PARCEIROS EDUCADORES:

estudantes, professores, colaboradores e dirigentes

Clemente Ivo Juliatto

PARCEIROS EDUCADORES:

estudantes, professores, colaboradores e dirigentes

EDITORA
CHAMPAGNAT

Curitiba
2007

© 2007, Clemente Ivo Juliatto
2007, Editora Universitária Champagnat

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

EDITORA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT
EDITOR CHEFE Prof. Humberto Maciel França Madeira

CONSELHO DA EDITORA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT
Prof. Dr. Bortolo Valle (PUCPR)
Prof. Dr. João Bosco Strozzi (PUCPR)
Profª Drª Mônica Cristine Fort (PUCPR)
Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (PUCPR)

IMPRESSÃO Gráfica Universitária APC
CAPA MCA Manoel Coelho Arquitetura e Design
PLANEJAMENTO GRÁFICO Salete Maria Spanhol Ivankio
REVISÃO Virgílio Josué Balestro e Lúcia Burzynski
NÚCLEO DE APOIO EDITORIAL Edena Maria Beiga Grein
BIBLIOTECÁRIA Viviane Gonçalves - CRB 9/1490

EDITORA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT
Rua Imaculada Conceição, 1155
Prédio da Administração 3º andar Câmpus Curitiba CEP 80215-901 Curitiba / PR
Tel. (41) 3271-1701 Fax (41) 3271-1435 E-mail editora.champagnat@pucpr.br

J94p

Juliatto, Clemente Ivo
Parceiros educadores : estudantes, professores, colaboradores e dirigentes / Clemente Ivo Juliatto. – Curitiba : Champagnat, 2007.
206 p. ; 21 cm.

Inclui Bibliografia
ISBN 978-85-7292-178-7

1. Educação. 2. Educação – Filosofia. 3. Comunidade escolar. I. Título.

CDD 370

DEDICATÓRIA

Aos estudantes, professores, colaboradores e dirigentes.
Dedico este livro às pessoas que diariamente se dirigem à escola em busca do conhecimento e da sabedoria que irão transformar as suas vidas e torná-las pessoas melhores.

Educar é fazer aflorar o que existe de melhor dentro de cada pessoa. **(Mahatma Gandhi)**

AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento às seguintes pessoas e instituições que colaboraram comigo para esta publicação:

Paulo Eduardo de Oliveira, pelas contribuições e contínuas melhorias no texto;
Virgílio Josué Balestro, pelos aconselhamentos e revisão final do texto;
Ricardo Tescarolo, pela leitura atenta e oportunas sugestões;
Maria de Figueiredo Cowen, pela intermediação que tornou possível o meu estágio, como um *visiting fellow*, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde a maior parte deste livro foi escrita;
Kátia Maria Biesek, pela colaboração nos arranjos do texto;
MCA Manoel Coelho Arquitetura e Design, pela gentileza da elaboração da capa;
Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que possibilitou o meu estágio na Universidade de Londres e a quem devo muito do que aprendi sobre educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I - A COMUNIDADE ACADÊMICA 19
1.1 Introdução 19
1.2 A escola vista como comunidade 20
1.3 O que se entende por comunidade 26
1.4 Entre o passado e o futuro 29
1.5 As relações na comunidade acadêmica 35
1.6 É essencial construir comunidade na escola 41
1.7 Para construir a comunidade na escola 47

CAPÍTULO II - OS ESTUDANTES 55
2.1 Introdução 55
2.2 Os estudantes: razão de ser da escola 55
2.3 O estudante real e o estudante imaginário 60
2.3.1 Um olhar de esperança 60
2.3.2 Um olhar inquieto 62
2.4 A comunidade dos aprendizes 64
2.4.1 As relações comunitárias 64
2.4.2 As relações entre os colegas 66
2.4.3 Reunidos livremente em busca da verdade 69
2.4.4 A sala de aula como comunidade 73
2.5 Ser estudante: privilégio e responsabilidade 75
2.6 Os direitos do estudante 78
2.7 Carta de direitos do estudante 83
2.8 Os deveres do estudante 85
2.9 Código de conduta 88
2.10 O decálogo do estudante 89
2.11 Conclusão 91

CAPÍTULO III - OS PROFESSORES: instrutores ou educadores? 93
3.1 Introdução 93
3.2 A função da escola: instruir e educar 94
3.3 O professor como educador 98
3.3.1 A educação integral 102
3.3.2 Educação como proposta de valores 103
3.3.3 A dimensão pragmática da atuação do educador 105
3.3.4 A dimensão utópica da atuação do educador 107
3.4 O rosto humano do educador 108
3.4.1 A dimensão afetiva da educação 111
3.4.2 O equilíbrio emocional 113
3.4.3 A sensibilidade social do educador 114
3.4.4 O educador como modelo 116
3.5 Para ser educador 118
3.5.1 O compromisso com a verdade 118
3.5.2 A relação do educador com o conhecimento 121
3.5.3 A predisposição para aprender 123
3.5.4 A sensibilidade para ensinar 125
3.6 A dimensão ética do educador 125
3.6.1. O educador e o problema da justiça 127
3.6.2 O educador e o problema do bem 127
3.6.3 A abertura à espiritualidade e ao transcendente 128
3.6.4 A mística do educador 129
3.6.5 A afinidade institucional do educador 130
3.7 Conclusão 132

CAPÍTULO IV - OS COLABORADORES TÉCNICO- ADMINISTRATIVOS ... 133
4.1 Introdução 133
4.2 Os trabalhadores da educação 134
4.3 Funcionários ou colaboradores? 138
4.4 O que a comunidade acadêmica espera do colaborador 140
4.4.1 Profissionalismo e bom desempenho 140
4.4.2 A busca de permanente aprimoramento 142
4.4.3 O cuidado com o ambiente 143
4.4.4 O testemunho de vida 144
4.5 As lições da equipe 146
4.5.1 A necessidade de liderança 146
4.5.2 A divisão de tarefas 146
4.5.3 A orientação por uma mesma bússola 147
4.5.4 O valor do companheirismo 147

4.6 As pequenas virtudes do colaborador 148
4.6.1 Paixão pela causa assumida 148
4.6.2 Lealdade e fidelidade institucional 148
4.6.3 Sentimento de pertença e amor à casa 149
4.6.4 Disposição para o trabalho 149
4.6.5 Pontualidade 150
4.6.6 Elevado nível de qualidade 150
4.6.7 Baixo índice de retrabalho 151
4.6.8 Cordialidade e espírito fraterno 151
4.7 Conclusão 152

CAPÍTULO V - OS DIRIGENTES: a serviço de uma empresa ou de uma comunidade? 153
5.1 Introdução 153
5.2 A responsabilidade do dirigente acadêmico 154
5.3 A natureza singular da academia 155
5.4 Uma universidade de sucesso 164
5.5 Os modelos de gestão acadêmica 168
5.6 Aspectos a destacar 179
5.6.1 O dirigente como líder da comunidade acadêmica 179
5.6.2 A gestão financeira 179
5.6.3 O cultivo da boa imagem institucional 182
5.6.4 O trato com as pessoas 186
5.7 O decálogo do dirigente acadêmico 189

CONCLUSÃO 195
REFERÊNCIAS 197

INTRODUÇÃO

Todos dizem que vivemos em ambientes cada vez mais competitivos. Parece que, de fato, a competição tomou conta do mundo. Mas, com certeza, a história está apenas repetindo hoje o que sempre aconteceu no passado. Só que, em outros tempos, a competição talvez parecesse mais discreta, menos evidente e ostensiva, menos agressiva. Hoje, ela é generalizada entre países, empresas, pessoas; aparece fora e até mesmo dentro de casa.

Não é de estranhar, portanto, que a competição marque forte presença também no ambiente acadêmico. E ali ela é igualmente intensa. Compete-se por alunos, por professores e pesquisadores, por recursos financeiros para a pesquisa e outros fins, por espaço na mídia etc. Na academia, como nas demais instituições, a competição aparece externa e internamente. Ela está presente entre estudantes e seus grupos rivais, entre professores, com seus interesses pessoais e setoriais, entre funcionários e até entre dirigentes que, com freqüência, lutam por mais espaço e poder.

A competição em si não é nem boa nem má, mas traz boas e más conseqüências. Por um lado, incentiva a emulação entre as pessoas e setores para serem mais criativos, trabalhadores e produtivos. E isso é bom e tem muito a ver com educação. Por outro, atitudes, como vencer a qualquer custo e notabilizar-se sobre os outros para levar alguma

vantagem, reduzem o espaço para a entreajuda e até podem abrir brechas para comportamentos antiéticos. E isso pode ser profundamente deseducativo.

Percebe-se hoje no mundo competição demais e cooperação de menos. Com os abundantes e poderosos recursos de que dispomos hoje, certamente a situação mundial poderia estar melhor, houvesse mais colaboração entre os povos e nações. Na academia, a condição não é diferente. Fora e dentro dela, com mais colaboração, estaríamos também em melhores condições. De fato, como afirma Palmer (1993, xiv e xv), "os estudantes aprenderiam mais lições de verdade em todos os níveis, se organizássemos nossas escolas em torno de imagens da realidade menos individualistas e competitivas, e mais cooperativas e comunitárias". A escola precisa também ser o lugar onde se aprende a superar algumas características fortemente arraigadas em nossa tradição ocidental, como a tendência ao isolamento e ao solipsismo – doutrina filosófica segunda a qual a realidade do mundo se resume no eu (TARNAS, 2003).

Em educação, a presença da colaboração, ou a falta dela, faz uma enorme diferença. O espírito colaborativo precisa, necessária e não opcionalmente, manifestar-se de muitas maneiras no interior da instituição educacional. Onde ele se mostra mais presente, mais se sentem os seus efeitos benéficos. Percebe-se, com clareza cada vez mais nítida, que apenas com competição não se consegue educar adequadamente. É sabido que *ninguém se educa sozinho. Na escola, educamo -nos mutuamente.* Por isso, precisamos uns dos outros e, assim, da colaboração de todos. Paulo Freire (2005, p. 79) nos acena essa verdade fundamental, quando afirma: "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Para Ronald Barnett (2005, p. 179), da Universidade de Londres, estudioso da universidade contemporânea, os desafios que o mundo supercomplexo de hoje apresenta não estão na linha do saber, mas do ser. O autor afirma que "essa é a problemática educacional fundamental da supercomplexidade e uma das quais a universidade evita".

A presente publicação foi escrita com a intenção de trazer uma modesta contribuição para que a academia, instituição imprescindível no mundo moderno, não frustre as expectativas da sociedade que a criou, que inclui a de formar cidadãos mais cooperativos para o futuro. O estilo comunitário, quando presente na escola, ajuda a formar pessoas com este perfil. Aqui são abordados temas educacionais não apenas na linha do saber e do fazer, mas na linha do ser. Precisamos tornar as pessoas melhores dentro e fora da academia. Assim, elas poderão prestar um serviço mais qualificado ao nosso mundo.

Este livro trata da comunidade acadêmica e das obrigações recíprocas que os seus membros têm uns frente aos outros. A comunidade acadêmica interna é constituída por quatro segmentos principais que serão objeto de atenção neste texto: estudantes, professoras e professores, colaboradores e colaboradoras e dirigentes. Eles se constituem nos títulos dos capítulos desta publicação.

Em muitas escolas, dá-se bastante importância também a um segmento externo: o dos pais dos alunos, que ganha destaque na razão inversa da idade dos filhos. Apesar de importante em todas as idades, uma vez que a família é a grande responsável pela educação dos filhos, e a escola, o seu prolongamento natural, o segmento não será discutido. Contudo muito do que aqui se apresenta pode ser útil à reflexão dos pais que se preocupam com a educação plena de seus filhos.

Este livro foi escrito, fundamentalmente, com o pensamento na universidade e restringe-se à comunidade interna da escola. Entretanto, nos temas que aborda, aplica-se, em maior ou menor grau, também às escolas de outros níveis e graus.

O primeiro capítulo trata da academia como comunidade, das características de uma comunidade educacional, da tradição comunitária e das relações que devem existir entre seus membros. Enfatiza a necessidade da existência da comunidade na escola e detalha alguns meios práticos para construí-la.

O segundo capítulo é dedicado aos estudantes, razão de ser de toda a escola. Aborda seus problemas, sua condição de aprendizes – o *ofício de aprendiz*, como se costuma dizer, atualmente – seu potencial e as relações existentes entre eles e seus mestres, seus direitos e deveres.

O terceiro capítulo trata dos professores, mulheres e homens da educação, e de sua missão específica, não apenas como instrutores, mas, sobretudo, como educadores. Sabe-se que a função da escola é tanto instruir quanto educar. A atuação do professor como educador é vista em sua dimensão ideal, ética e pragmática. São abordadas algumas características humanas da pessoa do educador, as implicações e as conseqüências de sua ação e de suas atitudes em face dos problemas e questionamentos da vida humana.

O quarto capítulo reflete sobre os funcionários técnico-administrativos. Enfatiza a sua condição de educadores e enumera as expectativas que os diversos segmentos da comunidade detêm sobre eles. Indica algumas lições que o trabalho acadêmico ensina e enumera algumas pequenas virtudes do colaborador da educação.

O último capítulo volta-se aos dirigentes que estão a serviço da comunidade acadêmica. Contempla a natureza singular da academia, os modelos de gestão acadêmica e as características de uma instituição de sucesso. Destaca também aspectos importantes para os quais o dirigente e o gestor devem voltar sua atenção.

Em sua maior parte, este livro foi escrito no período de quatro meses, que passei no Instituto de Educação da Universidade de Londres, como um *visiting fellow,* durante o ano de 2006. Quero agradecer à instituição que sirvo, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a oportunidade que me foi concedida, e à Universidade que me recebeu, por haver-me agraciado com um tempo de reconfortante convívio, imersão e produção acadêmica.

As minhas descobertas, aqui expressas, são fruto de estudo e reflexão, observações, contatos com outros educadores, pesquisas e da prática acadêmica como professor, gestor e estudioso do tema da educação. Se elas conseguirem ajudar os membros da comunidade acadêmica – professores, estudantes, colaboradores e dirigentes – a melhor cumprir sua nobre missão de educar e de educar-se, sentir-me-ei recompensado e considerarei este livro um grande sucesso.

CAPÍTULO I
A COMUNIDADE ACADÊMICA

"Construir comunidade precisa tornar-se o coração de todo o esforço de melhorar a escola. Qualquer outra coisa envolvida... precisa ter seu fundamento na construção da comunidade."

(Thomas J. Sergiovanni)

"Ensinar é criar um espaço no qual a comunidade da verdade é praticada."

(Parker J. Palmer)

1.1 Introdução

Numa escola, tudo o que se faz deve ser educativo. Aí, todos, sem exceção, são educadores. Seja qual for o tipo ou nível da escola e a condição do agente educativo – professor ou aluno, dirigente ou servidor – tudo e todos precisam estar investidos da condição de educadores-educandos que, por essência, lhes é comum: *na comunidade educativa todos ensinam e todos aprendem*. Isso é válido tanto para as iniciativas institucionais, quanto pessoais. Ações de qualquer natureza precisam refletir propósitos educativos e ser pedagogicamente corretas. Em maior ou menor grau, todos, sem exceção, são considerados educadores, mesmo os estudantes, pois também eles se educam e são educados pelos colegas e têm lições a ensinar até aos próprios mestres. Em última análise, *na escola, quem educa é a comunidade acadêmica, constituída por todos os seus integrantes*.

A intenção de escrever este capítulo, e de começar o livro por ele, é a de trazer à consideração do leitor algumas idéias para reflexão sobre a educação e a escola e, em especial, sobre o tipo de organização e de funcionamento mais apropriados para ela. Pode-se entender melhor as escolas se elas forem consideradas como organizações sociais, e mais precisamente como comunidades, em vez de serem vistas como organizações formais apenas, iguais a tantas outras. Por isso, o modelo comunitário é aqui explorado.

Neste capítulo, são analisados aspectos importantes da escola. Os especialistas em educação consideram o funcionamento da escola sempre melhor quando ela se empenha em construir comunidade. Também é abordada a tradição essencialmente comunitária da academia, o contexto das relações internas, a necessidade da criação de forte espírito comunitário e, finalmente, são propostos meios práticos para construir a comunidade acadêmica.

1.2 A escola vista como comunidade

Um provérbio africano diz: "É necessário uma aldeia para educar uma criança". Há muita sabedoria por trás desta afirmação popular. Ela toca num ponto essencial da ciência pedagógica, ao reconhecer que a educação de uma criança, ou de uma pessoa de qualquer idade, é principalmente uma tarefa social, ou seja, a ser realizada dentro de uma comunidade.

Não foi muito diferente a visão do conhecido educador John Dewey (1963), em sua obra *Escola e Sociedade,* publicada em 1899, em que argumentava que os educadores modernos – referia-se aos do seu tempo – deveriam preparar os jovens para as responsabilidades da vida adulta em uma maneira que imitasse e ampliasse a experiência das aldeias pré-modernas.

Como bem observa Smith, Dewey pensou em situar a educação dentro de um contexto comunitário mais amplo, em vez de apresentá-la como aprendizagem destinada a aumentar o valor dos estudantes apenas como indivíduos num mercado de trabalho competitivo (SMITH, 1993, p. 8).

A escola torna-se um dos poucos lugares onde as pessoas encontram, de fato, a possibilidade de aprender como viver em grupo de forma independente e bem-sucedida. Precisamente aí reside o seu imenso valor social e ela encontra também o seu melhor método de atuação.

A maioria dos autores que trata da escola como organização é unânime em considerá-la uma organização diferenciada. Aliás, existem organizações de diversos tipos, algumas mais estruturadas e formais e outras menos, dependendo, é claro, do propósito de cada uma. Qualquer instituição, ou organização humana, é entendida, basicamente, como grupo de pessoas que se associam para alcançar os objetivos que têm em mente. A maneira como se organizam depende sempre do que buscam e pretendem realizar.

O filósofo e sociólogo alemão Ferdinand Tönnies escreveu, em 1887, um livro intitulado *Comunidade e Sociedade*. Nesta obra, o autor trouxe uma visão bastante esclarecedora das instituições. Ele classificou as organizações humanas em dois grandes grupos, com base no tipo de motivação que as pessoas demonstram ao integrá-las. Num extremo, situam-se as instituições originadas, principalmente, pela *busca racional* de interesses comuns dos membros, o que ele chama *Gesellschaft*: sociedade, companhia, empresa. No outro extremo, encontram-se aquelas originadas pela *busca emocional* de interesses dos membros. Nestas, prevalecem sentimentos comuns, propósitos compartilhados e lealdade pessoal, o que ele chama de *Gemeinschaft*: comunidade, clube, grupo de amizade (WATKINS, 2005; SERGIOVANNI, 1994; RAYWID, apud

SMITH, 1993). Nas primeiras, a racionalidade aparece como a principal força motivadora do relacionamento entre as pessoas. É o caso das organizações formais, como acontece com as empresas, companhias, sociedades anônimas e governos, entre tantos exemplos. Elas seriam pseudocomunidades. Já no segundo tipo, o desejo natural aparece como a maior força motivadora para agrupar-se. As pessoas interagem e cooperam, porque o inter-relacionamento já carrega em si um significado especial, que inclui necessariamente o lado emocional e até de amizade. Este é o caso específico do que ele classifica como comunidade autêntica, cujos membros estão ligados entre si por laços emocionais, por valores e crenças, interações intensas e dependência mútua.

Dentro dessa visão, nem todos os grupos humanos operam como organizações formais e, por isso, não deveriam ser consideradas como tais, apesar de todos apresentarem algum grau de formalidade, por mínimo que seja. Exemplos dessas organizações que se distanciam das instituições formais são famílias, redes de amizade, clubes sociais e comunidades. Uma comunidade seria classificada como agrupamento humano do segundo tipo. Neste, as relações entre as pessoas estão baseadas menos em contratos e mais em compromissos, contrariamente ao que acontece nas organizações formais. As comunidades são organizadas principalmente em razão de relações e sentimentos de interdependência que as alimentam.

Estamos habituados, entretanto, a considerar e tratar as escolas como organizações formais e o comportamento dentro delas como típico padrão organizacional. Na prática, é bem verdade, elas mesmas se apresentam dessa forma e geralmente procuram demonstrar uma aparência racional. Com essa finalidade, criam regras, regulamentos para monitorar os seus professores, por exemplo. Estes, por sua vez, utilizam esquemas semelhantes para controlar os seus estudantes.

Assim, as relações de trabalho, entre outras, passam a ser definidas também de forma contratual. Os contratos, naturalmente, são elaborados como resultado de negociação prévia em que cada parte busca assegurar os próprios direitos e interesses.

Os conceitos de Tönnies, acima mencionados, entretanto, nunca aparecem em estado puro, como facilmente se pode perceber no caso das escolas. Antes, eles representam os dois extremos de um *continuum*. Na prática, as instituições pendem mais para um lado ou mais para outro. O primeiro enfoque – o formal – funciona melhor onde o trabalho a ser executado é simples e repetitivo e o ambiente mais estável. No segundo – o comunitário – predominam as interações humanas.

Até certo ponto, é claro, a escola não pode deixar de ser considerada como empresa, uma vez que também é empreendimento humano e precisa de estruturação e funcionamento em bases formais. Ela também apresenta papéis definidos, descrição de trabalhos, organogramas, planejamentos, e outros elementos comuns às organizações formais. Claramente, as escolas possuem características de ambos os conceitos. Precisamente devido a isso, cada um considera-se autorizado a situar seu ponto de vista pessoal e cada instituição a colocar-se mais num extremo ou em outro, dentro do espetro idealizado por Tönnies. Assim, se considerarmos a instituição escolar mais para o lado de uma organização formal plena, iremos dar-lhe enfoque burocrático, mecânico e puramente empresarial. Distanciando-nos deste extremo, poderemos considerá-la sob um enfoque mais flexível, menos rígido e mais humanizador.

Cabe aqui uma pergunta: seria, no entanto, a simples abordagem empresarial a mais apropriada para uma escola? A maioria dos educadores, com boas razões, acha preferível adotar a segunda visão. *Dado que a instituição escolar apresenta*

características de comunidade, ela precisaria ser tratada, preferencialmente, como tal. Desta, ela carrega muitos elementos, como: objetivos mais complexos e menos tangíveis que compõem o desenvolvimento das pessoas, sentimento de afiliação, resultados baseados em motivação e compromissos pessoais e sociais.

