

## 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.