente ensimesmado, e desconsiderado por um olhar apressado, voltado para o que vem a seguir, já que a pressa é um elemento destacado nesta concepção.

Em contraposição, o ser da temporalidade do homem do início do século, ainda mais familiarizado com a vida rural (quando esta noção de tempo, marcada por um "não estar constante", ainda não havia sido totalmente absorvida), caracterizava-se por um "estar", no tempo e no espaço, um "permanecer". Quando aquele homem "chegava", ele "permanecia" no tempo e no espaço em que se encontrava, e enquanto ele aí estava, não se colocava a questão do futuro; esta só se colocava, não essencialmente, após cada "estar", para novamente ele "estar" em outra circunstância. Foi um tempo das longas visitas aos amigos, um tempo sem pressa, em que o olhar se voltava apenas para o momento presente.

O ser da temporalidade urbana presente constitui-se de um fluir constante, de um nunca chegar estressante, de transformações perenes que mantêm maior semelhança com a volatilidade do que com a memória. Ele se compõe, aparentemente, só da mudança, só da relatividade. O ser da temporalidade do homem rural do início do século, em contraposição, constitui-se mais da permanência, do absoluto; e é, da mesma forma, fragmentado em sua concepção. A dualidade relatividade/permanência não é saudável quando permanece com seus elementos fragmentados. Platão sentiu necessidade de falar de dois mundos, reconhecendo que apenas um não explicaria suficientemente o mundo humano. A vida não se constitui apenas da dimensão do relativo, tampouco apenas da do absoluto. Em cada momento em que foi hegemônica esta concepção, geraram-se graves estagnações para a humanidade.

Absolutizar o momento presente é negar a necessidade da mudança; relativizar apenas o momento presente, desconsiderando o seu significado histórico, é esvaziá-lo de toda a sua possibilidade criadora. O desafio é viver a temporalidade no seu "estar", a cada momento presente, para não perdê-lo e não deixar a vida escapar pelo vão de nossos dedos, mas sem perder a dimensão de futuro, que se constitui da atualidade e do passado. Estar desta forma no presente, garante o movimento da vida, não a torna cristalizada; portanto, permite pensar em transformação, numa vida melhor, vivenciando com significado o momento presente. O presente, "instante fugidio tido como único tempo real" (CHAUÍ in NOVAES, 1992:

9) articula em si, através da humanidade, o futuro, como utopia, e o passado como matéria prima para a realização da travessia em direção a um mundo melhor; é no presente que a articulação presente-passado-futuro se faz possível. NOVAES(1992: 9) afirma:

Esquecer o passado é negar toda efetiva experiência de vida; negar o futuro é abolir a possibilidade do novo a cada instante. Mais ainda, as idéias de justiça, liberdade, alteridade, pensamento, tornam-se abstrações, vazias no espaço e no tempo, a partir do momento em que qualquer ação já se sabe 'eternamente feita e absolutamente irreparável.

A partir desta concepção, que busca aproveitar as duas vivências de tempo apresentadas, pode-se construir a noção desejada, a do *tempo de construção* do trabalho pedagógico, a qual não se constituirá apenas da dimensão de *transformação*, que enfatiza o processo, mas também, da de *permanência*, que enfatiza o produto. Ela se constituirá pela síntese.

No *tempo de construção*, os sujeitos envolvidos terão de se preocupar com as duas dimensões. Debruçar-se sobre a história da educação, sobre o conhecimento pedagógico já produzido, inclusive na área específica da docência que é exercida, permanecer, demorar-se sobre os produtos, assim como se preocupar com a produção de novos conhecimentos (novos produtos), é tarefa, na construção do trabalho pedagógico, tão importante quanto a consideração do próprio processo de construção. Este vê cada momento apenas como passagem para o próximo passo a ser dado e tem o seu olhar voltado para o futuro. Do já produzido anteriormente, mobilizado para compreender o nosso momento presente, alimentado por nossas utopias (futuro), é que se inicia a produção do novo na educação, e este é um processo constante e vital, necessário de ser reconhecido por todos os educadores.