Vivemos, entretanto, numa sociedade cada vez mais caracterizada pela racionalidade técnica. Isso, com certeza, tem trazido alguns ganhos. Infelizmente, quando cresce a racionalidade técnica, parece decrescer, em contrapartida, o espírito comunitário, o que traz perdas. É preciso definir qual o tipo de abordagem que deve prevalecer nas escolas. O que parece claro e fora de dúvida, no entanto, é que, se quisermos verdadeiramente tornar a escola um lugar privilegiado de aprendizagem e educação e, igualmente, um lugar bom para trabalhar e viver, é preciso mudar a abordagem dominante que existe sobre ela. *Temos de considerá-la menos como organização formal e mais como comunidade*.

A escola, assumida apenas como organização formal, condiciona as pessoas a adotarem uma abordagem preferencialmente burocrática, impessoal, profissional, gerencial e técnica. Com este tipo de visão, os estudantes são considerados e tratados como simples clientes que têm interesses a serem atendidos e problemas a serem resolvidos. Esta seria a posição adotada por alguém que assim se expressa: "Se os estudantes não estão interessados em estudar, que se mudem; estão no lugar errado; o problema é deles e não da escola!". Outras expressões assemelhadas se ouvem com muita freqüência. Com tal conceito, quando as abordagens gerenciais prevalecem, a aprendizagem vira treinamento, o ensino torna-se instrução. Sergiovanni, que estudou o assunto em profundidade, faz um alerta aos educadores: se eles querem tratar a educação com seriedade, têm de mudar esta linguagem

e falar sobre a escola de maneira mais humana. O autor chega a afirmar que "construir comunidade precisa tornar-se o coração de todo o esforço de melhorar a escola. Qualquer outra coisa envolvida – melhoria do ensino, desenvolvimento do currículo, novas formas de administração, avaliação mais autêntica, maior grau de participação de professores e pais, maior profissionalismo – precisa ter seu fundamento na construção da comunidade" (SERGIOVANNI, 1994, p. xi).

A boa literatura sobre a escola tem-nos familiarizado com a importância da criação da comunidade educativa; hoje são numerosas as tentativas de implementá-la nas escolas. Gregory Smith, em sua obra *Escolas Públicas que Funcionam: Criando Comunidade (Public schools that work: creating community)*, narra experiências de escolas públicas que se empenharam em criar comunidades no seu interior (SMITH, 1993). A conclusão a que chegou é a de que a escola é um dos poucos lugares onde as pessoas têm a chance de aprender as lições de como viver em grupo de forma autônoma, responsável e colaborativa. Se as escolas, portanto, pretenderem oferecer o suporte e a orientação de que os jovens necessitam para se tornarem adultos engajados e motivados para o bem comum, elas precisam mudar sua maneira de trabalhar. É preciso criar comunidades onde os alunos vivenciem os valores correspondentes. Um dos grandes avanços dos estudos pedagógicos e das experiências realizadas nos últimos tempos, em muitos lugares e instituições, é justamente este: descobriu-se que as escolas que se preocupam em criar comunidade entre as pessoas que a freqüentam conseguem obter melhores resultados com os seus alunos, tanto no aspecto de aprendizagem intelectual, quanto em outros de formação de sua personalidade.

Para mudar a visão burocrática vigente sobre a escola e passar a considerá-la mais como comunidade, não é preciso reestruturar completamente a instituição, nem fazer grandes

mudanças. Exige-se apenas que se pense de outra forma e se adotem comportamentos diferentes. As medidas decorrentes desse modo de pensar e de agir surgirão naturalmente.

1.3 O que se entende por comunidade

Entre os vários conceitos de comunidade, o elaborado por Watkins (2005, p. 21) parece bem aplicável à escola: "Comunidade é um conjunto de pessoas, em que cada membro é um participante ativo, em que foi desenvolvido um sentido de pertença, onde a colaboração entre os membros é freqüente e a diversidade dos membros é respeitada". Essas pessoas estão unidas por um conjunto de idéias e ideais e acabam desenvolvendo uma forte ligação entre si. De uma coleção inicial de "eus", elas acabam transformando-se num coletivo de "nós". Dessa forma, os participantes constituem uma bem integrada teia de relacionamentos significativos. Inicialmente, os membros começam por dividir um espaço comum e, com o tempo, passam também a dividir sentimentos comuns e a construir tradições que se sustentam.

Comunidade é um estado de espírito dinâmico e envolvente que traduz certa maneira de ser e conviver. Uma verdadeira comunidade torna-se um grupo de pessoas comprometidas consigo mesmas, umas com as outras e com o bem-estar e crescimento do grupo. As pessoas precisam da comunidade, da mesma forma que a comunidade precisa delas. Tanto as comunidades sadias contribuem para o bem-estar das pessoas, quanto as pessoas sadias contribuem para o bem-estar da comunidade. A propósito, William James observa que "a comunidade permanece estagnada sem o impulso do indivíduo. E o impulso morre sem a simpatia da comunidade" (SHAPIRO; ANUNDSEN, 1998, p. 180-181).

Quando se fala em comunidade, é possível distinguir três tipos, que também foram inicialmente apontados por Tönnies: primeiro, comunidade de sangue ou de origem que identifica um grupo familiar (clã); segundo, comunidade espacial ou de convivência, que emerge da ocupação de um hábitat comum (cidade, bairro, local de trabalho); e, finalmente, comunidade espiritual ou de idéias, resultado da adesão a objetivos comuns, a um conjunto de valores compartilhados e a uma mesma concepção de ser. Este último tipo de comunidade representa o mais genuíno e verdadeiro dos três (SERGIOVANNI, 1994). Naturalmente, os tipos de comunidade que mais interessam a esta discussão são os dois últimos, o de convivência e o de idéias, pois são os que mais têm a ver com a realidade escolar e que são, prioritariamente, exigidos para a construção de comunidades nas escolas.

O modelo de comunidade aqui proposto para a escola é aquele que abraça, guia e aprimora a missão central da educação, que é conhecer, ensinar e aprender. Educar é, em essência, criar espaço para o conhecimento da realidade e para que a busca da verdade seja assumida por todos, mestres e alunos. A característica principal desta comunidade que busca a verdade é a abertura para a descoberta e aceitação da realidade dos fatos e propriedade das idéias. Ela pode, e mesmo deve, incluir as virtudes altamente desejáveis da civilidade política da boa convivência, o respeito às responsabilidades pragmáticas de cada um e até certa intimidade psicológica entre as pessoas. Entretanto não é aí que reside a sua essência, mas na busca, conhecimento e aceitação da verdade.

Alguns processos podem ser mencionados como importantes para o comportamento em comunidades. Entre eles, destaca-se a ação conjunta, que não precisa ser sempre uníssona, mas em concerto coordenado, afinado e harmônico. Numa comunidade, figuram também o estabelecimento de

parcerias, a construção de conexões e o incentivo a interações com outros. Não pode, naturalmente, faltar o diálogo, que é bem mais do que discussão e debate. Por diálogo, entende-se uma troca de idéias e opiniões realizada de maneira construtiva e enriquecedora para todos os que dela participam. Desejável também é a colaboração, que é mais do que simples cooperação, pois cooperação consiste no trabalho conjunto para cumprir objetivos comuns, enquanto colaboração vai além, pois implica o sentido de ajuda ao outro.

Sergiovanni (1994), ao enumerar algumas características da comunidade escolar, constata que a relação entre as pessoas e os propósitos institucionais se baseia mais em compromissos do que em contratos. Observa que as comunidades são definidas por valores, sentimentos e crenças que oferecem as condições necessárias para que se crie um sentido de "nós", de preferência a um conjunto de "eus". Nesse ambiente, as pessoas se agregam por vontade natural e, como grupo, estão unidas por um conjunto de idéias e ideais comuns.

Para Belenardo (apud ISAACS, 2005), o sentido de comunidade caracteriza-se por dimensões importantes, a saber: valores compartilhados, sobretudo nos campos dos objetivos e da disciplina; compromissos e dedicação recíprocos dos membros; sentido de pertença ao grupo; preocupação mútua entre os membros, com atenção personalizada de acordo com as necessidades; interdependência que resulta em direção de forma colegiada; contatos periódicos que podem tomar variadas formas.

Muitos educadores e educadoras insistem na idéia de que a escola deve ser o prolongamento da família e que, por isso, deve parecer-se o mais possível com ela e adotar comportamentos tipicamente familiares. Marcelino Champagnat, destacado educador e pioneiro fundador de escolas e do Instituto dos Irmãos Maristas, insistia em que o espírito de

família deveria ser uma das características mais marcantes do ambiente educativo nas escolas mantidas pelo grupo. Do modelo familiar, os estudantes podem extrair uma série de elementos e abordagens para qualificar as relações entre as pessoas na escola. Uma coisa é certa: a educação acontece mais facilmente num clima de família e de comunidade e não prospera com pessoas divididas em relações onde há indiferença.

A idéia de família, entretanto, se passada isoladamente, poderia dar a impressão de um sentido romântico para comunidade escolar, o que não é o caso. A comunidade precisa ser entendida não de modo sentimental, mas objetivo e prático. Comunidade é bem mais do que uma simples ligação calorosa, amparada nas relações afetivas e de parentesco. A metáfora de comunidade vista como orquestra, ou banda, sugerida por Watkins (2005), torna-se, então, muito significativa. O que importa é ressaltar que as pessoas se aproximam umas das outras com um propósito em mente. Elas se agrupam em função da ação coletiva que irão produzir. Juntas, elas são mais do que a simples soma das partes que integram o grupo, pois desenvolvem ações que são uma *performance* ao mesmo tempo individual e coletiva. A figura da orquestra implica a atuação conjunta e coordenada. O grupo musical precisa tocar a mesma partitura, ter os instrumentos afinados e seguir o mesmo ritmo.

1.4 Entre o passado e o futuro

As escolas, como se viu, são organizações humanas do tipo comunitário. Na prática, no entanto, a vivência de tal característica oscila, para mais ou para menos, conforme a visão dos seus educadores e a faixa etária dos alunos a que atende. Quanto mais baixa a idade dos alunos, mais a escola procurará

replicar as condições de família. É por isso que nas escolas maternais e jardins de infância se dá muita importância à presença e participação dos pais. Mas não se imagine, de modo algum, que o enfoque familiar seja apropriado apenas para escolas com alunos pequenos. Longe disso, também nas escolas cujo alunado é composto por jovens e adultos o enfoque comunitário nunca pode estar ausente. As universidades também são comunidades. A propósito, conceito, talvez o mais feliz, já formulado sobre a universidade foi descrevê-la como *uma comunidade de mestres e discípulos irmanados na busca da verdade*. Esta definição, para mim a melhor que já encontrei entre tantas outras, traduz como a universidade se descrevia desde as suas origens, nos tempos medievais, e como deve continuar a ser em qualquer tempo, se quiser cumprir a sua missão. Educar sempre foi para qualquer escola criar espaço onde a comunidade da verdade é praticada. Palmer (1998) refere-se ao lema de uma instituição que visitou: "A busca da verdade em companhia de amigos". O autor deste pensamento reconhecia que a busca da verdade, finalidade primeira da escola, pressupõe a existência de uma "liga de afeição" entre os membros da comunidade acadêmica. De fato, é difícil imaginar um ambiente escolar saudável onde faltem manifestações de apreço e carinho pela aprendizagem e pelos aprendizes.

As práticas comunitárias, aqui referidas, perdem o sentido sem a mudança do conceito básico que se tem sobre a escola. Aliás, uma das razões para o ceticismo que muitas pessoas demonstram, quando se defrontam com esta abordagem, é que consideram e avaliam o estabelecimento escolar apenas pela teoria da organização formal. Principalmente aí reside a origem da dificuldade.

As corporações modernas exibem, cada vez mais, características de formalidade, definição de papéis e

distanciamento nos relacionamentos. Prevalecem, de forma crescente, os critérios de racionalidade e objetividade. Os comportamentos podem chegar a ser até predominantemente competitivos. E muitas dessas características também passaram a ser adotadas nas escolas e a tomar conta de muitas delas.

Muitos poderiam perguntar se as escolas não precisariam adaptar-se aos tempos modernos e acompanhar as novas exigências de uma sociedade em transformação. Por suposto que sim. As escolas, é claro, também precisam incorporar na sua gestão os elementos e os instrumentos que comprovadamente são considerados efetivos na gestão empresarial das organizações. No entanto, elas só terão a perder e ficarão bastante diminuídas se abdicarem de características que lhe são específicas e que as constituem como realidade comunitária especial.

É importante dar uma justa continuidade às mudanças administrativas exigidas pelos novos tempos. É preciso modernizar a academia, mas respeitando a sua tradição secular. Também a escola é dinâmica, como o são todas as instituições sociais. Esta modernização, se entendida como um movimento para torná-la mais empresarial, pode até ser feita, desde que com critério e de forma responsável. A "empresarialização" das escolas surgiu como resposta às exigências da sociedade que as sustenta, seja pela via dos impostos, seja das contribuições particulares. Quem mantém a instituição tem o direito de cobrar dela mais eficiência nos resultados. A prudência, entretanto, é aqui recomendada, sobretudo em respeito aos seus atores internos e destinatários, principalmente os estudantes. Nesse ponto, não pode haver dúvidas: o forte compromisso da academia, que continua inalterado, com o seu público interno cria na cultura institucional um sentimento de comunidade e de consenso sobre valores. Tal exigência deve reverberar na

missão cultural específica e na sua visão de futuro. Esta é uma responsabilidade inalienável da escola que perdura através dos tempos.

Para Morcellini e Martino (2005, p. 116), "modernidade significa, antes de tudo, obrigação de reprojetar-se continuamente, reprogramando assim o próprio futuro". Para o autor, em tal cenário, a atual revolução organizacional da universidade oscila entre dois extremos: o de respeitar o modelo tradicional da academia, acompanhado de certo *aggiornamento* e releitura moderna de sua missão secular, ou o de ceder, cegamente, às pressões emergentes do novo modelo gerencial de mercado, comumente rotulado de universidade-empresa.

Importa que qualquer adequação seja feita com lucidez, equilíbrio e responsabilidade. Como diz a sabedoria popular, "junto com a água do banho, não se jogue fora também a criança". Não se pode pôr em risco a perda progressiva do sentido original de comunidade, que precisa continuar reconhecível na academia. Não se pode perder de vista que a instituição carrega um complexo e variado sistema cultural de valores e de relações. A universidade precisa continuar a ser vista como constelação de valores tradicionais, atuais ou emergentes, e como rede de interações múltiplas e significativas, feita de pessoas e de vidas, que satura todo o espaço do câmpus e que se estende também extramuros (MORCELLINI; MARTINO, 2005).

A universidade impõe-se como instituição científica de primeira grandeza; porém deve continuar essencialmente humanista, como sempre foi. Ela precisa ser reconhecida como "o laboratório no qual literalmente tomam alma e corpo os conteúdos da paidéia contemporânea", na feliz expressão de Morcellini e Martino (2005, p. 5). Deve-se ter em conta que em nenhum momento da vida de uma pessoa se realiza uma compenetração tão profunda entre vida e saber como durante

os anos de universidade. Neste período, a busca do conhecimento ocupa o centro das preocupações e da vida. Por isso, o tempo de faculdade pode constituir o momento precioso de construção do futuro não só profissional dos jovens, principais destinatários da formação universitária, mas também de sua plena maturação ética e cultural.

É preciso ter a coragem de lutar para que a academia não perca a sua intuição original de ser a preconizada *comunidade de mestres e discípulos irmanados na busca da verdade*. Um passo determinante nesse sentido será o de reconhecê-la e valorizá-la como laboratório de culturas jovens portadoras de inovação. Basta pensar na incomparável efervescência de linguagens e de estilos de vida que ganham forma dentro da espaciotemporalidade acadêmica desde sempre, atravessando e movimentando o suceder das gerações (MORCELLINI; MARTINO, 2005, p. 132).

O entendimento da cultura própria do ambiente universitário passa por uma compreensão dos jovens, com as suas linguagens e preocupações a ensejar expectativas em relação à sua formação e futuro profissional. Também não se pode deixar de levar em conta que, hoje, os jovens utilizam muito a tecnologia, a comunicação, a Internet como recurso para a construção de sistemas de identidade e para estabelecer os seus relacionamentos.

Nos dias atuais, o panorama da aprendizagem extrapola o ambiente escolar, é mais amplo e rico do que ele e envolve múltiplos contextos, modos e fontes. Hoje, também fora da escola, os jovens podem aprender muito. Ensinar e aprender não se restringem mais ao espaço exclusivo da escola; tornou-se a maneira geral de ser. Com essa finalidade, existem até comunidades virtuais. Em tal contexto, espera-se da escola o desenvolvimento e a garantia das condições favoráveis para tornar possível uma interação formativa. Hoje, o tipo de saber que ela deve oferecer ao estudante não é tanto o do

conhecimento em si, pois este pode ser adquirido mesmo fora da escola. Mais importante é a aquisição do método: o saber aprender, o saber lidar com a pluralidade das fontes de conhecimento a que o jovem tem acesso, para a construção de um modelo integrado de aprendizagem, que conduza à maturação e autoformação da personalidade cultural. A integração dos saberes pode ser adquirida somente em uma escola "orientada para processos", cujos professores estejam decididamente empenhados em superar tanto o distanciamento entre as disciplinas ou programas de aprendizagem, quanto à fragmentação dos conhecimentos, tão naturais à cultura dos docentes (MORCELLINI; MARTINO, 2005).

É indispensável não só buscar um padrão de excelência, mas empenhar-se em construir o "clima cultural" correspondente, a fim de que o estudante possa perceber-se parte ativa de um processo dinâmico de participação e nele inserir-se. De um lado, torna-se fundamental promover a atividade do estudante e a sua cooperação, valores centrais da experiência universitária, que constituem uma empreitada levada a cabo sempre a dois: a universidade e o discente. De outro, prepara-se o terreno para que jovens e adultos reconheçam na formação integral, que lhes é facultada no câmpus, um meio extraordinário de crescimento pessoal, de emancipação e de democratização.

Morcellini pondera até que as sociedades modernas precisam de um lugar onde possam "reproduzir o futuro", isto é, elaborar sua própria "idéia" ou "conceito" e visualizar as prospectivas concretas que o futuro lhes apresenta. Em um mundo tão pressionado pela absolutização do presente, todos os cidadãos, sobretudo os jovens, mereceriam mais certezas quanto ao futuro. O lugar onde o futuro deve ser construído, ressalta o autor, chama-se precisamente universidade (MORCELLINI; MARTINO, 2005, p. 133).

1.5 As relações na comunidade acadêmica

O objetivo maior que temos ao ir para a escola é conhecer melhor o mundo e a sociedade e aprender como viver nesse ambiente, de maneira livre e responsável, usando todo o nosso potencial. Poderíamos até ter como objetivo adicional aprender como melhorar o contexto em que vivemos. É, pois, natural esperarmos que todas as pessoas que encontramos na escola nos ajudem a realizar esses objetivos. A qualidade das relações existentes na escola torna-se, para os alunos, em escala menor, o exemplo e o modelo de como a sociedade maior pode ou deve funcionar.

Sabe-se que *as relações entre os dirigentes, professores, estudantes e colaboradores é a chave do funcionamento harmônico da comunidade acadêmica*. Quando os seus membros buscam soluções em conjunto, eles estão construindo comunidade. Essa busca conjunta ajuda a encontrar respostas para os problemas existentes e a superar as distâncias criadas pelas diversas especialidades e campos de atuação de cada um. Ela força o diálogo entre todos sobre temas importantes, o que promove o entendimento crescente entre os membros e a aceitação do trabalho realizado por todos. Ajuda também a reforçar o sentido de grupo e a explicitar e consolidar um conjunto de idéias compartilhadas. Em resumo, o que ajuda a fazer da escola uma comunidade é o esforço comum para o diálogo construtivo e para o relacionamento harmonioso entre todos.

Quando se pertence a uma comunidade, os tipos de relacionamento esperados incluem, necessariamente: o sentimento de aceitação de cada um como integrante do grupo; o relacionamento próximo e o tratamento pessoal; a possibilidade de comunicar-se, ou seja, de falar e de ser ouvido, de ser levado em consideração e de não ser simplesmente ignorado; a expectativa de ser ajudado quando necessário; o

sentimento de mútua confiança, interesse, cuidado e entreajuda; afinal, um estilo e clima de família. Os mesmos relacionamentos de um lar bem constituído são esperados dentro da comunidade acadêmica. Em tal ambiente, as pessoas se sentirão bem para viver e trabalhar. O aluno em especial, elo mais fraco e vulnerável dessa cadeia, se sentirá integrado e dificilmente irá mal, mesmo academicamente.

Uma comunidade sadia cuida de todos os seus membros, até mesmo dos menos prendados. Ela não apenas tolera diferenças, mas as acolhe, porque elas expandem a perspectiva do grupo. Os seus membros falam livremente, revelam seus sentimentos, envolvem-se com o grupo, respeitam e valorizam a identidade de cada um, comprometem-se com o desenvolvimento próprio e dos outros, empenham-se em resolver os conflitos que surgem entre eles e não se esquecem de celebrar e de se divertir juntos. Uma comunidade com estas características instaladas no câmpus prepara os seus membros para a diversidade que vão encontrar, posteriormente, durante a vida (SHAPIRO; ANUNDSEN, 1998).

O estudante deseja ver em seu professor um amigo e conselheiro; às vezes, até um confidente, terapeuta, modelo e protetor. Não é sem razão que a relação professor-aluno, já na sua origem, confere ao professor o lugar dos pais, *in loco parentum*, e a escola, em conseqüência, demuda-se em prolongamento do lar. De maneira geral, num primeiro momento, os estudantes não se importam tanto com o que o professor sabe, se é uma sumidade na sua matéria. Eles querem saber, antes, quanto o professor se importa com os alunos. *A sala de aula, particularmente, precisa ser tratada como comunidade*. Aí o aluno irá senti-la mais de perto. A aprendizagem requer envolvimento emocional e desafio; ela ocorre mais facilmente quando o aprendiz se sente bem. Num ambiente emocionalmente estimulante, o aluno responde com níveis mais altos de compromisso e desempenho.

