

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 escorreita, 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 sopro 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.