Esse é um processo que também ocorre com o próprio

conhecimento produzido. Coloca-se, com isto, a necessidade de garantir uma discussão ampla, democrática e constante sobre os conhecimentos pedagógicos já produzidos, sobre as nossas utopias de educação, de docência, de universidade, etc., com vistas à criação de novas práticas, novos conhecimentos e novos educadores. Tudo isto será necessariamente e sempre vivenciado no momento presente, mas em um presente cuja "identidade (...) fracciona-se numa inesgotável multiplicidade de possíveis que suspendem o instante" (LEVINAS, 1988: 216)

O *tempo de construção* do trabalho pedagógico tem que ter como ingrediente a *finalidade* devidamente considerada. Logo, deve também ser considerado no seu aspecto *cognoscente e teleológico*; para tanto, deve contemplar as *utopias* nascidas de uma reflexão crítica sobre o presente histórico da educação, ao mesmo tempo em que contempla o *conhecimento* da educação, no seu passado, presente e futuro, entrelaçados na sua significação. O *tempo de construção* jamais será uma realidade pronta ou acabada a ser proposta; ele se afirma exatamente como *de construção*, na medida em que se aclaram mais as *finalidades* da sua constituição.

Projetos que criem/aumentem o *tempo profissional* do educador remuneradamente são fundamentais, porém poderão ou não torná-lo *tempo de construção*, dependendo da **quantidade** em que é proposto, da **finalidade** com que é proposto, da **forma** como é proposto (há que se garantir no interior deste espaço, um espaço que abrigue a presença efetiva da experiência profissional do educador), das **condições** para garantir a **boa qualidade** da **práxis** pedagógica e do **espaço para a reflexão** que ele abrigue em si e para além dele. Se, além destas condições, os educadores colocarem-se no espaço do *tempo de construção* disponíveis para vivenciá-lo não só como *chronos*, mas, principalmente, como *kairos*, tempo com especial significação, será possível a realização da finalidade com que este *tempo de construção* foi proposto.

Tempo é *chronos* e é *kairos*. É *chronos* como tempo horizontal, como cronologia, mas é também *kairos*, tempo transversal, que atravessa a temporalidade cotidiana, dando-lhe especial significação.

Chronos significa um tempo delimitado por mensurações que são provenientes das pesquisas científicas essencialmente ônticas no que se esquece do ser e de suas possibilidades.

Kairos é tempo vivido numa determinação consciente e efetiva de nossa existência. Uma consciência que é tempo e indica direção (MARTINS, 1991: 3).

Kairos, na origem, indica a abertura triangular na tecelagem de fios e a corrente de fios, ora elevada, ora reclinada, ou ainda atravessada por um repuxo mais forte. Na regularidade do tecimento, pode ocorrer uma *abertura inesperada e ocasional*, que se mostrará pela triangulação dos fios e que provocará alterações nas outras triangulações, que será chamada de *kairos* (MATOS, 1992: 253). Movimento inesperado, não apreensível pelo planejamento racional (porque, apesar de previsível, nunca o é de modo absoluto) que desencadeia alterações em todo o contexto ao qual está ligado. Assim podemos significar o *kairos*.

O tempo de construção não é apenas *chronos* e nem apenas *kairos*, é síntese. É, enquanto *chronos*, esforço cotidiano, cumulativo, seqüencial, e enquanto *kairos*, os momentos de graça, os *insights*, os saltos qualitativos; na linguagem teológica, as *oportunidades de salvação*. Enquanto *chronos* diz mais respeito à lógica do desenvolvimento, *kairos* responde mais pela inspiração e pela intuição, e não há conhecimento que se faça significativo ou que se elabore sem a presença destas duas dimensões. O momento oportuno, o *kairos*, é o que dá significado ao *chronos*. Há, com a ocorrência do *kairos*, um processo de *revitalização*.

No idioma chinês, *che* evoca o tempo em geral e significa uma *duração qualitativa*; um estado de consciência como duração, permanente ou sucessiva. Faz-se, por meio deste significado, a síntese *chronos-kairos*: estado de consciência como duração (LARRE, 1975: 42). O tempo, etimologicamente, na língua chinesa é "um conjunto de sopros ativos produtores da vida", atestado pela grafia da palavra que contém o radical *sol* associado ao conjunto de traços que representam a

vegetação: o sol faz brotar os germes da vida contidos na terra (LARRE, 1975: 42). É mais do que uma revitalização, é a produção da própria vida que se faz pelo tempo.

O trabalho pedagógico se construirá a partir desta dimensão *revitalizadora* do tempo, se construirá sobre o *tempo de construção*, constante e eterno, enquanto dure o educador. Ele se erguerá do *chronos*, cotidiano, esforçado, seqüencial; mas, a fertilidade subjacente a ele nascerá da vivência de um tempo grávido de significado. A partir desta concepção de tempo, a formação de educadores terá de ser pensada priorizando-se a formação do *hábito de busca e de reflexão*. Trata-se de uma nova lógica.