Vale a pena inserir aqui o poema "A Escola", de Paulo Freire:

> Escola é... o lugar onde se faz amigos; não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.
>
> O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.
>
> Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém; nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
>
> Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. (FREIRE, 2007).

Quando os membros da comunidade acadêmica aprendem juntos e juntos buscam soluções para os seus problemas, criam-se laços que os ajudam a construir uma comunidade de aprendizes altamente profissionais, como deve ser caracterizada a escola. A busca coletiva do conhecimento e da aprendizagem não reconhece os limites burocráticos dos papéis nem as hierarquias. Cada um se sente livre para aprender, expressar-se, ser ele mesmo, assumir riscos e, eventualmente, errar. Essa convivência construtiva requer reflexão verdadeira e diálogo autêntico. Entretanto nem diálogo nem reflexão são possíveis, quando os dirigentes impõem seus pontos de vista e determinam o que deve ser feito e, aos subordinados, cabe tão somente escutar e cumprir.

A palavra-chave no relacionamento comunitário da escola é *colegialidade*. Neste conceito, estão incluídos elementos importantes, como: trabalho conjunto, diálogo e tempo para ouvir, aceitação dos pares, apoio mútuo, cooperação sem

competição, honestidade e respeito às opiniões, aceitação da crítica honesta e esforço de todos para o alcance de uma visão conjunta e de objetivos comuns. Para muitos membros da academia, e talvez para nós próprios, colegialidade poderia até parecer grande idéia, contanto que signifique apenas gostar uns dos outros, mas que nos deixe em paz para continuar a trabalhar separados. No entanto, se quisermos trabalhar de forma séria e harmoniosa na escola, precisaremos cultivar a colegialidade.

O coleguismo, que requer apreço aos outros e ao trabalho conjunto e compromisso com o bem comum, precisa fazer parte do nosso relacionamento comunitário. Assim, os professores, estudantes e demais membros da comunidade tornam-se verdadeiros colegas quando compartilham e buscam juntos, quando se sentem parte de uma tradição comum e estão comprometidos em ajudar os colegas, cuidando uns dos outros. A amizade, que é mais do que coleguismo, pressupõe estar disposto a ajudar o outro em qualquer circunstância, o que inclui até iniciativas para torná-lo uma pessoa melhor, com tudo o que isso possa significar.

Numa comunidade acadêmica, a liderança não é definida como exercício do *poder sobre os outros*, mas como *poder com os outros*. Trata-se do poder de servir aos outros e de ajudá-los a alcançar os objetivos institucionais compartilhados. Liderança, afinal, nada mais é do que se empenhar em estar a serviço de idéias e ideais, ajudando a comunidade a tornar-se o que ela deseja ser. Numa comunidade verdadeira, onde as responsabilidades são também repartidas, todos os membros podem experimentar e apreciar o reconhecimento e a satisfação que procedem da prestação de serviços aos interesses coletivos, pois o exercício do serviço à coletividade não é privilégio da liderança. É de fácil observação que os sentimentos despertados nos participantes pela experiência de uma comunidade

autêntica e a vontade de servir motivam muito mais do que as normas estabelecidas.

Uma pesquisa feita pelo Instituto para Educação e Transformação do *Claremont Graduate School* (1992), estudo longo e exaustivo, que envolveu estudantes, professores e funcionários de vários setores, pais e outras pessoas ligadas a escolas, aponta a qualidade das relações e outros temas afins como o ponto crítico para a melhoria da escola. Sobre este assunto, a conclusão a que se chegou é muito clara, assim expressa na palavra de um dirigente escolar: "Se as relações não estão boas entre professores e alunos, por qualquer razão, você pode fazer o que quiser, mas as mudanças não irão acontecer" (SERGIOVANNI, 1994, p. 18).

Os resultados do estudo acima mencionado também sugerem fortemente que os problemas de escolaridade identificados (baixo desempenho, altos índices de evasão, problemas com professores) são, antes, conseqüências de problemas mais profundos e fundamentais, principalmente os de relacionamento. Para os participantes da pesquisa, as crises dentro da escola estão diretamente ligadas às relações humanas. Como aspectos positivos do relacionamento, são lembradas as pessoas que se preocupam, ouvem, procuram entender, respeitar os outros e que são honestas, abertas e sensíveis. Quando as relações são pobres, o medo, os apelidos, as ameaças e até os incidentes de violência, o sentido de depressão e a desesperança estão presentes. O tema das relações foi tão enfatizado na pesquisa que mereceu ser destacado como um dos pontos centrais que envolvem as crises na escola.

A questão dos valores também foi apontada no estudo: eles foram identificados por todos, de maneira quase uníssona, independentemente de classe social, e foram listados de forma muito semelhante. O que pais, professores, estudantes, funcionários e administradores, praticamente sem exceção,

valorizam e desejam para a sua escola é: educação, honestidade, integridade, boa apresentação física, cuidado, justiça, coragem e dedicação ao trabalho. Os estudantes, em especial, expressaram o desejo de conversar sobre valores e coisas importantes com adultos que estejam dispostos a ouvi-los.

Os estudantes também demonstraram entusiasmo com experiências de aprendizagem que podem até ser complexas, mas que sejam compreensíveis, ricas em significado e que requeiram a participação deles. Querem escolas que demonstrem ordem e que possuam material variado e recursos de mídia. Todos expressaram o desejo por espaço limpo, amplo, esteticamente agradável e fisicamente confortável. Ambientes físicos deprimentes e mal cuidados foram creditados como atitude de desconsideração para com os alunos e para com a educação. O estudo também trouxe fortes indicações de que as mudanças nas escolas podem ser estimuladas, de preferência, por meio de processos participativos. Em resumo, os achados da pesquisa reforçam a idéia de que os participantes sempre preferem ver presentes na sua escola as características de comunidade (SERGIOVANNI, 1994, p. 18-19).

A influência da comunidade pode também ser usada para transformar as abordagens disciplinares e práticas de manejo de classe que, em geral, enfatizam controle sobre os alunos, em estratégias para construir o caráter moral e formá-los para a cidadania ativa. As escolas têm a obrigação de ensinar cidadania e formar adultos responsáveis, e o melhor meio para ensinar estes valores é praticá-los. Os temas dominantes para a formação a uma vivência democrática são as obrigações e responsabilidades, tanto quanto os direitos e as liberdades. Estes mesmos temas oferecem o fundamento para as escolas se tornarem comunidades democráticas. Numa escola que se transformou em verdadeira comunidade, os seus membros certamente aprenderam a desejar para si e para os colegas o

que há de melhor e a se empenhar profundamente em alcançar este objetivo comum.

1.6 É essencial construir comunidade na escola

É preciso, inicialmente, admitir a necessidade natural e mesmo inata que as pessoas sentem de formar comunidade. Como seres humanos, respondemos tanto a estímulos racionais quanto culturais que se manifestam nas relações mantidas entre nós. As conexões racionais, assentadas na formalidade, manifestam-se em muitas de nossas relações com a sociedade e com o mundo do trabalho. Aspectos racionais incluem: papéis, regras e funções estabelecidas para regular nossos comportamentos dentro das organizações formais. As conexões culturais, em contraste, estão assentadas em costumes e normas que nos unem às pessoas que compartilham conosco concepções comuns. Aspectos culturais incluem: tradições, propósitos, valores compartilhados e outros. Tais valores promovem harmonia e oferecem um sentido de comunidade.

O sociólogo francês Emile Durkeim (1964), já em 1893, defendia a comunidade como exigência humana básica. Para ele, comunidade é uma "consciência coletiva". Quando perdida, sentimos-nos desconectados dos outros. Para Maslow (1970), entretanto, o grande estudioso das necessidades e das motivações humanas, as nossas necessidades estão distribuídas, de forma crescente, numa pirâmide, em cinco níveis: necessidades fisiológicas, de segurança, de pertença, de auto-estima e, finalmente, de auto-realização. As necessidades de pertença referem-se, justamente, à nossa inclinação inata de participação em grupos, desde a família até outras formas de comunidade. Os níveis apontados por Maslow vão desde o mais simples ao mais alto e elaborado. Mas o autor, ao colocar a

necessidade de formar comunidade no terceiro degrau da pirâmide e a de auto-realização, que inclui a liderança, no quinto degrau, certamente não quis afirmar que uma é inferior à outra. Mas, simplesmente, indicou que ambas são necessidades. Da mesma forma que a necessidade de pertença, no terceiro degrau, certamente não dispensa a necessidade de alimentação, que ocupa o primeiro. Ambas são indispensáveis. As considerações de Maslow nos permitem afirmar que as escolas, com toda a certeza, têm papéis importantes a cumprir, como espaços para o atendimento das necessidades humanas.

Por sua vez, o psicólogo Eric Erickson (1966) acredita que o fato de pertencer a um grupo garante-nos a identidade de que precisamos para operarmos com sucesso, mesmo como indivíduos. Para ele, nosso desenvolvimento pessoal pressupõe nossa identificação com uma comunidade de pessoas.

Etzioni (1988), estudioso das organizações humanas, questionou a ênfase dada às escolhas estritamente racionais em questões de motivação humana e tomada de decisões. Ele apontou as emoções, preferências, valores, crenças e laços sociais, que também contam muito. As pessoas, de fato, são sempre complexas nas suas necessidades e comportamentos. Tanto os argumentos racionais quanto os culturais, por fazerem parte da nossa realidade, são levados em conta nas decisões coletivas e individuais. Por isso, na vida diária, quando consideramos e valorizamos algo como importante para nós, arrumamos sempre algum jeito de realizá-lo.

A comunidade é, pois, parte integrante de nossa natureza. Se tivéssemos a chance de escolher, certamente a maioria optaria por uma comunidade para viver a experiência escolar e também oferecê-la aos colegas, sejam eles professores ou estudantes. Sem exceção, temos preferência por um clima escolar com características comunitárias. Isso requer ambiente afetivo e disciplinado, sentimentos de bem-estar e orgulho pela

escola, moral elevada dos professores e funcionários, mais flexibilidade e menos rigidez nas posições, abertura, aceitação e respeito para com as diferenças individuais nos modos de viver e de aprender.

Sergiovanni lembra aos diretores de escola, superintendentes e professores que, mesmo demonstrando desejo sincero e forte de fazer o melhor para garantir educação de qualidade a seus estudantes, "a estrada é penosa e o caminhar é lento". Nesta difícil empreitada, prossegue o autor, "o principal vilão é a perda do senso de comunidade em nossas escolas". Então, "se queremos reescrever o *script* de possibilitar às escolas florescerem, precisamos reconstruir a comunidade" (SERGIOVANNI, 1994, p. xi).

O que se percebe em muitas escolas, entretanto, é uma tendência em sentido contrário ao da formação da comunidade. Os valores comunitários são substituídos por contratos. Os relacionamentos e as ligações da vida de cada um tornam-se cada vez mais impessoais e superficiais, mesmo que os indivíduos vivam juntos e em paz. Em decorrência, aparecem os sentimentos ou de isolamento ou de formação de grupos fechados. Surgem o distanciamento, a competição em vez de colaboração, a formalidade e outros comportamentos, num ambiente no qual a boa educação e a tolerância são o máximo que se exige das pessoas. Passa a valer a expressão popular: "cada um por si e Deus por todos!".

Um relatório da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE (2001) – aponta alguns cenários e tendências da escola neste início de século. Entre eles, destaca: sistemas escolares robustos e burocráticos; expansão do modelo de mercado; escolas como centros sociais importantes; escolas como organizações focadas em aprendizagem; redes de aprendizes e sociedade em rede. Uma leitura atenta destas tendências permite, entre outros pontos,

visualizar as escolas caminhando em dois sentidos diferentes e aparentemente opostos: um, o da adoção de modelos mais empresariais; e outro, o da ênfase no papel social e comunitário da escola.

Os educadores e educadoras devem ter consciência dessas duas tendências que exercem pressão sobre as escolas e possuir a habilidade suficiente para não permitir que elas se destruam. Chris Watkins, pesquisador do Instituto de Educação da Universidade de Londres, está convencido de que vale a pena trabalhar para implantar comunidades nas escolas (WATKINS, 2005). Chega até a afirmar que o futuro mesmo das escolas está em tornarem-se comunidades de aprendizagem, o que, para ele, significa que o conceito deve vigorar principalmente para as salas de aula.

Uma das estratégias mais promissoras dos anos recentes, voltadas para a promoção do sucesso dos estudantes e da sua satisfação na escola, tem sido a iniciativa de *promover as comunidades de aprendizagem*. Esta idéia tem-se tornado tópico de grande atualidade para a universidade e para as escolas de qualquer nível ou grau. O esforço por integrar-se autenticamente e com profundidade com outras pessoas enriquece sobremaneira o espírito humano. O senso de comunidade resultante desse apoio mútuo, além de tornar mais agradável o ambiente e a convivência no câmpus, eleva o nível de aprendizagem dos estudantes.

Nos Estados Unidos, a Fundação Carnegie para o Desenvolvimento do Ensino realizou um estudo abrangente sobre a necessidade de esclarecer o conceito de comunidade na universidade e de definir os valores permanentes que lhe dão sustentação e direcionamento. O relatório da comissão, intitulado *Vida no câmpus: em busca de comunidade* (*Campus Life: in search of community),* chegou à seguinte conclusão: "O que é necessário, acreditamos, é uma visão mais ampla e abrangente

da comunidade na educação superior, com foco não na duração do tempo que os estudantes passam no câmpus, mas na qualidade do encontro e relativa não apenas a atividades sociais, mas à sala de aula também" (THE CARNEGIE FOUNDATION, 1990, p. 7).

Preocupado em trazer respostas práticas ao desafio encontrado, o relatório acima mencionado propõe seis princípios, que oferecem meios práticos para construir uma comunidade de vida dentro da universidade, no dia-a-dia da atividade acadêmica. Estes princípios também definem o tipo de comunidade que uma universidade deve procurar ser:

> 1. a universidade é uma comunidade de propósitos, um lugar onde professores e estudantes partilham objetivos acadêmicos e trabalham juntos para fortalecer o ensino e a aprendizagem;
> 2. a universidade é uma comunidade aberta, onde a liberdade de expressão não sofre restrições e onde a civilidade é fortemente assumida;
> 3. a universidade é uma comunidade justa, um lugar onde a sacralidade da pessoa é honrada [...];
> 4. a universidade é uma comunidade disciplinada, um lugar onde todos aceitam suas obrigações para com o grupo e onde procedimentos administrativos bem definidos guiam os comportamentos para o bem comum;
> 5. a universidade é uma comunidade cujos membros demonstram cuidar uns dos outros, um lugar onde o bem-estar de cada membro é apoiado e onde o serviço aos outros é incentivado;
> 6. a universidade é uma comunidade celebrativa, em que a herança da instituição é lembrada e onde os rituais que afirmam tanto a tradição quanto a mudança são partilhados. (THE CARNEGIE FOUNDATION, 1990, p. 7- 8).

Afinal, por que é tão importante, e mesmo essencial, construir comunidade na escola? Por que os professores e administradores precisam interessar-se por isso? Sergiovanni aponta algumas razões: porque comunidade é o laço que envolve estudantes e professores a trabalhar juntos, para além de si mesmos, em torno de valores e ideais comuns; porque

oferece a ambos os grupos um sentido de espaço, pertença e identidade partilhados; enfim, porque permite alcançar níveis mais altos de autoconhecimento, compromisso e desempenho (SERGIOVANNI, 1994). Watkins acrescenta outras razões: porque nas comunidades de aprendizagem, os alunos desenvolvem mais competências, que são também transferíveis para contextos não escolares; porque as comunidades de aprendizagem oferecem boa preparação e bom modelo para muitos aspectos de uma vida melhor para todos (WATKINS, 2005). Em suma, como afirma Barth, parece claro que, ao construir comunidade nas escolas, aumentamos a chance de alcançar a capacidade máxima da escola (BARTH, 1990). Estes autores consideram *essencial para as escolas a existência, a preservação e a ênfase na implantação do conceito de comunidade*.

O espírito comunitário no ambiente da sala de aula contribui para a maior motivação na discussão dos temas de interesse vital dos estudantes. Esses grandes temas, ou as coisas que realmente importam, constituem a essência da vida, da profissão e da cidadania e, por conseqüência, da educação a ser oferecida nas escolas. Palmer (1998, p. 107-108) enumera exigências ou condições para que tal ambiente se implante e prospere no meio acadêmico, como: *acolher a diversidade*, porque vários pontos de vista explicam melhor os grandes mistérios que nos envolvem; *aceitar a ambigüidade*, porque nossos conceitos são inadequados para comportar a vastidão e a complexidade dos grandes temas; *admitir o conflito criativo*, porque ajuda a corrigir nossos preconceitos; *demonstrar honestidade*, porque mentir sobre o que vemos é negar e trair a verdade; *praticar a humildade,* porque é a lente através da qual podemos contemplar a verdade: *prezar a liberdade que acompanha a educação*, porque a tirania sob qualquer forma só pode ser vencida pela aceitação da verdade.

Macbeath e Mortimore (apud ISAACS, 2005) ressaltam que o sentido de comunidade numa escola resulta num empenho maior em incrementar a eficácia no trabalho, o que aumenta a motivação em classe, traz mais satisfação e responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. Os professores também dialogam mais sobre temas profissionais e até discutem as suas próprias aulas com os colegas. Como resultado, observa-se uma melhoria na aprendizagem dos alunos.

Essa necessidade do espírito comunitário torna-se ainda mais evidente quando consideramos as conseqüências negativas da sua perda. Na escola, uma das coisas mais fáceis de observar é que os estudantes que trazem de casa a experiência do amor, da segurança e da intimidade familiar, do bom relacionamento com os vizinhos e amigos são, em geral, mais cooperativos e confiantes que os outros que não tiveram a mesma sorte.

Criar uma comunidade por meio de rituais, tradições e heróis ajuda, e é mesmo necessário, para assegurar experiências de vida de qualidade no câmpus. Como as pessoas dependem umas das outras para viver, juntar-se em comunidade é a maneira de satisfazer as necessidades básicas de cada uma. *A comunidade torna-se, assim, energia para a ação e lugar privilegiado para a convivência com os outros.*

1.7 Para construir a comunidade na escola

Colocada a necessidade de transformarmos nossas escolas em comunidades, é preciso dizer que, na prática, é possível construir tal comunidade e cultivá-la no ambiente acadêmico. De fato, as escolas podem tornar-se um espaço onde as pessoas que nela convivem se comportem como membros de uma comunidade.

Numa comunidade, as pessoas se interessam umas pelas outras e demonstram cuidado mútuo; sentem-se incluídas e as suas diferenças são respeitadas; estão unidas porque se sentem interdependentes, com objetivos comuns e obrigações recíprocas e, por isso, agem de maneira colegiada; estudam, pesquisam e aprendem juntas, porque todas se consideram aprendizes; procuram em conjunto a solução dos problemas que encontram, porque estão todas imbuídas do espírito de descoberta coletiva; e cultivam seus talentos e também as virtudes e os ideais de profissionalismo.

Fazer com que essas qualidades se tornem reais na escola e deixem de ser apenas desejáveis e imaginárias depende apenas da vontade das pessoas envolvidas. Está ao alcance da escola implementá-las de fato. Para isso, é preciso que todos se empenhem na criação e no cultivo de comunidades acadêmicas. Esta aventura não tem reflexos apenas na aprendizagem dos alunos, mas se estende também a muitos outros aspectos da vida acadêmica.

Certamente, não será tão simples construir uma comunidade com todas estas características em forma pura e grau de excelência. Também não será tão fácil, porque comunidade exige um tipo de envolvimento e compromisso que, para muitos, pode ter um preço a ser pago, em termos de sacrifício pessoal. No entanto, os autênticos educadores, sejam eles professores, colaboradores ou administradores, sabem que vale a pena tentar implantá-la, porque terão o prazer de ver seu esforço produzir muitos frutos. Justamente por estarem convencidas dos benefícios resultantes, muitas escolas despertaram para esta questão e vão se empenhando na construção de comunidades internas.

Criar comunidade na escola é um processo lento, que não acontece num piscar de olhos, nem por decreto do reitor, do decano ou do diretor, por maior poder, liderança ou influência

que detenham. É preciso fazer um esforço consciente cada dia. É preciso conquistar as pessoas para esta boa causa. Uma comunidade pode começar com a iniciativa de uma pessoa, com o seu idealismo. Um único professor, em sua classe, mesmo numa escola altamente formal e burocrática, pode fazer deste espaço um lugar onde o modelo comunitário começa a florescer.

Sergiovanni (1994, p. xiii) adverte:

> Uma autêntica comunidade requer mais que retórica sobre o termo, mais que rotular-se como comunidade no texto da missão institucional e mais que organizar os professores em equipes e escolas em famílias. Requer de nós pensar a comunidade, crer na comunidade, praticar a comunidade – mudar o conceito de escola para comunidade. Tornamo-nos autêntica comunidade quando o senso de comunidade impregna as políticas estruturais da escola, quando os valores comunitários são o centro do nosso pensamento.

Mas por onde começar para criar uma comunidade na escola? Algumas estratégias já foram adotadas por muitas escolas com este objetivo e alguns meios foram experimentados em variados ambientes. Eles merecem ser destacados.

O primeiro, na realidade, comparece como pré-requisito: será *mudar a nossa teoria sobre a escola*, o que significa mudar a nossa mente, a nossa maneira de pensar e as nossas crenças. Isso demanda repensar as nossas convicções, estruturas, práticas e comportamentos usuais, às vezes bastante arraigados. Precisamos, antes de tudo, estar convencidos de que vale a pena o esforço para criar comunidade na escola.

O segundo consiste na *identificação e no compromisso coletivo com valores básicos comuns*. Observa-se que alguns desses valores enfatizados pelas escolas empenhadas em criar comunidade são os mesmos perseguidos pelas escolas que buscam a melhoria de sua qualidade acadêmica. Os mais

apontados são: a centralidade da sala de aula e da aprendizagem, o respeito pelas diferenças humanas, o apoio ao comportamento colegiado, o compromisso com a missão institucional, o empenho com a promoção de pequenas mudanças qualitativas incrementais e o cultivo do ambiente e do clima da escola (JULIATTO, 2005).

A maneira de pensar e o comportamento coletivo são os ingredientes básicos a serem enfatizados. O modo de pensar exerce grande influência sobre os comportamentos, tanto individuais quanto coletivos. Podemos aproveitar a expressão sábia de um autor desconhecido: "Vigie seus pensamentos, pois se tornarão suas palavras. Vigie suas palavras, pois se tornarão seus atos. Vigie seus atos, pois se tornarão seus hábitos. Vigie seus hábitos, pois se tornarão seu caráter. Vigie seu caráter, pois ele selará seu destino". Por isso, se quisermos mudar os comportamentos, precisamos antes trabalhar os valores, porque dificilmente alguém faz o que não considera importante.

Outro ponto merece ser mencionado. É a questão do altruísmo *versus* egoísmo. Enquanto o egoísmo é definido como a preocupação exclusiva consigo mesmo, o altruísmo aparece como a preocupação benevolente com o bem-estar dos outros. Em seus comportamentos, as pessoas são sempre influenciadas por estas duas linhas ou abordagens diferentes, ambas fortes, porém contraditórias: é a linguagem do individualismo *versus* a linguagem do altruísmo. A primeira carrega o forte apelo da independência, da autonomia, da liberdade e da autodeterminação, afinal o desejo de sermos donos do nosso destino. A segunda procede de nossa inclinação inata de conexão com os outros e de cooperação mútua em questões que satisfazem as necessidades de nossa natureza humana comum. Essas duas linguagens sempre estão presentes nas escolhas das pessoas. No mundo ocidental, recebe-se continuamente uma forte carga que reforça a primeira linguagem, enquanto em outras culturas,

o apelo comunitário tem mais espaço. A construção de uma comunidade espiritual, como a que está sendo proposta para a escola, requer dos participantes muito altruísmo. Uma coisa é certa: sem o cultivo do valor do altruísmo, a comunidade tem pouca chance de florescer.

A terceira estratégia requer o *envolvimento da liderança*. A participação da administração da escola precisa ficar evidenciada nesta iniciativa de prestação de um importante serviço à coletividade. Os dirigentes têm necessidade de demonstrar suas intenções com atitudes práticas. Importa não só pregar e ensinar os valores da escola, mas colocá-los em prática, promovê-los e ajudar os membros da comunidade a vivê-los também e, principalmente, é preciso demonstrar atitudes de serviço.

Uma questão importante é tornar a instituição mais descentralizada e dar a cada setor ou equipe um grau elevado de autonomia, acompanhada de correspondente responsabilidade. Em cada caso é preciso descobrir o grau de descentralização que o setor comporta e que seus responsáveis podem assumir. Sempre a gestão e a liderança são importantes em qualquer tipo de organização. Tanto as organizações formais quanto as escolas e outros tipos de comunidade precisam ser administradas. E, sem exceção, todas necessitam de controles. Nas comunidades, porém, em vez de enfatizar apenas medidas externas de controle, as lideranças precisam sublinhar também os compromissos, propósitos, valores, socialização profissional e uma natural interdependência. Uma vez consolidados numa escola, os laços de comunidade podem, até certo ponto, tornar-se substitutos dos sistemas mais formais de supervisão, avaliação e desenvolvimento do *staff*, esquemas de gerência e organização que buscam coordenar a ação dos professores e funcionários, e também a própria atuação da liderança. Eles acontecerão mais naturalmente.

Em quarto lugar, é preciso destacar o *empenho da instituição em transformar todos os seus professores em educadores*. Os professores precisam sentir-se responsáveis não apenas pelo ensino das matérias por que respondem, mas também pela educação integral dos seus estudantes, por garantir que todos alcancem sucesso pessoal e acadêmico. Dos professores, espera-se que sejam mais do que simples instrutores. Eles são não somente repassadores de conteúdo, mas educadores, o que faz supor serem tutores, conselheiros facilitadores e até assistentes sociais. Alguns professores resistem a isso, afirmando não terem sido preparados para tanto. Mas sabe-se perfeitamente que educação engloba tudo isso e que os professores são, acima de tudo, educadores, como também o são os demais membros da comunidade escolar. Contudo, pela própria natureza de sua função, os professores devem ser os responsáveis maiores por todas as questões relativas à educação e à aprendizagem dos alunos.

Em quinto lugar, *os estudantes também precisam, de igual forma, sentir-se responsáveis tanto pelo aprendizado deles quanto dos colegas*. Esta última parte é mais difícil de conseguir; mas nem por isso menos importante. Os alunos não devem competir uns com os outros de maneira destrutiva. Pelo contrário, precisam apoiar os colegas. Um modo prático de facilitar essa entreajuda é formar grupos cooperativos de aprendizagem que sejam duradouros, em que uns servem de tutores dos outros e todos se encorajam e se apóiam mutuamente. Para que passem a colaborar, os estudantes precisam sentir claramente que, na sua escola, todos são ajudados a superar os próprios problemas. Neste ponto, é bom lembrar que construir comunidade pode também ser o "plano secreto" para ajudar a recuperar algumas culturas um tanto selvagens que, com freqüência maior ou menor, estão presentes nas escolas e nas salas de aula (SERGIOVANNI, 1994).

Em sexto lugar, deve-se ainda *dar ênfase ao trabalho conjunto e integrado, tanto dos professores e estudantes, com seus pares respectivos, quanto dos dois grupos conjuntamente*. Ambos estão acostumados a trabalhar mais como indivíduos isolados, cada um concentrado mais em seus problemas pessoais do que como grupo que apresenta os mesmos desafios. Os professores enfrentam uma tradição pesada de trabalho individual, assentada na idéia de liberdade acadêmica, na autonomia dos seus programas e métodos didáticos, no cuidado com a própria carreira e na realização dos projetos pessoais. Os estudantes raramente são solicitados por seus mestres a trabalhar em grupo e ainda menos a ajudar os seus colegas. Pelo contrário, ênfase tem sido dada ao trabalho individual, quando não competitivo. A comunidade, necessariamente, se constrói com o trabalho conjunto e integrado dos seus membros.

Em sétimo lugar, *tenha-se em conta que as conquistas alcançadas pelos professores, estudantes, dirigentes e colaboradores (prêmios, publicações, feitos esportivos etc.) oferecem oportunidade e atmosfera propícias para promover a comunidade*. São ocasiões que podem ser aproveitadas para comemorações ou celebrações. Os professores, com muita freqüência, conseguem destaque por suas realizações, como também os estudantes. As celebrações dessas conquistas ajudam a construir tradição e lealdade dentro da comunidade. Como bem observa o relatório da Fundação Carnegie, "ritos, cerimônias e celebrações unem o câmpus e dão aos estudantes o sentido de pertença a algo de valor e permanente. Celebrações, se bem programadas, dão sustento à vitalidade do campus" (THE CARNEGIE FOUNDATION, 1990, p. 55).

Estudos exaustivos destinados a apontar os elementos-chaves causadores dos bons resultados acadêmicos alcançados na escola *sempre incluem o grau de participação e engajamento que os estudantes apresentam. Atestam também que a liderança de sucesso*

nessas escolas acentua o apoio, o cuidado, a confiança e a participação (WATKINS, 2005).

À medida que cresce o sentimento comunitário de pertença ao grupo e de coesão e que comportamentos condizentes são incorporados, cresce o compromisso entre os membros. Os indivíduos passam a agir como comunidade de espírito. Já não são tanto os contratos que funcionam, mas os compromissos baseados no entendimento comum de obrigações recíprocas de familiaridade, entreajuda e colegialidade. Os valores comuns assumidos pela comunidade passam a ser os critérios fundamentais que norteiam os comportamentos e os julgamentos.

Para constatar se esses valores foram de fato assumidos, basta verificar se foram definidos por consenso da comunidade; se permeiam toda a escola e se presidem as decisões; se existe uma reação forte, quando algum deles é violado e se ele é uma das últimas coisas que alguém irá abandonar (WATKINS, 2005).

Numa comunidade acadêmica em que todos estão empenhados em educar-se, o que importa é o crescimento e o desenvolvimento de todas as pessoas independentemente do segmento a que pertencem, sejam estudantes, professores, colaboradores ou dirigentes. Quando isso acontece, toda a organização aprende e, como resultado, crescem também a produtividade, a eficiência e a efetividade de toda a instituição e a qualidade da educação que ela oferece.

CAPÍTULO II
OS ESTUDANTES

A educação é obra de amor. Para bem educar as crianças e jovens é preciso ter amor por eles e amá-los todos igualmente.
(Marcelino Champagnat)

2.1 Introdução

O presente capítulo é dedicado aos estudantes, razão de ser de toda a escola. Na comunidade educativa, eles ocupam o lugar de destaque, por serem o objetivo alvo da educação. As páginas que seguem abordam os problemas, esperanças e enorme potencial dos estudantes. Descrevem as relações desejáveis dentro de uma comunidade de aprendizes, constituída pelos mestres e colegas. Enfatizam os direitos e deveres dos estudantes e sugerem conselhos práticos aos educadores e educandos.

2.2 Os estudantes: razão de ser da escola

Os estudantes ocupam o lugar central da ação educativa da escola e são a sua própria razão de ser. A escola só se justifica pela presença deles. Caso não existissem, tampouco haveria necessidade de professores, de pessoal técnico-administrativo,

de dirigentes e da própria escola. Refletir sobre o lugar do estudante no coração da comunidade acadêmica é a necessidade por excelência do fortalecimento da missão, dos ideais, objetivos e princípios educativos da escola, sobretudo da universidade.

Lembro-me de que, há alguns anos, em companhia de outro professor, eu caminhava pelos belos jardins do campus da PUCPR, em Curitiba, quando ele me falou: "Esta universidade é uma beleza, o ambiente é agradável, os jardins são bonitos, dá gosto trabalhar aqui. Pena que tenha estudantes!...". Como o professor era divertido e irreverente, penso que deveria estar brincando. Porém aquelas palavras, até hoje, me fazem pensar. Sei que não é tão raro encontrar na academia pessoas que pensam como o meu colega, pois já encontrei outros, e tenho certeza de que, ao demonstrar que assim pensam de fato, não estão brincando. Estou convencido de que a primeira condição para ser professor, e principalmente educador, é gostar de aluno.

Simone, em sua obra *A universidade das três traições* (*L'università dei tre tradimenti*), é muito enfático ao tratar dessa questão. Para o autor, uma das três traições da universidade é precisamente a sua maneira de tratar os estudantes. Refere-se ao descaso por ela demonstrado em relação à formação dos estudantes que, pela sua observação, recebem um serviço didático deficiente, "de quarta ordem", no seu dizer (SIMONE, 2000, p. 165-166). Ao analisar essa atitude da academia, ele a rotula de "postulado da indiferença para com o estudante". E formula este postulado de maneira simples e direta: "Na universidade italiana os estudantes não interessam a ninguém". Segundo o autor, não interessam principalmente aos professores, pois poucos dentre eles escolheram esta carreira motivados pelo gosto de ensinar. O ensino é considerado por muitos como um preço a ser pago para ganhar dois outros

benefícios: uma variedade de privilégios profissionais e a liberdade de poder dedicar-se aos próprios estudos. Para o autor, os estudantes, como razão essencial de ser da universidade, merecem receber tratamento muito melhor por parte da casa. Os verdadeiros educandários praticam exatamente o inverso desse "postulado da indiferença".

Ernesto Parlachiaro se insurge contra o mesmo problema, quando afirma: "Existe um lugar, na Itália, no qual o valor e o mérito profissional contam menos que nada: este lugar é a Universidade" (PARLACHIARO, 2006). O autor transformou uma história, segundo ele verdadeira, de um cérebro sem padrinho, em fábula "amarga, mas instrutiva, sobre a realidade desoladora do atual mundo acadêmico" (PARLACHIARO, 2006, p. xii). Ele compara a universidade a um castelo, castelo encantado pela imagem que falsamente projeta no imaginário estudantil, onde se encontrariam aulas animadas, bibliotecas transbordantes de saber e jovens entusiasmados. Mas descobre que o castelo oculta um lugar sórdido de protecionismo, indiferença e nepotismo, que ele denomina, sem medir as palavras, de "chiqueiro". Seu livro conta os maus momentos passados pelo protagonista, um jovem talentoso e idealista, vítima de uma máquina profundamente corrompida. O autor expõe à luz do dia a empáfia, o descaso e o apadrinhamento que preside o cerimonial e o comportamento existente em algumas universidades.

No ambiente acadêmico, é preciso dizê-lo, nem tudo está corrompido. Existem pérolas – e conhecemos muitas! – pois há inúmeros professores exemplares pela correção de comportamento e capacidade cultural, profissionais técnico-administrativos dedicados e dirigentes conscientes de suas responsabilidades em face dos ideais da educação. A mensagem forte de Simone e Parlachiaro, porém, tem tudo a ver com os valores e virtudes éticas que defendemos neste livro.

De uma coisa estou absolutamente convencido*: a meta principal de qualquer comunidade acadêmica é criar uma escola que cuida bem dos seus estudantes. Isso significa colocá-los no centro das preocupações e dos interesses da casa*. Não raro, tem-se a impressão, bastante fundada, por sinal, de que as necessidades do sistema ou da instituição tomaram o lugar das necessidades dos estudantes.

Harry R. Lewis foi professor de Harvard por mais de trinta anos, durante oito dos quais foi Decano do Harvard College. Portanto, conhecia bem a sua Universidade. Com base em sua experiência, escreveu um livro com título sugestivo: *Excelência sem alma: Como uma grande universidade esqueceu a educação* (*Excellence without a soul: how a great university forgot education)*. O livro foi o resultado do seu esforço em entender o que acontecia na Universidade e chamar a atenção para resolver uma lacuna que ele via abrir-se. São palavras suas: "durante todo esse tempo, ouvi muitas discussões acadêmicas sobre ensino, currículos, avaliações, esportes e desvios de comportamento dos alunos. Mas quase nunca ouvi discussões entre os professores sobre como fazer dos estudantes pessoas melhores" (LEWIS, 2006, p. xiii).

Lewis procura explicar como as universidades abandonaram a sua missão educacional. Analisa as falhas da sua universidade neste aspecto, apesar de ser a mais rica e conceituada dos EUA e provavelmente de todo o mundo. Mostra como a missão da universidade evoluiu da sua visão primitiva e tradicional de educar o estudante para a de satisfazer o consumidor. Ele escreveu:

> Em síntese, as universidades esqueceram o seu maior papel para com seus estudantes. Elas tiveram sucesso, mais do que nunca, como criadoras e repositórios de conhecimento. Mas elas esqueceram que o trabalho fundamental da educação dos estudantes é [...] ajudá-los a crescer, a saber quem eles são, a buscar um propósito maior para suas vidas e a deixar a faculdade como seres humanos melhores. De tal maneira o objetivo de alcançar a excelência acadêmica fez sombra ao papel educativo das universidades que elas esqueceram que estas duas necessidades não precisam estar em conflito [...] Raramente se escuta algo mais do que observações sedativas sobre esforço pessoal, integridade, delicadeza, cooperação, compaixão e como deixar o mundo como um lugar melhor do que você o encontrou. Quanto maior a universidade, mais está focada no sucesso competitivo no mercado de professores, estudantes e do dinheiro para pesquisa. É menos provável que falem seriamente para os estudantes sobre seu desenvolvimento como pessoas de bom caráter que sabem que devem retribuir algo à sociedade pela educação privilegiada que receberam. (LEWIS, 2006, p. xii).

O autor lastima que as universidades tenham perdido o senso de que "sua missão educacional é transformar os jovens em adultos com a aprendizagem e a sabedoria de assumir a responsabilidade por suas vidas e pela sociedade civil" (LEWIS, 2006, p. xiv). Afirma ainda que muito do que está acontecendo em Harvard acontece em muitos outros campus e que um livro semelhante ao seu poderia ser escrito sobre qualquer outra grande universidade. Propõe que a universidade americana volte a se dedicar mais a educar os seus estudantes, porque é isso que a sociedade mais precisa e espera dela, a começar pelas grandes instituições, cujas tendências são seguidas pelas demais. Elas precisam restaurar o idealismo pela educação dos estudantes de graduação para realizar o seu pleno potencial.

As universidades não podem perder a oportunidade que têm de modelar a vida dos estudantes e de promover o seu desenvolvimento por meio de um processo intencional e formal. *Se os estudantes são a razão de ser da escola, torna-se*

imprescindível que os outros segmentos da comunidade acadêmica – professores, colaboradores e dirigentes – se coloquem a serviço deles de modo esclarecido, prestativo, produtivo e qualificado. Os estudantes, por sua vez, precisam reconhecer seu lugar e viver de modo intenso e com responsabilidade o momento privilegiado de sua formação profissional e humana.

As páginas que seguem procuram refletir sobre o estudante na escola. O propósito é trazer aos membros da comunidade acadêmica elementos que contribuam para a tomada de consciência dos valores que animam e dos princípios que orientam a ação educativa da escola com relação a seus estudantes.

2.3 O estudante real e o estudante imaginário

Uma visão romântica e superficial dos estudantes pode levar a escola a considerá-los todos iguais ou muito parecidos. Um olhar mais atento, porém, a cada estudante, leva o educador a descobrir que dificilmente encontra uma turma realmente homogênea em todos os sentidos. A heterogeneidade dos alunos é clara quanto à origem familiar, ao potencial intelectual, às expectativas de cada um sobre a escola e a vida, assim como no concernente aos problemas que os afligem.

2.3.1 Um olhar de esperança

Durante as férias dos estudantes, a escola não é a mesma. Cada canto sente a falta da presença dos estudantes e parece ansiar pela sua volta, como se eles fossem a seiva a percorrer a alma da instituição. No início de um novo período letivo, cada recanto da escola ganha novos sons e novas cores. O coração da academia parece receber novo impulso. É a algazarra dos alunos, o riso dos amigos que se reencontram, o

encanto dos namorados que se descobrem, a rebeldia de alguns, o entusiasmo de quase todos. Salas cheias, corredores num vai-e-vem sem descanso, mesas de bibliotecas e de laboratórios apinhadas de estudantes curiosos, mestres rodeados de seus alunos, mesas de cantinas animadas pelas conversas e brincadeiras.

No coração de cada estudante, há alegria e sonho. Para alguns, é o começo de uma aventura no campo da ciência e do conhecimento; para outros, são os meses finais de sua formação profissional e humana; para outros, ainda, a continuação do preparo para o exercício de seu futuro papel na comunidade; para todos, porém, é tempo de sonho e de esperança.

É preciso acreditar no potencial enorme da juventude. Sobre os estudantes universitários, Máximo Gorki assim se expressa: "E impressionou-me o fato de que foram precisamente homens como esses estudantes que carregavam beleza e poder de pensamento, em quem estava concentrado o ardente, nobre e filantrópico desejo de gastar suas vidas reconstruindo vida, sem amarras, com linhas novas e humanitárias" (GORKI, *My Universities,* apud BARNETT, 1997, abertura do livro).

Ao visitar uma importante universidade na Tailândia, fiquei intrigado com a presença de uma grande pedra, cuidadosamente colocada no meio do jardim, bem na entrada do câmpus. Trata-se de uma rocha bruta que chama a atenção pela posição, pela inscrição nela esculpida – AU, de Assumption University – e por ser pintada com tinta dourada. Ao perguntar se tinha algum significado, recebi a explicação: *ela representa o estudante matriculado nesta universidade. Ele precisa ser trabalhado, polido e transformado numa escultura de arte pela escola que freqüenta e pelos mestres que possui*. Gostei da imagem: o estudante, simbolizado por uma pedra a ser esculpida, mas dourada e, portanto, preciosa.

A escola não consegue imaginar-se sem alunos e a boa escola não consegue imaginar seus alunos sem receberem a atenção, os cuidados e o respeito que lhes são devidos. O professor educador anseia pelo contato com seus alunos, pois preza os momentos de encontro com eles e acredita no poder da educação e no enorme potencial da juventude. Sabe perfeitamente que não se pode omitir na tarefa de abrir as consciências de seus estudantes para a responsabilidade que eles têm nas mãos. Colaboradores e dirigentes têm consciência de que sua função maior é garantir os serviços necessários e as condições de oferta de uma boa educação aos estudantes.

2.3.2 Um olhar inquieto

Na abertura do ano acadêmico, os estudantes chegam às centenas e aos milhares às universidades. Por um lado, são jovens cada vez mais novos, muitos ainda adolescentes e, presumivelmente, bastante imaturos. Aliás, esse é um fenômeno que se acentua na universidade brasileira: a presença cada vez maior de candidatos mais jovens, com tudo o que isso implica em termos de maturidade, compreensão das coisas e também comportamento. Por outro lado, os novos estudantes aparecem, aos professores, cada vez menos preparados intelectualmente, com menos cultura geral e com desconhecimento de elementos curriculares básicos. Lêem pouco e escrevem mal. Pelo menos, essa é a generalizada queixa dos docentes, particularmente quanto aos "calouros" ou ingressantes. Como alguns realmente imaginam, a entrada dos novos alunos na universidade até poderia ser classificada como a mais recente e atualizada edição da "invasão dos bárbaros". Brincadeira à parte, o fato é que os novos estudantes estão cada vez menos preparados para o ingresso num curso universitário, tanto no que se refere aos aspectos de formação intelectual como também em termos de maturidade psicoafetiva.

Ao contemplar os rostos dos estudantes, porém, não se pode ignorar suas preocupações, sofrimentos e conflitos. As duras condições de vida de muitos, a pobreza de alguns e até a saúde precária de outros são fatos que saltam aos olhos. Não se pode esquecer, ainda, a situação familiar da qual alguns provêm: lares em crise e desarmonia, experiências traumáticas da infância e adolescência, pais com dificuldades de relacionamento etc. Outros estudantes, ainda, mostram-se desorientados, sem perspectiva, sem saber ao certo para onde seguir. Muitos se sentem desiludidos diante dos graves e evidentes problemas sociais de nosso tempo. Finalmente, há aqueles que foram seduzidos pelas drogas ou por outros vícios e se sentem prisioneiros da falsa liberdade que encontraram.

A propósito, cito apenas um dado que me impressionou. Ao fazer a abertura do Curso de Especialização em Dependências Químicas que vem sendo promovido pela PUCPR, já há alguns anos, o General Alberto Cardoso, então Ministro da Secretaria Nacional Antidrogas, deixou explícito que, no Brasil, cerca de 10% da população, de alguma forma, é consumidora de drogas e que este percentual pode chegar a 15%, em média, junto à população jovem. Ele falava de modo geral, sem se referir a nenhuma instituição em particular. Isso, porém, me fez pensar e tecer conjecturas em relação à casa. Com vinte mil estudantes de graduação, a aplicação de tais índices traria como resultado o significativo número de dois e três mil. Pergunto-me: é possível um dirigente ignorar ou fazer de conta que ignora esses dados?