A idéia de construir relacionada à idéia de edificar, embora seja correta e se preste a clarear o significado do verbo, traz em si um traço de imobilidade em seu significado, que se completa quando ligado a *edifício*, um *bem imóvel*. Fica reforçada a presença da *imobilidade*, da *permanência*, da *fixidez*. A esta idéia de construção, no caso do *tempo de construção*, contraponho a do verbo tecer, *construir* como *tecer*. Se na expressão *tempo de construção* se toma o tempo como *kairos*, no seu sentido etimológico, que remete ao tecimento, à rede, ao inesperado no tecimento, devolve-se à idéia a *flexibilidade* de que ela necessita para ser clara na sua proposição. O *tecido* é tão forte quanto o *edifício*, tem também o seu caráter de permanência, mas é *flexível* e ao mesmo tempo também *provisório*, porque pode abrigar mudanças. AURÉLIO (1995) define:

“tecer: entrelaçar regularmente os fios, tramar, fazer, compor, trançar, urdir, engendrar, formar, produzir”.

O *tempo de construção* é um *tempo de tecelagem* da formação dos professores e de sua *práxis*. A construção como um processo constante de *tecelagem*, seja quando se aborda a construção como construção de si mesmo (*identidade* do educador), seja quando se aborda a construção do *conhecimento*, é tarefa de cada sujeito envolvido na educação, que, por isto mesmo, está constantemente sendo formado/se formando. Não se trata de

uma tarefa individual e solitária, e sim individual e coletiva. Quem constrói se constrói e constrói o outro. No *tempo de construção*, os professores - e os alunos - irão *tecendo* a sua formação coletivamente e irão se tecendo, como afirma João Cabral de MELLO NETO:

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os raios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

O exercício proposto aos coordenadores, na Jornada, de apontar os elementos que estão envolvidos na tecelagem do ofício da coordenação, oportunizou a visualização da tessitura realizada no cotidiano de suas práticas.

O ofício da coordenação de curso, na vivência de um tempo partilhado e construtivo, emergirá com uma identidade criadora. Apenas o coletivo poderá favorecer esta construção, um coletivo empenhado e com clareza de seus horizontes, que queira tecer no *tempo de construção*, com fios, mãos, agulhas e técnicas atuais, não o tecido de sua tarefa profissional, mas e principalmente o tecido de um mundo melhor onde só haja espaço para a VIDA.

Bibliografia

- BUARQUE, Cristovam. "Futuro" in *O Pensamento Inquieto*. Brasília, CEAD/Ed.UnB, 1993.
- CUNHA, Maria Isabel. *O Bom Professor e a sua Prática*. Campinas, Papirus, 1995.
- _____. Implicações da Estrutura Político Estrutural das Carreiras Profissionais nos Currículo da Universidade. *Revista PUCCAMP*. Campinas, 2(3-21), 1995.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição*. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1986.
- GALEANO, Eduardo. *As Palavras Andantes*. Porto Alegre, LPM, 1994.
- GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz T. (org.). *Neo-Liberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, ed. Vozes, 1994.
- GOUREVITCH, A. Y. "O Tempo como Problema da História Cultural" in *As Culturas e o Tempo*. Petrópolis, Vozes; São Paulo, Ed. da USP, 1975.
- LARRE, Claude. "A percepção Empírica do Tempo e Concepção da História no Pensamento Chinês" in *As Culturas e o Tempo*. Petrópolis, Vozes; São Paulo, Ed. da USP, 1975.
- LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa, Edições 70, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. Edições Loyola, São Paulo, 1984.
- MARTINI, A. et alli. *O Humano, Lugar do Sagrado*. São Paulo, Ed. Olho d'Água, 1995.
- MARTINS, Joel. (texto mimeografado s/ título), 1991.

- MATOS, Olgária Chaim Féres. "A Rosa de Paracelso" in *Tempo e História*. São Paulo, Cia das Letras/Secretaria Municipal de São Paulo, 1992.
- NOVAES, Adauto. "Sobre Tempo e História" in *Tempo e História*. São Paulo, Cia das Letras/Secretaria Municipal de São Paulo, 1992.
- NÓVOA, António (coord.). *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, 1991.
- _____ (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Ed.D.Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa, Ed. D. Quixote, 1993.
- PONCE, Branca Jurema. *O Tempo na Construção da Docência* (tese de doutoramento), PUCSP, 1997.
- _____. "O Professor como Sujeito da Ação Social ou Da Urgente e Necessária Revitalização Social da Profissão Docente" in *Revista de Educação* - ano 26 - n.º 104 da Associação de Educação Católica do Brasil (85-124), 1997.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e Competência*. São Paulo, Ed. Cortez, 1993.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1968.
- ZEICHNER, K.M. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa, Educa, 1993.