Ao considerar os estudantes reais que freqüentam nossas escolas, não se podem esquecer os desafios que apresentam. A ação educativa da escola deve ser uma resposta concreta a tais desafios. Não se educa ao léu, sem saber a quem se educa. *A escola educa pessoas concretas, com suas alegrias e seus problemas, com suas histórias de vida e seus sonhos de futuro*, pessoas

inseridas nas circunstâncias que as definem, como recorda Ortega y Gasset (1970), há um tempo vítimas e agentes na situação que os envolve.

O estudante, por certo, não se reduz a um número de matrícula ou código de barras. *Ele é uma pessoa única, irrepetível, um ser humano que não é cópia de ninguém. Cada estudante, portanto, deve ser respeitado e tratado a partir de sua individualidade. Sem isso, não há educação possível*.

2.4 A comunidade dos aprendizes

2.4.1 As relações comunitárias

Refletir sobre a condição do estudante é exercício que ajuda a aprimorar a prática educativa da escola. Não existe escola sem aluno e tampouco escola sem professor. Alunos e professores são, pois, o coração da escola. Como foi enfatizado no capítulo inicial, a essência da escola é ser uma "*comunidade de mestres e discípulos irmanados na busca da verdade*". Nesta definição, revelam-se dois aspectos fundamentais para a compreensão do espaço próprio do estudante na escola: a questão das relações no interior da comunidade e a da busca da verdade.

É preciso considerar, antes de qualquer outra coisa, a natureza da relação entre mestres e discípulos. O ponto-chave desta relação reside na expressão "irmanados", ou seja, irmãos mais velhos conduzindo irmãos mais novos. Mas, na essência, sempre irmãos. Como seria diferente o relacionamento na escola, se professores, auxiliares técnicos e dirigentes considerassem, de fato, os estudantes como seus irmãos mais novos!

O educador inglês Alfred North Whitehead (1929) usa uma figura muito expressiva para simbolizar o que entende por

educação. Ele compara a educação e a escola com uma corrida de facho. Uma geração, após fazer o seu percurso, passa o facho à geração que a sucede. A tocha acesa representa o conhecimento que ilumina os destinos e caminhos da humanidade.

A escola é uma comunidade; portanto trata-se de uma associação de pessoas onde reina o respeito mútuo e a colaboração na convivência. Por certo, não é tão fácil entender e viver este propósito, hoje, quando a cultura de nosso tempo parece empurrar-nos à experiência do homem-ilha, em vez de nos impulsionar à construção de grupos fraternos de pessoas que se amam e se ajudam.

Comunidade não é mera agremiação de pessoas que vivem apenas em busca de interesses particulares. Não é raro verificar, no mundo atual, a disseminação da cultura do individualismo, em que as pessoas seguem religiosamente o difundido lema "cada um por si e Deus por todos". Há pessoas que acreditam piamente no dogma individualista que afirma: "o mundo é para poucos". Não é à toa que se verifica de forma vigorosa a propaganda da competitividade, em vez da colaboração e solidariedade. A rivalidade e a competição, como contravalores, parecem ganhar espaço no coração de nossa cultura e também da escola. O espírito de comunidade vai cedendo à formação monolítica e individualista, em que cada um deve ser melhor que os outros.

Sabe-se que a motivação para o crescimento constante e a auto-superação é elemento importante da prática educativa. Porém ela também pode tornar-se atitude propulsora de egoísmo, de fechamento em si mesmo e de busca exclusiva de realização pessoal. Essas deturpações do verdadeiro sentido de comunidade exercem influência na escola. No entanto nada é mais contrário à verdadeira educação do que tais atitudes.

Numa comunidade acadêmica verdadeira, a autoridade do professor nunca é confundida com autoritarismo. E isso é

fundamental: se, por um lado, a frouxidão do professor é prática deseducativa, por outro, o rigor soberbo e totalitário conduz a desvios pedagógicos que mais revoltam do que educam.

Para o educador Marcelino Champagnat, a educação autêntica depende de uma atitude de amor para com o educando. Sem amor, não há educação. Pode haver instrução e treinamento, mas jamais se poderá falar em educação em sentido humanístico. *O verdadeiro educador é aquele que consegue unir, em sua prática, o respeito pela pessoa do educando, a aceitação de sua liberdade e o rigor de quem estabelece metas e propósitos a serem seguidos.*

Do ponto de vista do estudante, por seu turno, cumpre cuidar que as tendências individualistas não se tornem os únicos princípios norteadores da sua ação na escola. Por isso um educador jamais deveria incentivar seus estudantes, mesmo que inconscientemente, a agirem de acordo com a lógica anticomunitária do fechamento em si mesmos. Sem querer, pode-se incentivá-los a "serem os melhores" ou a "serem diferentes" ou, ainda, a "estarem sempre à frente". Na valorização dos melhores alunos, no elogio aos que conseguiram a melhor nota e o melhor desempenho, na premiação dos mais destacados, deve-se cuidar que o reconhecimento do empenho e do mérito não se torne convite ao individualismo. É claro que se deve promover o crescimento e a auto-superação do estudante, mas isso não requer passar por cima dos outros ou viver como se fosse possível prescindir do aprendizado da vida em comum, da colaboração e da solidariedade.

2.4.2 As relações entre os colegas

Entre os estudantes, as relações, em geral, são de coleguismo. A estranheza dos primeiros dias de aula dá lugar à formação de grupos de convivência e de trabalho e à criação de amizades, algumas das quais se manterão por toda a vida.

Coleguismo e amizade não são sinônimos; enquanto o coleguismo acarreta apreço aos outros e disposição para trabalhar juntos, a amizade exige a obrigatoriedade de ajudar o colega em suas necessidades.

Deve-se notar, porém, que alguns alunos, por timidez, têm dificuldade de relacionar-se e integrar-se a grupos. Outros, devido aos comportamentos anti-sociais que adotam, são deixados de lado, ou mesmo rejeitados. *Numa sala de aula, porém, todos precisam sentir-se responsáveis uns pelos outros. Não apenas os professores pelos estudantes, mas também estes entre si. Esta é uma das exigências que a comunidade acadêmica cobra de todos os seus membros*. O espírito comunitário de uma escola deve começar dentro da sala de aula, com os colegas mais próximos. Essa responsabilidade se estende não apenas a questões de relacionamento social, mas também de aprendizado, o que acontece mais raramente.

Autores que tratam do tema da comunidade acadêmica, em especial Watkins (2005) e Sergiovanni (1994), são unânimes em insistir em que o espírito de solidariedade que os alunos devem aprender na escola se desenvolve principalmente no exercício das atividades de classe. Também constatam que a aprendizagem se processa melhor em grupo, mais como atividade social do que individual. Assim, os alunos, em vez de competir uns com os outros, às vezes de maneira destrutiva, precisam apoiar os colegas e colaborar entre si. A formação de grupos cooperativos facilita a aprendizagem, ajuda os colegas que necessitam de auxílio, servem de mútuo encorajamento e desenvolvem as lideranças.

Richard Light, meu professor em Harvard, publicou o livro *Obtendo o Máximo da Faculdade* (*Making the Most of College, 2001*), que contém suas descobertas e até surpresas colhidas dos alunos ao conduzir os Seminários de Avaliação daquela Universidade. Entre as principais conclusões, ressalta: 1)

contrariamente ao que pensava, constatou que, fora da sala de aula, a aprendizagem dos alunos também pode assumir vital importância; 2) a maioria dos estudantes afirmou aprender bem mais em cursos altamente estruturados, com muitos testes de avaliação e tarefas curtas, em vez de exames no final do curso; 3) cada vez mais, os alunos executam seus trabalhos e tarefas em equipes e os professores incentivam o estudo em grupo. Alguns alunos chegaram a afirmar que muitas tarefas são tão desafiantes que só se consegue resolvê-las coletivamente. Outras observações de Light dizem respeito à valorização por parte dos alunos de poderem fazer algum trabalho extra com os professores, ao estudo de línguas estrangeiras e ao empenho e ajuda em escrever corretamente (LIGHT, 2001, p. 7-11). O autor, que complementou sua pesquisa com contatos em outras universidades, afirma que suas descobertas e sugestões para maximizar os ganhos dos estudantes não se restringem a Harvard. Elas se aplicam igualmente às outras universidades.

As enormes desigualdades sociais de nosso país também têm sua raiz no espírito individualista que aqui se disseminou. Não se pode impunemente oferecer uma educação que alimente o egoísmo e torne ainda mais profundo o abismo já existente entre ricos e pobres, entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre os que dominam e os que são dominados.

Os frutos da educação oferecida pela escola devem ser, pelo contrário, elementos que favoreçam a construção de uma comunidade nacional mais fraterna, justa e igualitária. Isso exige formar os estudantes para que o mundo, no presente e no futuro, apresente mais sinais de vida que de morte, mais atitudes de solidariedade do que de indiferença diante dos outros. Isso é razão suficiente para manter forte a decisão de continuar acreditando nos princípios, valores e inspiração do humanismo que anima a prática educativa das escolas.

2.4.3 Reunidos livremente em busca da verdade

Mestres e discípulos convivem para aprenderem juntos. Este é o segundo elemento que salta aos olhos na definição da escola; é a razão fundamental da reunião de professores e alunos. O encontro entre estes e aqueles tem um objetivo comum: eles se reúnem para, conjuntamente, buscarem, descobrirem e abraçarem a verdade. Se o propósito é buscar a verdade, isso quer dizer, em outras palavras, que ainda não a encontraram, pelo menos de forma completa e definitiva.

Nessas condições, o aprendizado inclui, naturalmente, a possibilidade do acerto e do erro. O erro e mesmo o fracasso podem ocorrer, não como realidades absolutas e definitivas, mas como contingências que vão sendo superadas mediante o empenho pessoal dos estudantes e o talento pedagógico dos mestres. Somente numa comunidade, onde reina o respeito pelo outro, os erros pessoais são acolhidos com bondade e compreensão. A repreensão, assim, pode tornar-se instrumento educativo e não punitivo. O que está em jogo é o crescimento da pessoa e não, pelo contrário, a humilhação e o desencorajamento.

A busca da verdade é a meta de todo o conhecimento humano. Desde os primeiros filósofos gregos, compreendemos que a intenção de todo homem é aproximar-se da verdade. Não nos contentamos com as "sombras", como ilustrava Platão, na Alegoria da Caverna, em sua obra *República*, mas, pelo contrário, queremos ver a essência das coisas (PLATÃO, 2001). Não concordamos em reduzir o nosso saber à *doxa*, à simples opinião, mas queremos elevar-nos à *episteme*, ou seja, ao conhecimento da verdade. A história da ciência tem mostrado o empenho constante da humanidade em superar os limites do próprio conhecimento. Quando Galileo se referia à natureza como "um livro aberto, escrito em linguagem matemática",

imagino que ele queria expressar a possibilidade que as pessoas têm de compreender o mundo e de explicar a realidade de modo claro e racional.

Não vivemos num mundo cujos mistérios pertencem somente a Deus. Podemos investigar as trilhas da verdade e aproximar-nos de sua luz. O próprio Criador nos deu este direito: "Crescei e dominai a terra", diz o Livro do Gênesis. A busca da verdade é o sentido nobre do domínio do homem sobre a natureza. Não se trata de usurpação e destruição do mundo, mas de compreensão e revelação do que, de fato, ele é.

Embora o positivismo de Augusto Comte tenha, erroneamente, difundido um sentido absoluto e dogmático da ciência, as transformações científicas dos séculos XIX e XX levam a compreender que a busca da verdade ainda continua a ser a meta de todo aquele que se coloca a serviço da ciência. Darwin mostrou que, com a evolução, o que hoje é verdade, pode não sê-lo amanhã. Freud desmistificou a noção de "consciência pura" e de controle absoluto sobre a vontade, quando demonstrou as leis que regem o inconsciente. Einstein e Bohr mostraram que o sucesso da física newtoniana não é suficiente para explicar os mistérios do mundo subatômico. As chamadas "geometrias não-euclidianas" e as "lógicas não-clássicas" alteraram a concepção de racionalidade e de ciência. Heisenberg, ao formular o princípio de incerteza, ensinou que a própria estrutura da matéria inibe a pretensão de explicar a realidade de modo absoluto. Da revolução científica que o mundo viveu nos últimos séculos, decorre, primeiro, a relativização da noção de conhecimento científico; segundo, a consciência de que a verdade é conquista de longo prazo e não posse já alcançada de modo definitivo (REALE, 1990).

Para a reflexão do papel e do lugar do estudante na universidade, essa constatação parece fundamental. Os estudantes não podem ser educados de forma positivista, isto

é, acreditando de modo absoluto e irrestrito no poder da ciência. Embora o empenho da ciência na compreensão do mundo esteja cada vez mais próxima da verdade, não nos podemos enclausurar na visão ingênua de quem acredita que os métodos científicos já nos garantem, de modo absoluto, a sua posse. Este é o equívoco positivista, disseminado como epidemia intelectual nas escolas de todos os níveis.

Em vez disso, nossa atitude científica deve primar por aquilo que Karl Popper chama de "modéstia intelectual": já sabemos muito acerca do mundo, mas nossa ignorância é maior que nossos acertos. Isso não é posição filosófica gratuita, mas o resultado da análise fecunda da história da ciência. Enquanto a modéstia intelectual coloca o estudioso na posição de "garimpeiro da verdade", a atitude positivista o transforma em dono do saber e senhor absoluto do conhecimento. De tal atitude pode nascer o totalitarismo e a dominação. Por outro lado, da modéstia intelectual nasce o companheirismo, a colaboração e a partilha de conhecimento e sabedoria. Nesse sentido, uma atitude mais humilde e menos dogmática parece ser bem mais educativa e humanizadora.

Outra questão que deve ser considerada refere-se aos tipos de conhecimento humano existentes. Ao lado do saber científico, figuram outros também válidos. O que os distingue é a respectiva base de sustentação. Enquanto o conhecimento *vulgar*, também chamado popular, mais sensitivo e assistemático, baseia-se na observação do dia-a-dia, o conhecimento *científico*, sistemático e verificável, está ancorado na experimentação. Já o conhecimento filosófico, não verificável pela experimentação, mas sistemático e valorativo, tem sua base no exercício da racionalidade humana. O conhecimento *religioso*, também valorativo e sobretudo inspiracional, está assentado na fé perante a realidade misteriosa da vida. O conhecimento *estético* encontra sua base na procura do belo e nas artes. Estes tipos

distintos de conhecimento, todos importantes e necessários, longe de serem contraditórios, são complementares.

Infelizmente, o conhecimento pode gerar divisão e separação entre as pessoas. Michel Foucault mostrou este fato com propriedade, quando afirmou que as *relações de poder* nascem das *relações de saber* estabelecidas entre as pessoas ou as instituições (FOUCAULT, 1995). Não é raro encontrar na academia professores que se julgam seres superiores aos demais pelo saber que conquistaram. Mais triste ainda é ver alunos suficientemente ingênuos para segui-los em suas atitudes de pretensa superioridade. Não é diferente a atitude de alguns mestres que procuram impressionar mais com os seus títulos do que com o serviço que prestam aos seus estudantes. O domínio do conhecimento e da ciência, contudo, deveria nutrir neles o desejo de partilhar com os estudantes as riquezas intelectuais que a vida lhes proporcionou. A busca da verdade, portanto, é atitude que define a universidade como comunidade e, ao mesmo tempo, confere-lhe estilo próprio de vida.

O estudante deve, assim, ser motivado a buscar a verdade como fim último de seu empenho acadêmico. Isso significa não se contentar com fórmulas prontas, nem receitas fáceis. O professor não deve, tampouco, ser aquele que despeja conhecimento acabado na mente do estudante. Muito pelo contrário, o educador deve ser o grande inspirador para que o estudante construa, a partir do que aprende, novos caminhos de busca da verdade. O amor pela verdade, o desejo de conquistá-la e o conhecimento dos métodos para atingi-la devem ser os grandes segredos que os discípulos precisam aprender com seus mestres. *Ensinar a aprender há de ser o principal conhecimento que a escola precisa passar a seus alunos, mais até do que conhecimentos específicos. Como a fonte é mais importante do que a cisterna e por isso merece cuidado especial, para a escola, formar cabeças torna-se mais importante do que encher cabeças.*

2.4.4 A sala de aula como comunidade

A escola basicamente é constituída por classes ou salas de aula, entendidas aqui como a espaciotemporalidade das relações humanas. O contexto da escola é simplesmente a soma delas. Por isso a sala de aula conta mais do que a escola para a aprendizagem e o progresso dos alunos. As pesquisas e estudos realizados também demonstram que a criação do sentido de comunidade na escola beneficia tanto professores quanto alunos e que o caminho para a sua construção é pela via da sala de aula, de preferência a qualquer outro meio que possa ser adotado, mesmo com programas ou atividades extracurriculares (WATKINS, 2005).

As escolas, na maioria das vezes, são vistas como lugares onde os adultos ensinam e as crianças e os jovens aprendem, como bem recorda Roland Barth (1990). No entender do autor, entretanto, a escola deve ser considerada como *lugar* e *tempo* onde cada um está envolvido em aprender e ensinar. Quando isso acontece, pode-se afirmar que a escola verdadeiramente se torna uma comunidade, onde os estudantes e também os educadores e educadoras são autênticos aprendizes. *Os estudantes, sejam jovens ou adultos, e seus mestres aprendem juntos: cada um aporta energia ao processo e contribui para o aprendizado do outro*. Para isso, a qualidade das relações interpessoais e a natureza das experiências de aprendizagem precisam ser melhoradas.

A descoberta da verdade pela investigação deve ser enfatizada na escola como meio de entender, aprender e chegar ao conhecimento. Esse conhecimento, entendido não como o conhecimento do professor ou dos livros, mas como produto da descoberta, assume novo significado, muito relevante para o aluno. Trata-se de entendimento da questão que expande as fronteiras do que ele já entende e conhece.

Numa comunidade de aprendizes, dois processos foram identificados como cruciais: a *reflexão*, absolutamente essencial para os indivíduos e grupos que desejam aprender a partir da experiência, e a *meta-aprendizagem*, que consiste em aprender o modo de aprender (WATKINS, 2005). O autor ainda observa que a aprendizagem pode ser vista de diversas maneiras. Primeiro, *a aprendizagem pode ser considerada o resultado do ensino*. Muitos ainda não conseguem imaginar oportunidades de aprendizagem sem a presença de professor. A idéia subjacente é que se aprende apenas quando alguém ensina. Com esta visão, a ênfase está no professor e no ensino; o aluno é recipiente passivo.

Segundo, *considerar que a aprendizagem acontece quando o aprendiz encontra sentido nas coisas*. A atenção está no processamento do conteúdo, de modo a ter sentido com as experiências que o aluno já teve no passado, em vista do futuro. Esta abordagem pode ser descrita como construção. O problema é que a aprendizagem é considerada apenas como atividade individual e não coletiva.

Terceiro, *considerar que a aprendizagem consiste em construir conhecimento como parte da atuação com os outros*. Esta visão reconhece que todo o comportamento humano tem dimensão social e que o conhecimento é construído mais social do que individualmente. Leva também a considerar que a aprendizagem é uma aquisição para o benefício da comunidade. Enfatiza os processos sociais colaborativos em equipes.

Essas três abordagens consideram a aprendizagem respectivamente como *instrução*, quando o foco está no professor; como *construção*, quando o foco se desloca para o aluno; ou como *co-construção*, quando o foco está na comunidade.

Em uma típica sala de aula, o grau de responsabilidade confiado ao aluno, na prática, é mínimo. Dele se espera apenas que complete de modo apropriado as tarefas dadas pelos professores. Eles não são responsáveis pelos outros alunos. Só respondem ao professor e a mais ninguém. Porém, nas salas de aula onde a verdadeira "comunidade de mestres e discípulos" foi construída, as relações se apresentam mais coletivas que individuais; os estudantes são considerados "tripulação e não passageiros", na expressão de Watkins (2005, p. 47). Nelas emerge uma busca empenhada por parte de todos; os estudantes ajudam uns aos outros a aprender e, assim, a responsabilidade e o controle da aprendizagem tornam-se também de todos.

2.5 Ser estudante: privilégio e responsabilidade

Ser estudante universitário no Brasil ainda é um privilégio. Pelas estatísticas oficiais, é sabido que em torno de 11% da juventude brasileira, na idade entre 18 e 24 anos, têm a chance de freqüentar uma universidade (LEAL; FORMENTI, 2007, p. A4). Embora a situação não seja a mesma em todas as regiões do país, a média nacional é muito baixa, quando comparada à dos países desenvolvidos e mesmo dos vizinhos latino-americanos.

Ainda pior do que o baixo índice de acesso da juventude aos bancos escolares da universidade, é saber que cerca da metade dos ingressantes não chega a se formar. O Brasil apresenta uma das mais altas taxas de evasão no ensino superior, conforme recente estudo apresentado por consultores especialistas. Enquanto o Japão tem 7% e a Turquia 12%, o nosso país apresenta 49% (GOIS, 2006, p. C1). Aliás, baixos índices de aproveitamento escolar não se restringem ao ensino superior.

Em outros níveis, a situação não é melhor. De cada 100 alunos que ingressam na primeira série do ensino fundamental, 89% concluem a quarta série e apenas 54% terminam a oitava. O ensino médio é freqüentado apenas por 40% da juventude e apenas 6% da população possui diploma de ensino superior. O Brasil também está entre os países com os maiores índices de repetência escolar, conforme levantamento da Unesco (DRECHSEL, 2006, p. 20). É realmente entristecedor conhecer estes índices e constatar tanto desperdício, justamente com as crianças e os jovens que constituem o futuro da nação.

Se estudar em universidade é privilégio, essa condição também carrega uma responsabilidade. Trata-se de uma condição que exige consciência e bom aproveitamento. O estudante universitário precisa ser educado para essa consciência. Isso o levará a aproveitar ao máximo as oportunidades que lhe são oferecidas ao longo dos anos da vida universitária. E, na universidade, existem muitas oportunidades de formação e aprendizagem: as aulas, os trabalhos de pesquisa, a convivência com os colegas e os professores, as atividades culturais, os momentos de cultivo espiritual, as atividades de extensão e os projetos de solidariedade; enfim, tudo o que está planejado para enriquecer a experiência acadêmica.

Algumas questões atinentes ao relacionamento com os estudantes precisam ser abordadas. Em primeiro lugar, *deve-se minimizar a tendência que se generaliza de tratar o estudante como simples cliente dos serviços da escola*. A mentalidade mercantilista em educação leva a desvios que comprometem a própria tarefa educativa, com repercussão no comportamento dos estudantes. Por exemplo: há estudantes que se julgam com o direito de até mesmo escolher entre estudar ou não. Alguns usam desse pseudodireito, quando preferem o bar da esquina à sala de aula. Há estudantes que se julgam no direito de forçar a escola a lhes oferecer o que mais lhes agrada, como: aulas mais *light*,

trabalhos pouco exigentes, professores excessivamente benevolentes etc. Outros, enfim, acham que podem tudo, na escola particular, porque "estão pagando". Ora, a universidade não é um *shopping center* onde se pode comprar aquilo que mais apetece. Pelo contrário, é lugar de formação para a vida, onde o que é oferecido não pode ser levianamente escolhido ou deixado de lado. Não há justificativa plausível para defender tais atitudes, nem mesmo a econômica de quem acha que "está pagando". Embora o investimento financeiro se aplique aos gastos pelo serviço prestado e pelo uso da infra-estrutura, a contrapartida do pagamento deve ser sempre a qualidade do serviço correspondente. O acesso ao saber, precioso acervo historicamente produzido pela humanidade, é algo que não tem preço. Os estudantes precisam perceber isso.

Em segundo lugar, *a consciência da responsabilidade pelo lugar que o estudante ocupa na universidade deve levá-lo a evitar a mediocridade acadêmica.* Com isso, entende-se a atitude inconseqüente de preferir a via do menor esforço: estudar o mínimo necessário, ler apenas o indispensável, aprender o suficiente para atingir a média, não ir além do que é realmente preciso para ser aprovado, procurar enganar o professor etc. Isso sem falar em coisas mais graves, que pertencem ao terreno da malandragem, como colar nas provas, encomendar trabalhos a colegas ou estranhos etc.

Em terceiro lugar, *a consciência da responsabilidade de ser estudante universitário precisa levar os futuros profissionais a se prepararem para o serviço à comunidade e não, simplesmente, para viverem para si mesmos*. A formação profissional não tem em vista apenas o indivíduo, mas a sociedade da qual faz parte. Ninguém se torna profissional nesta ou naquela área para viver somente para si. Semelhante visão é reducionista e ingênua. Suas raízes estão na mentalidade individualista do nosso tempo. Pelo contrário, *os estudantes devem ser conduzidos à*

compreensão de que estão se preparando para viver em comunidade e prestar serviço às pessoas de seu tempo. A ótima preparação do estudante, de *per si*, é social. Na escola, os estudantes precisam aprender não apenas a ganhar a vida, mas a viver.

2.6 Os direitos do estudante

A condição de estudante impõe direitos que toda a comunidade acadêmica deve respeitar. Sem a pretensão de esgotar a lista, até porque o dinamismo da vida escolar pode renová-la com freqüência, alguns desses importantes direitos precisam ser citados.

a) O direito de ser respeitado como pessoa

Acima de tudo, o estudante deve ser tratado como pessoa. Isso significa muito, pois exige respeito por sua individualidade, sua história pessoal, suas opções de vida e seu movimento e ritmo próprios de desenvolvimento. Na escola, não cabe nenhuma atitude discriminatória ou que menospreze, humilhe ou destitua os estudantes de sua dignidade.

b) O direito de ser considerado capaz

Não raro, os estudantes são considerados como aqueles que detêm o monopólio da ignorância, enquanto os professores detêm o monopólio do saber, como observa Rubem Alves (2000). Os estudantes precisam ser considerados como indivíduos com qualidades e talentos, com disposição natural para aprender e em condições de caminharem com autonomia. Isso permitirá que eles sejam vistos como sujeitos ativos do

processo de ensino e aprendizagem. Com as competências que possuem e com o auxílio dos educadores, podem galgar patamares mais elevados em sua formação pessoal. Atitudes arrogantes ou paternalistas, por parte dos educadores, estão totalmente fora de propósito dentro da ótica comunitária.

c) O direito de ser educado de modo integral

A tradição cartesiana de dividir a realidade em partes estanques para melhor analisá-la, quando aplicada à educação, pode produzir estragos. Conceber o estudante como um cérebro solto no ar é um equívoco em que muitos educadores acabam caindo. Não se educa somente a razão nem se considera a preparação intelectual como o aspecto mais importante da formação acadêmica. A educação integral visa à construção da pessoa por completo. Isso significa formar a mente e o espírito, a consciência e a habilidade prática, a capacidade de viver em sociedade e as condições para o bom exercício profissional.

d) O direito de ser estimulado para aprender a aprender

Este direito se justifica pelo atual ritmo vertiginoso com que se produz o conhecimento e pela duração limitada dos cursos, sempre insuficiente para o domínio de todo o saber numa determinada área. Cabe então, à universidade, ensinar os seus alunos a aprenderem, a dominarem métodos de estudo pessoal e de pesquisa, a conquistarem um estilo próprio de autodidatismo e de constante auto-aprimoramento. Aprender a aprender significa, ainda, estar disposto a ouvir, compreender e aceitar idéias novas.

e) O direito de ser motivado para aprender a ser

A escola não existe apenas para formar os estudantes no domínio de habilidades e competências. Antes de mais nada, eles são pessoas que precisam aprender a viver. E viver não é somente saber ou fazer, mas, fundamentalmente, ser. Tal aprendizado requer, sobretudo, o estímulo ao progresso pessoal, à elevação dos padrões éticos de cada um, à conquista da autonomia e à formação de personalidade própria. O exemplo dos educadores, nesse sentido, vale mais do que qualquer outro método de ensino. Quando se trata de formar para a vida, as palavras dizem menos do que as atitudes concretas. Os estudantes precisam aprender, com seus mestres, não exclusivamente lições de ciência, mas também lições de vida.

f) O direito de ser orientado para aprender a conviver

Aprender a conviver e a ser solidário é o desafio maior em face da tendência individualista e de baixa tolerância de nossa cultura; é a melhor escola de paz que se pode oferecer aos estudantes. Eles precisam ser levados a compreender que a convivência com os outros é elemento fundamental da vida humana. Ninguém se realiza plenamente como pessoa senão ao lado dos outros, com quem partilha a experiência única da vida. Aprender a conviver pressupõe saber ouvir, dar atenção, acolher e ajudar os outros em suas dificuldades. Traz como conseqüência, ainda, ser tolerante e compassivo. Com a revelação dos próprios limites, o estudante aprende a pedir ajuda e a ser apoiado pelos outros; a minimizar a arrogância e auto-suficiência; a tornar-se mais acessível, companheiro e solidário.

g) O direito de ser educado para a liberdade

A educação para a liberdade é a forma mais autêntica de educação, afirma Paulo Freire (1980). Quem não compreende isso, apenas instrui ou mesmo adestra. Educar para a liberdade significa ensinar a fazer escolhas próprias e a ser responsável por elas. Compreende, ademais, ter condições de escolher valores pessoais, de construir um projeto de vida pautado pelos ditames da própria consciência, independentemente da opinião tendenciosa dos outros ou da moda de seu tempo. Quem é livre é capaz de buscar a própria realização; quem não é vive na dependência dos outros, do destino ou da sorte.

h) O direito de ter bons professores

Embora pareça óbvio, trata-se do direito fundamental. Se não há escola sem professor, não há boa escola sem bons professores. E bons professores são aqueles que transformam seus alunos em bons estudantes. Os bons professores são aqueles que, convencidos de que o ensino é apenas um meio de produzir a aprendizagem, conseguem fazer seus alunos aprenderem efetivamente. Bons professores são aqueles que se preparam técnica e didaticamente; que se preocupam em educar, além de dar boas aulas; que fazem avaliações educativas e não punitivas; que apóiam seus estudantes principalmente os que mais precisam de ajuda. Bons professores são aqueles que dão lições de ciência e são exemplos de vida; assim, deixam marcas positivas no coração dos seus alunos. Os bons professores aparecem somente nos bons alunos. O termômetro da boa educação está sempre nos alunos bem educados.

i) O direito de ter boas aulas

Os bons professores dão boas aulas. Os estudantes têm direito a aulas, que os estimulem ao progresso pessoal e os tornem melhores, os ajudem a aprender, a fazer, a conviver e a ser (UNESCO, 1999). A sala de aula, aqui entendida como qualquer ambiente onde um grupo de estudantes se reúne em torno de seu mestre, é o espaço sagrado onde a educação acontece. Ali se aprende a percorrer o caminho que conduz ao conhecimento e à sabedoria, ali são gestados os sonhos de futuro dos estudantes.

j) O direito a um ambiente favorável à boa formação integral

O ambiente escolar também educa. Por isso, na escola, tudo deve ser educativo: salas de aula, laboratórios, biblioteca, jardins, capela, área esportiva e tudo o mais que a escola coloca à disposição dos seus estudantes. Ao lado do cuidado com o ambiente físico, a escola deve zelar pela qualidade do ambiente de convivência de sua comunidade acadêmica. O ambiente comunitário cria uma atmosfera de respeito, acolhimento, espírito de família, união e solidariedade. Lições importantes são dadas também nos corredores, no balcão da secretaria, no pátio ou no estacionamento, não apenas nas salas de aula.

k) O direito de ser incentivado para a atitude crítica e responsável

Isso significa ter a oportunidade de ver o mundo com os próprios olhos, de não ser refém de visões pré-moldadas, preconceitos ou estereótipos. Ter visão crítica exige a capacidade de elaborar reflexões autônomas e teses próprias. Acarreta também habilidade de argumentação e de síntese criativa. A atitude responsável faz da crítica um processo de

análise, crescimento, superação de limitações e progresso constante. Um modelo de ensino e aprendizagem que maximize a participação ativa dos estudantes irá favorecer o exercício deste direito.

l) O direito de ser acolhido em suas dificuldades pessoais

A autêntica educação supõe acolhimento do educando em sua situação concreta de vida, o que, por vezes, inclui dificuldades de ordens variadas. Espera-se, portanto, da escola e dos educadores (professores, colaboradores e dirigentes), atitudes de acolhimento do estudante em suas dificuldades. A escola pode dispor de uma gama de serviços e de estruturas de apoio para acompanhar os estudantes em situações de necessidade ou que demandam cuidado especial. Uma palavra amiga, um olhar de atenção, um gesto de colaboração, por menos que pareçam, dizem muito a quem se sente oprimido por qualquer razão. Essas atitudes também educam e, principalmente, humanizam. Em qualquer situação, o estudante precisa sentir-se amado por seus educadores e educadoras. Em nenhuma hora, entretanto, esse sentimento é mais bem-vindo do que em momentos de tensão e conflito.

2.7 Carta de direitos do estudante

O que acima foi mencionado de modo mais reflexivo e conceitual pode ser expresso à maneira de uma carta de direitos ou declaração dos direitos do estudante. Assim, como comunidade universitária a serviço da promoção dos estudantes, a escola deve estar ciente de que eles têm direito:

- a um tratamento justo e igualitário por parte da universidade e de seus professores;
- a lições bem preparadas e conduzidas pelos mestres;
- de acesso ao conhecimento e aos recursos de aprendizagem existentes na escola, bem como aos recursos complementares de que ela dispõe para a sua formação integral;
- à assistência e à orientação de seus mestres, o que lhes garante o direito de serem ouvidos, expor suas dúvidas, perguntar e obter respostas adequadas e reivindicar o que as normas internas da instituição lhes permitem;
- de serem avaliados de forma apropriada e imparcial;
- de acesso a informações sobre a sua vida escolar, os resultados obtidos e o próprio desempenho escolar;
- de serem desafiados por seus mestres em vista do desenvolvimento do seu potencial cognitivo, pragmático, afetivo, social e espiritual;
- ao bom exemplo de seus mestres, administradores e colaboradores da escola;
- a uma convivência de qualidade, o que pressupõe um clima agradável e favorável ao estudo, ao bem-estar e ao desenvolvimento.

Esses princípios não são estáticos, porque a vida não se limita à rigidez teórica que, por vezes, queremos impor-lhe. Mas servem como balizas, como pequenos faróis a iluminar nossos passos em direção da educação que os estudantes merecem receber.

2.8 Os deveres do estudante

Não há *direitos* sem a contrapartida dos *deveres*. Para o estudante, a situação não poderia ser diferente, pois a educação contempla a formação da consciência para os deveres. *Na educação, é preciso evitar os dois extremos: o da permissividade que tudo admite e o autoritarismo que tudo dirige e controla*. O relatório da Fundação Carnegie para o Desenvolvimento do Ensino (THE CARNEGIE FOUNDATION, 1990) recomenda a todos os câmpus ter um código de conduta claramente especificado, aprovado, disseminado e implementado de forma consistente. Este código deve definir padrões de comportamento, tanto em questões sociais quanto acadêmicas. Na escola, mais do que em qualquer outro aspecto da vida, vale o sábio conselho dos antigos romanos: *in medio virtus*, ou seja, a virtude está no meio, na justa medida, no equilíbrio entre a educação para a liberdade e para o dever.

a) O dever de estudar

Isto até pode parecer óbvio, mas não chega a tanto. Estudante, por definição, é aquele que estuda, não simplesmente aquele que está matriculado em escola. Ele se matricula precisamente com o propósito de estudar. Estudar significa dedicar-se a aprender, aproveitar o tempo para o aprimoramento intelectual, esforçar-se para construir sínteses teóricas próprias, dedicar-se ao máximo para dominar conceitos, aplicações e metodologias: enfim, o cumprimento integral de suas obrigações escolares. O dever de estudar requer dedicação, entusiasmo, empenho pessoal e determinação. Os professores podem ajudar seus estudantes a cumprirem este dever se forem exigentes e souberem orientá-los com seriedade

e dedicação. O exercício do dever de estudar inibe a prática irresponsável da mediocridade acadêmica daqueles que fingem aprender ou usam de meios ilícitos para ludibriar o sistema ou o professor.

b) O dever de manter o compromisso com a verdade

A busca da verdade, característica maior da comunidade acadêmica, é compromisso exigido de todos os seus membros, mesmo dos estudantes. A verdade é conquista coletiva e, ao mesmo tempo, obrigação individual. Isso requer, por um lado, a rejeição do erro, da falsidade e das meias verdades e, por outro, a adesão aos valores da honestidade científica, em face do saber e da pesquisa e das atitudes éticas de comportamento pessoal.

c*) O dever de contribuir para manter o clima favorável ao estudo pessoal e dos colegas*

A disciplina e a ordem são condições necessárias ao estudo, ao aprendizado e ao bom desempenho acadêmico. Por isso todos os membros da comunidade têm o dever de colaborar para o estabelecimento e manutenção de um ambiente que favoreça esse resultado para todos. Um clima de seriedade e silêncio nas salas de aula, laboratórios e bibliotecas, que seja propício e condizente com o estudo, reflexão, leitura e trabalho é, portanto, uma exigência natural. Qualquer situação que prejudique essas tarefas há de ser sempre considerada inadequada e inconveniente e, portanto, inaceitável. Atitudes de algazarra e indisciplina são demonstração de desrespeito aos direitos dos colegas, como também o são os "trotes" com atividades violentas ou de mau gosto e não devem ser toleradas em nenhuma escola. Os horários estabelecidos e outros dispositivos disciplinares precisam, igualmente, ser respeitados.

d) O dever de respeitar os membros da comunidade educativa

O respeito a que cada estudante tem direito por parte dos membros da comunidade acadêmica exige, em contrapartida, igual atitude de sua parte. Isso se aplica a todos, colegas, professores, pessoal técnico-administrativo e dirigentes. Nada justifica a adoção de ares ou atitudes de superioridade na academia, nem a condição socioeconômica pessoal, nem a matrícula em turmas especiais ou em cursos considerados "mais nobres". Todos, tanto cursos quanto pessoas, são igualmente importantes e significativos na academia e, como tais, devem ser tratados. A diversidade é que garante a riqueza do corpo social e acadêmico da universidade.

e) O dever de abrir-se às necessidades dos outros

Ninguém, na comunidade acadêmica, seja professor, estudante ou funcionário, pode-se considerar a serviço exclusivo dos próprios interesses. A *condição humana*, na expressão de Hannah Arendt (1995), define-se na abertura ao outro e não no fechamento egoísta de quem só olha para si. Se ser ajudado pelos outros é direito, ajudá-los é dever. A razão é simples: não há educação integral sem o aprendizado da solidariedade. A formação intelectual e o preparo profissional não têm outro objetivo senão o do serviço à sociedade e ao progresso da humanidade.

f) O dever de assumir a responsabilidade pessoal pelos seus atos

Cada um é responsável pelas escolhas e ações que pratica. Assumi-las é sinal de maturidade. Os educadores podem ajudar, orientar e sugerir, mas serão os estudantes os responsáveis por suas próprias escolhas. Ninguém pode

caminhar pelo outro, embora possa se colocar ao seu lado e servir-lhe de apoio e guia. Essa é a pedagogia da águia: sabendo que não pode voar pelo filhote, arrasta-o para fora do ninho e voa em volta dele, até que ele se sinta capaz de voar por conta própria.

2.9 Código de conduta

A intenção de assegurar os direitos e os deveres dos estudantes tem levado as instituições educacionais a inserir, no regimento escolar, dispositivos próprios em relação à matéria. Algumas escolas também formulam um código de conduta para os membros do seu corpo discente. Estes instrumentos normativos que contêm políticas institucionais, normas e procedimentos dos estudantes relativos aos colegas, professores, colaboradores e dirigentes podem variar na forma e no conteúdo.

Entre o comportamento esperado de todos, figuram, com maior ou menor detalhe, itens como: respeito a si mesmo e aos outros, à sua dignidade, sentimentos, valores, direitos e propriedade; proibição de qualquer tipo de discriminação; prática da integridade pessoal, acadêmica e profissional; produção do trabalho acadêmico e condução do desenvolvimento pessoal pelos princípios da ética; inibição do uso de qualquer forma de deslealdade, desonestidade, plágio etc.; cuidado do meio ambiente do câmpus, evitando atos de vandalismo: enfim, atitudes tomadas sempre de forma responsável.

2.10 O decálogo do estudante

Alguns princípios, em forma de conselhos ou recomendações, podem iluminar a vida do estudante e ajudá-lo a ser bem-sucedido na vida acadêmica.

1. Estude todos os dias, não apenas em véspera de provas. Seja fiel e metódico em seguir o seu horário diário de estudo. Na universidade, a falta de disciplina pessoal é a causa de muitos fracassos. Se você aproveitar bem o tempo disponível, verá que é suficiente.

2. Preste muita atenção no que o professor diz e faz em sala de aula. Os mestres, em geral, insistem nos pontos mais importantes do programa de aprendizagem. Não guarde dúvidas. Também não faça parte da "turma do fundão", que se mostra mais interessada em coisas alheias à aula e à aprendizagem.

3. Forme um grupo de estudos com colegas aplicados e interessados. Assim, você aprenderá a trabalhar em equipe. Você pode beneficiar-se muito com isso, além de ajudar seus colegas. Ensinar os outros ajuda a aprender e a clarear suas próprias idéias.

4. Não se contente com o mínimo exigido pelo professor. Você não estuda para o professor, mas para você. Quanto mais aprender, melhor. Aproveite os variados recursos de aprendizagem disponíveis em casa e na escola, como a biblioteca, os laboratórios, os grupos de estudo e de pesquisa, a internet, entre outros.

5. Aproveite todas as oportunidades que a escola lhe oferece. Elas são muitas e variadas: atividades culturais, esportivas, comunitárias, pastorais, estudantis, recreativas, filantrópicas, de voluntariado e outras. Tudo irá contribuir para a sua formação integral.

6. Não se satisfaça apenas com lições de ciência, aprenda também lições de vida. A educação é mais do que simples conhecimento ou erudição. Aprenda também, com seus mestres e colegas, lições da vida. No dia de sua formatura, você deverá merecer dois diplomas: um de *profissional competente* na sua área de estudo e outro de *gente boa*.

7. Respeite quem pensa de modo diferente do seu. Eles podem ter razão. Não queira impor seus próprios pontos de vista. A verdade é o que interessa e deve prevalecer, venha de onde vier, e não nossas interpretações ou versões. A pluralidade de pensamento e de idéias constitui a riqueza de um grupo, de uma cultura e da própria humanidade. Por isso, cuidado com os "doutores de um só livro".

8. Paute sempre suas ações pela polidez e pela ética. As boas maneiras e os bons princípios fazem parte da boa educação. Imite os bons exemplos e seja crítico em relação aos comportamentos inadequados. O melhor comportamento é sempre aquele que lhe traz a consciência do dever cumprido e aquele que não prejudica nem a você nem aos outros.

9. Cultive a dimensão espiritual e caminhe em busca do transcendente. Não somos pessoas completas se mantemos os olhos voltados apenas para o chão. Somos chamados para a vida do espírito, a transcendência, a busca do sagrado. As tradições mais nobres da humanidade revelam que o sentido pleno da existência humana não está na materialidade e no cotidiano, mas na espiritualidade e na esperança do amanhã.

10. Não desperdice a sua grande oportunidade de conquistar um diploma de curso superior. Lembre-se de que você é uma pessoa privilegiada por fazer parte do reduzido grupo de jovens brasileiros que estudam numa universidade. Não seja esse, porém, o motivo para você se sentir mais que os outros e viver de modo egoísta, aumentando o fosso das desigualdades sociais. Pelo contrário, que isso reforce seu compromisso de ajudar os outros a se beneficiarem de sua formação superior.

Estes conselhos, da mesma forma que os direitos do estudante, anteriormente considerados, não podem ser tomados de modo absoluto. São oriundos de reflexões colhidas ao longo da vida de educador e de aprendiz. Aliás, todas as considerações emanadas neste capítulo revelam acentos, prioridades e ênfases de quem acredita que a escola pode fazer *a diferença* na vida das pessoas. É por isso que a escola precisa transformar-se em comunidade de mestres e discípulos irmanados na busca da verdade.

2.11 Conclusão

Quando numa família nasce um filho, todas as atenções se voltam para ele e todas as medidas são tomadas para que ele viva, cresça livre, inteligente e responsável e se torne autônomo. Na escola, os estudantes são como filhos que precisam ser conduzidos para a maturidade, responsabilidade pessoal e autonomia. Assim como na família, na escola, as pessoas também precisam ser educadas de modo equilibrado: se forem mimados, permanecerão infantis; se forem reprimidos, crescerão com uma visão negativa da vida, sem razões para viver, sem sonhos para conquistar; se forem bem educados, crescerão fortes e livres e poderão contribuir para a construção de um mundo melhor.

Guardadas as devidas proporções desta analogia, pode-se dizer que, na escola, todos os recursos e atenções devem estar voltados para os estudantes. Os educadores – aqui considerados os professores, o pessoal técnico-administrativo e os dirigentes, uma vez que na escola todos são educadores – assumem a função de encaminhá-los para a vida como intelectuais, profissionais, cidadãos e gente de bem.

A reflexão sobre o lugar e a condição do estudante na escola não pode ser encerrada nestas poucas páginas. Este capítulo é somente um convite a que toda a comunidade acadêmica assuma a tarefa de cultivar e de ampliar as idéias nele tratadas. A pretensão destas linhas é apenas ser seta indicadora e ponto de partida. Estou profundamente convencido de que a instituição educacional cumprirá de modo mais pleno sua missão de educar se todos os membros da comunidade acadêmica estiverem conscientes e convictos do lugar central que o estudante ocupa no coração da escola.

CAPÍTULO III
OS PROFESSORES:
instrutores ou educadores?*

"Feliz daquele que transfere o que sabe e que aprende o que ensina."
(Cora Coralina)

Já é um privilégio poder ensinar, mas a real grandeza do mestre está em educar.

3.1 Introdução

As considerações feitas aqui sobre o papel do professor são mais fruto da experiência como docente e como administrador de escola e de universidade, e menos como teórico da educação. Não se vai discorrer sobre o âmbito técnico do papel do professor, aspecto também importante, mas sobre aquilo que o caracteriza como educador. Por certo, as reflexões aqui desenvolvidas também evidenciam alguns princípios teóricos e filosóficos sobre os quais estão assentadas. Não poderia ser de outra forma, mas não é essa a intenção.

---

* A primeira versão deste capítulo foi escrita para a aula inaugural do ano acadêmico de 2003 na Pontifícia Universidade Católica do Paraná com o título de "O Professor Educador". Aqui é reapresentada em versão revista e ampliada.

Ser membro do corpo docente de uma escola implica aliar às condições de professor o sagrado compromisso de ser educador. Essa dupla condição transformará o professor em verdadeiro mestre, no sentido pleno da palavra.

A educação dos estudantes realiza-se, principalmente, em sala de aula e nos demais ambientes acadêmicos, com as múltiplas atividades pedagógicas que são desenvolvidas sob a orientação direta dos professores. Assim, a missão institucional da escola de promover a educação integral dos seus estudantes se realiza principalmente pelos seus professores.

Trataremos da função essencial da escola, que é educar de forma integral e não apenas instruir. O texto analisa a atuação do professor como educador e as implicações daí decorrentes: suas características, dimensões, qualidades e compromissos.

Cabe aqui um comentário: ao nos referirmos, ao longo do texto, ao *professor* ou *educador*, no masculino, não queremos excluir, de forma alguma, a presença feminina insubstituível na educação. Trata-se apenas de uma simplificação lingüística. Sabemos que, em sua grande maioria, o corpo docente de nossas escolas é composto por professoras. Vez ou outra, contudo, iremos referir-nos aos dois gêneros em separado, para lembrar este aspecto fundamental.

3.2 A função da escola: instruir e educar

A função da escola não pode ser colocada em termos dicotômicos, instruir *ou* educar; precisa ser pensada em termos de inclusão, instruir *e* educar. No passado, antes do advento da Idade Moderna, nunca tinha sido posto em dúvida que a função da escola, além de instruir, era também de educar. Na maior parte dos casos, essa era a visão dos educadores e dos estudiosos da educação, convencidos que estavam de que o importante não é apenas ter competência, mas ter caráter.

Porém, com o surgimento da escola laica, na França, resultante do pensamento iluminista, a questão começou a ser considerada. Claramente, passa-se a perceber e a abalizar a diferença entre educação e instrução. A distinção se processa não apenas nas discussões teóricas, mas se fortalece também nas práticas pedagógicas no interior dos sistemas e das escolas. *Por educação, compreende-se a transmissão de valores, posturas e condutas comportamentais; por instrução, entende-se a transmissão de conteúdos, noções e competências específicas.*

A questão recrudesce na Idade Moderna com o surgimento da escola pública, momento em que os governos assumem a responsabilidade pela educação do povo e em que se inicia o processo de desvinculação da ciência e da cultura da tutela da metafísica. Se a ciência pode ser neutra, dizia-se, por que a instrução não pode estar desvinculada da transmissão de valores e de um horizonte ideológico? (MANTEGAZZA; SEVESO, 2006). A ênfase da pedagogia laica, a partir de então, tem sido a de promover a instrução e as competências cívicas e profissionais, desvinculadas de outras preocupações.

Nisso ela se opôs principalmente à pedagogia religiosa, contra a qual se rebelou. Até o surgimento da escola pública, praticamente toda a educação era realizada pela Igreja ou sob a sua influência direta. E a Igreja sempre tem insistido na importância dos valores e na finalidade educativa da escola.

A visão separatista de instrução e educação ainda prospera. Não faltam pessoas e sistemas que a defendam e adotem. Massa assim se expressa: "A educação é romântica, a instrução é iluminista; a educação é filosófica, a instrução é científica; a educação é sentimental ou racionalista, a instrução é empirista; a educação é religiosa, a instrução é laica" (MANTEGAZZA; SEVESO, 2006, p. 35).

Mas, na prática, seria mesmo possível tal desvinculação? Pode uma educação ser realmente neutra e consegue uma escola

passar a seus alunos somente conteúdos e não valores de vida? A realidade demonstra que, no dia-a-dia, essa separação é fictícia. *A formação para os valores não se realiza separada das atividades acadêmicas, até mesmo do repasse de conteúdos. E a recíproca também é verdadeira.*

Para o respeitado educador Paulo Freire, instrução e educação, preparo técnico e formação de valores precisam caminhar juntos. São palavras suas: "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formativo" (FREIRE , 2001, p. 37).

O filósofo e educador Gusdorf observa que existe uma "civilização escolar" e que o "meio escolar é um lugar privilegiado de civilização". (GUSDORF, 1963, p. 23). A civilização, por sua própria natureza, requer a aprendizagem por parte das pessoas para viver em sociedade e para o empenho em promover a sua evolução e progresso. Porém não é possível falar em evolução e progresso sem que se especifique em que direção se deve seguir e com que propósitos. Gusdorf prossegue: "Se a instituição escolar na sua totalidade tem por fim a aprendizagem da humanidade pela pessoa, é evidente que o sistema pedagógico deveria ter como tal um valor formativo". (GUSDORF, 1963, p. 24).

O potencial formativo da escola pode ser mais plenamente exercitado e alcançado quando a instituição consegue implantar o conceito de comunidade no seu todo e nas células educativas que a constituem, que são as suas salas de aula. A vivência comunitária autêntica enseja, por um lado, a integração do que há de melhor em aprendizagem com o que há de melhor na vida social dos estudantes de uma turma. Isso resulta em melhor *performance*, melhor comportamento e desenvolvimento social. Assegura, por outro lado, uma visão mais criativa do papel do professor e mais relacionada ao seu compromisso educativo.

Watkins (2005), como dissemos anteriormente, enfatiza que a nova maneira de ver e gerenciar uma escola e uma sala de aula é tratá-la como uma comunidade de aprendizagem, cujos propósitos sociais e de aprendizagem avançam juntos, com o envolvimento de todos os participantes. Acreditamos que esta moderna visão da escola, entendida e proposta neste ensaio, como agência social especializada na formação integral das pessoas, é mais apropriada à sociedade, em contraposição a uma visão mecanicista que a propõe como mera agência de instrução.

A influência da escola sobre as pessoas é fácil de ser percebida pela análise mesma do próprio passado de cada um. Todos nós conservamos imagens inesquecíveis dos nossos começos na escola. Continua forte em nós a lembrança da lenta odisséia pedagógica a que devemos o desenvolvimento do nosso pensar e a formação da nossa personalidade. *Grande parte do que chegamos a ser na vida pode ser creditada à formação que tivemos nas escolas que freqüentamos.* Cada um de nós poderia confirmar que o tipo de educação que recebemos faz diferença. Existe, sem sombra de dúvida, uma diferença substantiva pelos seus efeitos formativos entre uma boa ou má educação (ZABALZA, 2006, p. 65).

Se a escola não exercesse influência sobre as pessoas que por ela passam, seria de se perguntar: Por que muitos governos procuram controlar a educação? Os governos totalitários, em especial, assumem, como uma de suas primeiras medidas, o controle do sistema educacional e do funcionamento das escolas, a fim de modelar o modo de pensar e o comportamento dos cidadãos. A história da educação é farta desses casos: China, Cuba e União Soviética são apenas exemplos mais recentes.

A adoção de textos escolares dirigidos é outra forma utilizada para condicionar a maneira de pensar das pessoas.

Este foi o caso, por exemplo, do governo de Mussolini, que promulgou o *Testo Unico di Stato*, em que procurava subordinar o aprendizado dos conteúdos à transmissão da ideologia fascista (MANTEGAZZA; SEVESO, 2006). Tentativas variadas de controle e direcionamento semelhantes continuam ocorrendo com freqüência, um pouco por toda a parte, veladas ou não, mesmo entre nós, no Brasil. Isso apenas demonstra e confirma que, no entendimento comum, não há muito espaço para separar instrução de educação.

3.3 O professor como educador

Quando neste texto enunciamos o termo *professor*, estamos nos referindo aos membros do corpo docente da escola devidamente qualificados e titulados para o exercício do magistério, no nível que lhes é próprio. Ao falarmos em *educador*, não estamos usando o termo no mesmo sentido utilizado por algumas organizações sociais que, com este título, classificam seus funcionários, por vezes de nível médio, que nelas atuam em atividades diversas. Usamos o termo *educador* para nos referir à pessoa empenhada em formar o caráter dos seus alunos, em repassar-lhes valores, em oferecer-lhes lições de vida juntamente com lições de ciência.

O corpo docente de uma universidade, ou de uma escola de qualquer outro nível, é o seu mais valioso patrimônio. Os professores de uma universidade são, em verdade, "uma potência enorme: a potência das inteligências e da consciência", constata João Paulo II, ao abordar o sentido humano da cultura (JOÃO PAULO II, 1980). Das inteligências, porque representam uma expressiva "massa crítica" do país, com especialistas nas mais diferentes áreas do conhecimento. Eles constituem a "maior concentração de cérebros por metro quadrado" de uma

região, como gosto de repetir. Das consciências, porque seu elevado padrão cultural e científico os torna pessoas comprometidas com a construção de um mundo melhor ou de uma sociedade mais evoluída, ou seja, mais justa, cooperativa e feliz.

Existe uma distinção fundamental entre ser estritamente professor-instrutor e ser professor-educador. A diferença não é apenas semântica ou de estilo, mas essencial. Professor não é exatamente sinônimo de educador. Mas em que consiste, precisamente, tal dessemelhança? *O professor-instrutor é aquela pessoa capaz de transmitir conhecimentos ou de facilitar o processo de aprendizagem.* E isso é importante, pois corresponde a uma das principais atribuições da escola. *O professor-educador, por sua vez, é aquele que, além de ser instrutor, transmite valores aos seus alunos.* Isso pressupõe possuir, além de capacidade técnica e de preparo intelectual, um nível elevado de desenvolvimento humano. *A diferença entre o professor-instrutor e o professor-educador corresponde à diferença entre instrução e educação, entre conhecimento e sabedoria.* O conhecimento está na mente, enquanto a sabedoria é o conhecimento que passa pelo coração, que transforma, orienta e é incorporado à vida.

Essa distinção deixa claro que, na escola, importa ser professor e, ao mesmo tempo, educador. Embora todos os docentes sejam designados pelo termo "professores", implicitamente se admite que sejam ou devam ser também educadores. A escola não precisa apenas de instrutores, ou mesmo de *scholars*. Precisa de profissionais com qualidades e virtudes e que sejam também educadores. É fundamental "conjugar o ser professor com o ser educador".

Alguns especialistas chegam a afirmar que o professor-instrutor, mero repassador de informações, está com os dias contados. Com esse papel limitado, ele pode ser facilmente substituído pelos modernos recursos da educação à distância, da informática, da internet, e pelo poder espetacular da mídia,

especialmente da televisão. Contudo o professor-educador, aquele que inspira, orienta e influencia os seus alunos, sempre terá espaço na sociedade e vaga nas boas escolas e universidades.

Conceitualmente, não é difícil separar o instrutor do educador. Na prática, a distinção é ainda mais facilmente observada. Os alunos, principalmente, conseguem perceber quase de imediato a diferença entre um e outro, já nos primeiros contatos, sejam aulas, avaliações, ou mesmo conversas fora da sala de aula. O educador é aquele que, nos encontros com os alunos e nas atividades acadêmicas, procura contribuir para a formação dos estudantes como pessoas, de maneira integral. Gusdorf (1963), em sua obra *Professores para quê?* [*Pourquoi des professeurs?*], é incisivo quando insiste em que do professor-instrutor se pede apenas conhecimento; do mestre ou educador se reclama outra competência, que vai além do simples conhecimento. O professor-instrutor repassa conhecimento, o mestre ou educador, além disso, o interpreta e o aplica à vida.

Tempos atrás, era mais difícil conseguir a licença de lecionar, precisamente pelo caráter muito forte de vinculação que se percebia entre instrução e educação. Relata-se, por exemplo, que, antes da unificação italiana, no Piemonte, as autorizações de ensinar eram concedidas pela Universidade de Turim, no que se referia à erudição. Entretanto elas não se tornavam efetivas sem o atestado de qualificação moral e civil, concedido pelo bispo local. Tal situação acabava por transformar a imagem do professor num tipo de "missionário", de quem se exigia espírito de sacrifício, dedicação, escasso apego ao dinheiro e ilibada moralidade (MANTEGAZZA; SEVESO, 2006). A idéia então vigente considerava o professor não apenas repassador de conhecimentos, mas também *maestro di vita*. As competências relacionais eram consideradas muito importantes. Do professor se exigia que apresentasse, ao lado das competências didáticas, paixão pelo ensino e ideológico espírito de missão.

Educação e magistério têm muito a ver com vocação, além de simples profissão. A formação de pessoas exige virtude. E a prática da virtude exige o cultivo de hábitos específicos de alma e de coração. Concretamente, exige que se pense de determinada maneira, se acredite em certas coisas e se aja de acordo. George Steiner chega a afirmar que "ensinar seriamente é tocar no ponto mais vital de um ser humano... É buscar um acesso à integridade mais viva e íntima de uma criança ou de um adulto... Um ensino de má qualidade é um assassinato e, metaforicamente, um pecado" (PARLACHIARO, 2006, p. 3).

A responsabilidade do educador é grande. Ginott tomou consciência disso:

> Cheguei a uma conclusão aterradora: eu sou o elemento decisivo na aula. É a minha atitude pessoal que cria o clima. É o meu humor diário que determina o tempo. Como professor, possuo um poder tremendo de fazer com que a vida de um menino seja miserável ou feliz. Posso ser um instrumento de humor, de lesão ou cicatrização. Em todas as situações, é minha resposta a que decide se uma crise se agudizará ou se apaziguará e um menino se humanizará ou desumanizará. (GINOTT, 1973 apud ETCHEVERRY, 2005).

Uma visão apenas técnica de prestação de serviços a clientes pode levar a considerar a atividade docente mais como instrução, envolvendo a entrega de conhecimento especializado aos estudantes, do que como atividade educativa mais ampla. Esta imagem da docência como mera atividade profissional, equiparada à de outras profissões liberais, não parece ser a mais adequada. Mais apropriado seria voltar à velha imagem do professor que tem carinho e interesse pelos seus alunos, que os ajuda a crescer como grupo e como indivíduos e que, no uso de todos os recursos pedagógicos disponíveis, guia os seus alunos na fascinante aventura de aprender e de viver.

Na escola, os docentes podem ser numerosos. Mas, pela simples observação, percebemos que nem todos gozam da

mesma autoridade sobre os estudantes, daquela autoridade que ultrapassa o saber e a mera capacidade profissional e que procede do valor que apresentam como pessoas. Sem dúvida, os que contam com tal nível de influência são os melhores educadores e educadoras da escola.

Desde já, porém, quero expressar uma das minhas convicções: qualquer professor pode converter-se num educador, basta que sinceramente se esforce para isso. Cheguei a esta conclusão ao dedicar vários anos de minha vida acadêmica à formação de professores no Curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR. É bem verdade que nenhum docente se pode julgar completamente acabado como educador, da mesma forma que nenhum estudante é perfeito discípulo ou aprendiz. Ser educador exige, pela própria natureza dinâmica da vida pessoal e social, constante aprendizado e permanente disposição de crescimento e mudança.

3.3.1 A educação integral

Para Newman, a universidade deve oferecer uma educação integral, o que significa mais do que formação profissional. *O propósito da universidade é proporcionar a expansão da maneira de ver as coisas, abertura de mente, hábito de pensar, e capacidade para interação social e cívica* (NEWMAN, 1996).

Alceu Amoroso Lima era reconhecido por seus alunos como excelente professor universitário. Para ele, "a Universidade deve alimentar-se do espírito que alimentou o seu nascimento no século 13: educar para a vida" (AMOROSO LIMA, 1961, p. 46). E acrescenta: "Seu compromisso é promover a humanização integral entre pessoas, também entre classes e povos" (AMOROSO LIMA, 1961, p. 220). Para o autor, o espírito

universitário, que deve reinar nas instituições acadêmicas, precisa formar o ser humano como pessoa integral, universal e moral.

Na formação integral, aqui defendida, precisam necessariamente estar incluídas várias dimensões que os alunos devem desenvolver ou aprimorar como conseqüência da formação que lhes é oferecida. Zabalza (2002) lista as principais: a) N*ovas possibilidades de desenvolvimento pessoal*: crescimento equilibrado, satisfação pessoal, maior auto-estima, sentir-se mais competente e em melhores condições de aceitar os desafios da vida. b) N*ovos conhecimentos*: cultura básica, cultura acadêmica, cultura profissional. c) N*ovas habilidades*: maior capacidade de intervenção, de fazer as coisas melhor do que se fazia antes, competências tanto genéricas quanto específicas. d) A*titudes e valores*: referentes a si mesmo, aos outros, aos eventos e situações da vida ordinária, aos compromissos que assumem ou à forma de orientar o trabalho. e) E*nriquecimento experiencial* ou oportunidade de ampliar o repertório de experiências: convivência pessoal e familiar mais madura, de agir mais autônomo, tanto em nível pessoal quanto profissional.

3.3.2 Educação como proposta de valores

Ser educador é mais do que ser simples professor, como já se insistiu anteriormente. E educação é mais do que instrução, transmissão de conhecimentos, facilitação do processo de aprendizagem, ou formação intelectual e técnico-profissional. E por que teria de ser assim? Simplesmente porque *a educação não deve ensinar apenas a ganhar a vida, mas a viver*. O educador Paulo Freire insiste em que "educar é, fundamentalmente, formar" (FREIRE, 2001, p. 37). Esta frase resume, com perfeição, o que se quer dizer. Usa-se aqui a palavra "formar" não no sentido de impor uma "fôrma"

(molde) para que o educando nela se enquadre, mas no sentido de dar "forma", expressão, tratamento e estrutura ao potencial interno de cada um.

Para o educador Alceu Amoroso Lima, o bom professor não procura moldar o aluno, mas "revelar o aluno a si mesmo, trazer à luz o que, sem ele, poderia ficar dormindo no fundo de uma consciência amorfa e infecunda" (AMOROSO LIMA 1961, p. 211). Gandhi, mesmo sem ter sido professor, dizia *que a verdadeira educação consiste em fazer aflorar o que há de melhor dentro das pessoas*.

Valores são aqueles elementos que dão significado à vida. E o trato com os valores é responsabilidade do educador. Ele não considera importante somente proporcionar uma formação integral e humanista ao futuro profissional, mas, sobretudo, sabe que tem o compromisso de melhorar a alma humana, como enfatizava Amoroso Lima. Em seu discurso, por ocasião do Jubileu dos Professores Universitários realizado em Roma, João Paulo II recomenda aos mestres da academia: "Como homens de ciência, interrogai-vos continuamente sobre o valor da pessoa humana" (JOÃO PAULO II, 2000). Em outro texto, ao se referir ao momento atual de enorme crescimento científico, tecnológico e econômico do mundo, ele ressalta a importância e a urgência da tarefa da universidade de dedicar-se à procura de significado, a fim de garantir que as novas descobertas sejam usadas para o bem autêntico dos indivíduos e da sociedade (JOÃO PAULO II, 1990).

Embora fazendo a distinção entre ser professor-instrutor e professor-educador, entre a formação intelectual ou técnica e a educação integral, entenda-se que ambos devem ser *complementares*. Não se pode, naturalmente, permitir o surgimento de dicotomias que venham a ser prejudiciais. Seria ingenuidade pensar que um educador, por mais zeloso que fosse, pudesse ser dispensado da competência técnica e do conhecimento científico. Da mesma forma, que um aluno

pudesse sair da universidade enriquecido na dimensão humana, porém desqualificado como profissional em sua área específica. Não é difícil perceber a impropriedade de tal dicotomia.

A antítese estabelecida entre instrutor e educador é meramente didática e corre o risco de ser falaciosa. *O professor não pode contentar-se com a simples condição de instrutor, pois ele só se realiza plenamente ao ser também educador*. Um professor que, em suas atividades, descuida a preocupação com valores, não está contribuindo para a formação dos seus alunos. Pelo contrário, favorece a sua deformação, porque repassa a idéia de que os valores não são importantes, mas dispensáveis.

Embora complementares, numa escala, esses dois lados apresentam grandezas diferentes. Ser educador é, em termos de valor, mais do que ser meramente professor, como a educação integral é mais do que a educação profissional, simplesmente porque o mais inclui o menos. A educação integral contempla a profissional e o educador supõe o bom professor.

3.3.3 A dimensão pragmática da atuação do educador

O teórico do pragmatismo William James ensinou que as coisas têm valor pelo que representam em termos de resultados práticos e imediatos. Embora essa tese não possa ser aplicada totalmente à educação, há alguns aspectos da atuação do educador que merecem ser observados sob a ótica pragmática de James.

O primeiro ponto a ser destacado é o *espírito de praticidade*, elemento bastante apreciado pelos estudantes. O educador precisa ser pessoa prática, que se adapta às novas situações, que enfrenta com serenidade os imprevistos e as contingências. Essa mesma praticidade era enfatizada e recomendada pelo educador Marcelino Champagnat aos seus discípulos. O educador de hoje deve ser condutor dos

aprendizes e um tipo de engenheiro do conhecimento. Isso significa estar preparado para fazer articulações, firmar novos esquemas mentais, estabelecer novas práticas a partir das situações emergentes em sala de aula e no cotidiano de sua ação educativa. Este espírito de praticidade vai evitar que o educador se torne mero repetidor de velhas aulas, de esquemas ultrapassados e de métodos não-flexíveis.

O segundo aspecto da ótica pragmática é a *capacidade de solucionar problemas*. Problemas não existem para serem cultivados, mas resolvidos. Em face dos problemas, é preciso adotar uma postura positiva. Crise a ser superada, ou problema a ser resolvido, deve ser entendido não como momento a ser evitado ou contornado, mas como oportunidade de crescimento. A crise é o momento de reafirmar os critérios de nossas escolhas e decisões, de incentivar a autocrítica e, também, momento propício de purificação.

O terceiro aspecto é o da *organização*. Costuma-se dizer que o educador é modelo. Portanto é alguém a ser imitado. Bom seria se todos fossem, de fato, merecedores de imitação. O termo organização, aqui, refere-se não apenas aos aspectos estéticos e exteriores, mas sobretudo à organização dos pensamentos e idéias. Clareza e simplicidade são a cortesia do intelectual. Nada como ter professores que sabem expressar-se de modo simples e claro, com idéias bem encadeadas e raciocínios bem dispostos.

É erro pensar que erudição e sabedoria se assemelham à verborréia ou às grandes palavras, tão pomposas quanto vazias. O verdadeiro educador fala aos seus alunos como o pai e a mãe falam a seus filhos: não discorrem com discursos complicados; pelo contrário, promovem afetuoso diálogo. Do professor se espera conhecimento, cultura e até certa erudição. Usar linguajar correto e atraente faz parte do seu trabalho

educacional. É bom lembrar, entretanto, que se esconder atrás da forma lingüística aparatosa, por vezes, pode ser sinal da falta de conteúdo a ser revestido por ela. Wittgenstein, o filósofo da linguagem, dizia: "Quem sabe alguma coisa, sabe dizer com clareza" (WITTGENSTEIN, 2001).

3.3.4 A dimensão utópica da atuação do educador

A educação, por sua própria especificidade, não se restringe a aspectos pragmáticos. Existem nela elementos de natureza utópica, pois a educação é, sobretudo, um expressivo ato de fé e de esperança. Plantamos sementes, porque acreditamos no fruto. Lançamos palavras ao ar, porque cremos que chegarão aos ouvidos e à alma de interlocutores receptivos. Educar é ato de fé que exige "consciência do inacabamento", na expressão de Freire (2001). Ou, como afirma Pierre Furter (1972), a educação é sempre um "êxodo para frente". O educador é, pois, um semeador, não um ceifador (COTTA, 1996). Não temos certezas absolutas quanto aos resultados de nosso empenho, porque os educandos são livres e porque o futuro está aberto. Mas, porque cremos no poder germinativo da semente e na fertilidade do solo, não deixamos de semear. Eis a razão de nossa esperança. *O verdadeiro educador continuará sendo um semeador de utopias*. Nisso reside a dimensão utópica da educação: é um ato de esperança nos estudantes diante dos desafios do presente e do futuro, algo que aponta o "inédito-viável" indicado por Paulo Freire.

A carreira de professor inclui riscos e sonhos, conforme aponta Zepeda:

> A escolha de ser professor supõe sonhos e riscos. O sonho de moldar o outro, quase criá-lo segundo o próprio desejo, transformando-o para que se pareça o mais possível a uma imagem ideal de ser humano, para que atue segundo as convicções que o mestre tem sabido transmitir, para que chegue mais longe do que ele próprio tem chegado, para que alcance o que ele ainda não conseguiu... E o risco enorme de fazer pesar seu desejo, por razões obscuras, dirigindo, quase impondo o que considera um bem, marcando um caminho que não permite que surja o desejo de outro. O risco de desconhecer que o desejo é o motor de toda a ação pedagógica; o perigo de atuar com os olhos fechados. Existe o sonho de uma comunicação fluida com os alunos e o temível desencanto de não consegui-lo. (ZEPEDA, 2006, p. 12-13).

Sabe-se que "nenhum mestre educa sem saber para que educa e em que direção o faz", ressalta o educador Rubem Alves (1999, p. 11). Assim, essa dimensão utópica da educação não está fundada sobre o vazio ideológico e metodológico. Pelo contrário, está apoiada em convicções mais profundas. O mesmo autor insiste: "Não deveríamos buscar discípulos para comunicar-lhes apenas saberes, pois os saberes estão por aí, soltos. Deveríamos antes buscá-los para neles plantar nossos sonhos, nossas esperanças e falar-lhes de nossas idéias" (ALVES, 1999, p. 11).

3.4 O rosto humano do educador

A ciência transforma a educação, muitas vezes, em algo extremamente técnico, árido e sem gosto. Pouco tem a ver com aquilo que pode considerar-se a principal tarefa da educação. Roland Barthes dizia: "Sapiência: nenhum poder, algum conhecimento e muito gosto" (BARTHES, 1987). Aliás, o verdadeiro saber tem tudo a ver com sabor. A referência aqui feita à sabedoria poderia ser aplicada à educação, a qual, ultimamente, é tão carente de gosto. Aí está o motivo, talvez, por que a escola, com freqüência, não atrai os estudantes. Não

é, pois, de estranhar a indiferença dos alunos, os momentos de algazarra e, até, a debandada da sala de aula. Com alguma freqüência, os bares, os cafés e as cervejarias da esquina exercem mais atrativo do que as aulas de muitos professores que, por certo, não são educadores.

A Idade Média cunhou uma expressão para se referir aos professores, pedagogos ou tutores dos estudantes: *in loco parentum*, ou seja, em lugar dos pais. A idéia contém conceito profundamente verdadeiro: os pais são os legítimos educadores dos filhos e a escola é a continuação do lar. Os mestres e a escola são colaboradores, nunca substitutos. Entenda-se, naturalmente, que isso diz respeito aos aspectos educativos (valores) e não aos de transmissão de conhecimentos especializados. Se fosse levada a sério esta expressão, a prática educativa certamente seria mais eficiente, mais atraente e até mais gratificante. Aliás, não é sem razão que os chineses criaram o provérbio: "Ser professor é ser pai para o resto da vida". Gusdorf (1963, p. 8-9) escreveu: "O professor é, pois, o herdeiro do pai. Surge como pai segundo o espírito, no momento em que o pai segundo a carne se revela para sempre incapaz de assumir as responsabilidades que a imaginação infantil lhe atribui".

Educar também é seduzir. O educador não deixa de ser, a seu modo, um sedutor dos discípulos. É preciso "reencantar" a educação, não deixar que ela perca a dimensão espiritual e mística que implicitamente a acompanha. Mas será isso possível? A experiência pessoal de cada um de nós, como estudante, pode confirmar esta idéia. Quem não se lembra, pelo menos, de um professor educador que marcou a sua formação? Eu, pessoalmente, não posso deixar de mencionar um: é Philip Phenix, com quem aprendi preciosas lições no curso de doutorado em que lecionava, na Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Phenix falava sobre as formas de conhecimento e de aprendizagem. Os alunos não perdiam as suas aulas e a sala estava sempre cheia, também de ouvintes

não matriculados, sentados até nos degraus de um auditório maior que lhe foi destinado. Suas aulas eram verdadeiro encantamento.

Quando começava a falar, Phenix se transfigurava de entusiasmo e entusiasmava também os estudantes. Trazia sempre uma sacola cheia de livros, que eram mostrados e citados durante a aula. A tarefa de cada semana era ler um livro por ele indicado, de um bom autor, sempre sobre um tema diferente. A avaliação consistia em fazer um relatório de meia página por semana, a ser entregue no final do semestre, sobre a essência do que tínhamos aprendido. Devia conter as conclusões pessoais que poderiam mudar nossa vida, ou seja, nossa maneira de pensar e de agir.

Lembro-me bem do dia 8 de dezembro de 1980, data em que John Lennon foi assassinado em Nova Iorque. A cidade ficou consternada com a perda. Pelo calendário acadêmico, tínhamos aula com o Professor Phenix. Naquela noite, o professor não abriu a sua maleta cheia de livros. Falou, durante as duas horas programadas, sobre os valores, as utopias e as esperanças da juventude e de um mundo novo, personificados pelos Beatles. A todos tocou profundamente.

Phenix já havia adquirido notoriedade quando, jovem estudante em Princeton, escreveu uma tese que mereceu uma reportagem no *The New York Times*. O trabalho recebeu o seguinte comentário de Einstein: "A clareza com que este jovem descreveu o problema é notável, como também o é a sua maestria no tratamento da questão". Phenix foi convidado para lecionar no Departamento de Física Teórica de Princeton, ao lado do grande cientista. Preferiu, ao invés, fazer outro doutorado, desta vez em Teologia. Depois, tornou-se também Ph.D. em Filosofia da Religião. Era estudioso da Matemática, Física, Teologia, Filosofia e Educação. Phenix era um especialista em integrar o conteúdo de todas as disciplinas.

O estimado professor dizia: "As pessoas, em geral, acreditam que verdade é ciência. O desafio para a educação é reconhecer o sentimento da estética, o encantamento da religião, e a ética como companheiros integrantes no processo de conhecer". Afirmava, com freqüência, que o mundo definido pelas ciências não exerce atração suficiente para motivar os estudantes a desenvolver seu pleno potencial. Quando fui seu aluno, o professor já estava aposentado e pretendia deixar o magistério, mas os estudantes exigiam que ele continuasse. Há alguns anos, ao ler o Boletim da Universidade de Columbia, soube, com tristeza, do falecimento do querido mestre, com a idade de 87 anos.

Educadores como Phenix marcam profundamente as pessoas e reforçam a convicção de que o mestre é o verdadeiro artífice do futuro, pois ninguém pode delimitar até onde avança a sua influência. Tais educadores também nos fazem acreditar ainda mais na educação e na possibilidade concreta que a escola possui de sensibilizar positivamente, de modo indelével, os estudantes, quando seus professores são também educadores e promotores de uma cultura verdadeiramente humanista (JOÃO PAULO II, 2000).

3.4.1 A dimensão afetiva da educação

Não é novidade referir-se aos vínculos existentes entre *afetividade* e *cognição*. Devemos considerar que "só pode educar uma criança quem tem amor por ela". Esta expressão do educador Marcelino Champagnat (apud MISSÃO, 2003) encerra uma verdade fundamental: a educação é, antes de tudo, obra de amor. Sem amor, pode-se instruir, jamais educar. Sem amor, pode-se impor idéias, mas nunca envolver os alunos com a força dos ideais. Sem amor, é possível ser mestre na ciência, mas não na vida.

Esta verdade pedagógica é confirmada por bons autores. Peter escreveu: "Só aprendemos com aqueles que amamos". O educador Pestalozzi chegou a dizer: "O amor é o eterno fundamento da educação". Vejam que ele fala de educação, não de instrução. Estes pensamentos são sustentados também por Platão que, já na Antigüidade, tinha observado que toda aprendizagem possui base emocional.

Como diretor de escola, Todd Whitaker costumava repetir com freqüência aos seus professores: "Você não precisa gostar dos estudantes. Você só tem que agir como se gostasse deles. A razão é simples: se você não agir como se gostasse deles, não importa quanto você gosta deles. E se você age como se gostasse deles, torna-se irrelevante se você não gosta deles" (WHITAKER, 2004, p. 46). Nós acreditamos que para ser educador é preciso, de fato, gostar de aluno, assim como encontrar formas de demonstrá-lo.

É preciso lembrar, porém, que só o amor não é suficiente para uma boa educação. A dimensão afetiva da educação, entretanto, é algo a ser profundamente considerado. Não se trata apenas de reconhecer a importância da "inteligência emocional" ou das "habilidades afetivas". Trata-se de convencer-se de que é preciso "afetar", atingir e sensibilizar os educandos, quer dizer, tocá-los profundamente e deixar-se tocar por eles. Sobre o assunto, as palavras de Paulo Freire são expressivas.

> E o que dizer, mas, sobretudo o que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem, a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 2001, p. 159).

Pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, Unicef, a pedido do Ministério da Educação, MEC, confirma o que os educadores empenhados na educação dos seus alunos já sabiam: com amor e disciplina, os estudantes produzem mais. O estudo chegou à conclusão de que o professor acolhedor, que ouve os seus alunos, e que, ao mesmo tempo, tem moral para ser exigente, impor limites e cobrar responsabilidades, garante melhor desempenho em sua classe (MOISÉS, 2006, p. A20).

3.4.2 O equilíbrio emocional

Freud nos fez compreender que, em maior ou menor grau, todos somos neuróticos. Exagero ou não de sua parte, talvez tenha ajudado a dar mais importância à questão do equilíbrio emocional de cada um. Para os educadores e educadoras, o equilíbrio emocional é fator fundamental. Paciência, capacidade de escuta e de receber críticas, mansidão, tolerância, domínio do medo e da irritação, bom humor são virtudes importantes, que devem ser cultivadas pelos educadores.

Com propriedade, Miguel Reale afirma: "O ato de educar não se resolve, de maneira alguma, em atos de comando. Iludem-se os professores agressivos, que se colocam num pedestal, e jogam lá em baixo os alunos..." (REALE, 1980, p. 195). Erram tais professores porque se esquecem de que os estudantes, pela própria força vital de suas transformações internas e externas, estão em menor condição de manter-se equilibrados diante das atitudes, por vezes desequilibradas, de seus mestres. É mais fácil ao mestre do que ao aluno, de idade inferior e menos maduro, manter o equilíbrio emocional. Não se advoga a atitude submissa, a frouxidão e, muito menos, a anarquia. Defende-se, simplesmente, o equilíbrio das manifestações emocionais, ou seja, a capacidade de usar o

sentimento de modo racional e de usar a razão de modo afetuoso.

Segundo Carl Rogers, a tensão emocional pode acontecer entre grupos, indivíduos ou entre partes do próprio indivíduo, devido a forças inconscientes (ROGERS, 1978). Conflitos intrapessoais traduzem-se por atitudes sociais rígidas, distorções na percepção, falta de comunicação, fechamento da personalidade às experiências de vida. *O equilíbrio emocional está diretamente ligado ao nível de maturidade afetivo-emocional, à estrutura de personalidade e aos condicionamentos ambientais*. Assim, muitos professores não demonstram as condições psicológicas necessárias para um bom equilíbrio emocional, por serem personalidades comprometidas por conflitos não resolvidos, pessoas imaturas ou ainda patológicas.

Dentre as reações e atitudes características do professor bem equilibrado emocionalmente, pode-se apontar: segurança pessoal, atitudes não-defensivas com os alunos, sensibilidade para a interação e capacidade para resolver problemas, estabilidade de humor, relacionamento humano, autoconfiança, respeito a si próprio e aos outros, espontaneidade de ação, abertura para experiências, controle do envolvimento afetivo com os alunos, reconhecimento dos limites pessoais e das próprias potencialidades.

3.4.3 A sensibilidade social do educador

A educação é um processo inserido no contexto social; portanto, para que seja eficiente e ganhe sentido, deverá servir a um projeto de sociedade. Nessa visão, a educação para a solidariedade é componente indispensável da educação integral. Ela assume a dupla dimensão extra e intramuros. Antes, porém, da preocupação com o universo externo à escola, ela deve, primeiramente, voltar-se para a prática desta virtude

no interior da comunidade acadêmica, objeto do presente ensaio. Embora se diga que, nas escolas, há lugar para todos, que não existe discriminação, a atenção dos educadores deve estar voltada para quem dela mais precisa.

No grupo dos alunos mais necessitados não se incluem apenas os economicamente menos favorecidos, em geral atendidos por variados programas de ação social dentro da escola, como: programas de bolsa de estudos, oferta de estágios remunerados, assistência à saúde e outros. Significa também recuperar os alunos com dificuldades de aprendizagem e entusiasmar os desmotivados. Merecem atenção ademais os carentes de outros benefícios: os filhos sem pais, os de pais separados, os que caíram nas drogas e no vício, os desesperançados e desiludidos, enfim, as vítimas dos problemas que afligem a sociedade do nosso tempo.

Existe um ditado hindu que diz: "É quando o discípulo está pronto que o mestre aparece". Com muita freqüência, porém, nas escolas e salas de aula, percebe-se que é necessário ajudar a aprontar o discípulo, porque ele ainda não está acabado. O educador sabe que essa também é tarefa sua.

A sensibilidade social do educador deve levá-lo a associar, em suas aulas, os temas que tratam de problemas atuais da sociedade. O ensino e a pesquisa não são elementos socialmente neutros. Pelo contrário, estão profundamente implicados em questões sociais. No entanto, muitas vezes, a ciência e a educação colocam-se a serviço da manutenção das estruturas de injustiça, de corrupção, de imoralidade, de violência e de morte. Os educadores precisam atuar com sentido amplo de responsabilidade social e de compromisso comunitário.

Assim, o professor de medicina, por exemplo, não deve apenas ensinar os procedimentos clínicos ou cirúrgicos, mas também refletir sobre as situações sociais que favorecem ou dificultam a qualidade de vida das pessoas. O professor jurista, por sua vez, não deve apenas ensinar a interpretar os

códigos e as leis, mas também mostrar como determinadas leis incidem diretamente nas questões e comportamentos sociais. O engenheiro de alimentos não vai apenas ensinar a técnica de separação de uma essência qualquer e, o nutricionista, como preparar uma refeição equilibrada, mas vão refletir também sobre como resolver o problema da fome, com a ajuda da ciência. Assim, exemplos poderiam ser trazidos em todas as áreas do conhecimento com que lida a academia.

É fundamental para o educador estar consciente de que a educação precisa estar a serviço da cultura da vida e não da morte. Ela, necessariamente, deve promover a construção de um mundo melhor para todos. A escola não constitui uma torre de marfim, metafisicamente isolada do mundo real e, portanto, sem compromissos com o universo que a envolve. Galileo, um dos pais da ciência moderna, já estava convencido disso, quando dizia: "Eu sustento que o papel da ciência é o de melhorar a existência humana". Estamos situados numa comunidade que espera da escola respostas concretas para os problemas concretos que seus estudantes e seu entorno enfrentam no dia-a-dia.

3.4.4 O educador como modelo

Em última instância, todos buscamos ser pessoas felizes. Para os educadores, de modo geral, muitas escolhas fundamentais da vida já foram feitas: com relação ao casamento, à decisão de ter filhos ou não, à escolha da profissão, ao estilo de vida, e outras. Para os estudantes, contudo, a maioria dessas escolhas ainda está por acontecer. Assim, os mestres são vistos por eles como modelos, como o são também os pais e os irmãos mais velhos.

O filósofo Max Scheler mostrou a diferença que existe entre o líder e o modelo: basicamente, os dois são objeto de contemplação e de imitação (SCHELER, 1998). Enquanto, porém, o líder tem consciência de sua influência sobre o liderado e este tem consciência de ser influenciado, no caso do modelo isso nem sempre ocorre. Muitas vezes, uma pessoa é modelo para outros sem se dar conta disso. Outras vezes, o próprio admirador é quem não percebe que está imitando.

Nesse sentido, *os estudantes precisam encontrar em seus educadores modelos que os inspirem, motivem e animem*. Quantas vezes, porém, isso não acontece. Com suas preocupações constantes, rigor impiedoso, humor irônico, os professores provocam mais repulsa do que atração. Aqui, apenas se insiste na necessidade de os mestres se mostrarem aos seus alunos como pessoas realizadas e felizes, mesmo estando conscientes de suas limitações como seres sempre incompletos e sempre a caminho. Os estudantes, em geral, apresentam grande potencial e têm a capacidade intelectual para aprender. Entretanto eles estudarão muito e farão bom trabalho somente se forem inspirados a agir assim, somente se acreditarem na importância do que lhes for pedido.

Recomendação importante é feita por João Paulo II, quando afirma que "todos os professores devem ser inspirados pelos ideais acadêmicos e pelos princípios de uma vida autenticamente humana" (JOÃO PAULO II, 2000). Por isso, os educadores precisam cultivar o entusiasmo, porque ele revigora; devem manifestar esperança, porque ela contagia; demonstrar alegria, porque ela é fonte de animação. Os educadores precisam ter presente que se o otimismo por si só não resolve muito, o pessimismo, pelo contrário, causa um enorme estrago entre os educandos.

3.5 Para ser educador

O educador precisa desenvolver, além das características de natureza psicológica da dimensão humana, anteriormente referidas, outras qualidades e atitudes comportamentais que são essenciais para a realização de sua tarefa educativa. Dessa maneira, além de ter o coração, deve ter a mente e o espírito preparados para o exercício de sua missão. Alguns desses pressupostos são abordados a seguir.

3.5.1 O compromisso com a verdade

Não se pode omitir a responsabilidade da academia e de seus educadores em relação à verdade, pois "a missão fundamental de uma universidade é a procura contínua da verdade, a conservação e a comunicação do saber para o bem da sociedade" (JOÃO PAULO II, 1990). O menosprezo da verdade, atitude praticada e defendida pelos relativistas e céticos, apóia-se, muitas vezes, em falsa defesa da liberdade. A propósito, os educadores devem estar convencidos de que "uma cultura sem verdade não é garantia, mas antes um perigo para a liberdade", lembra o mesmo pontífice aos professores (JOÃO PAULO II, 2000).

Na escola, como em toda a parte, é a verdade que sempre deve prevalecer. Como recordamos várias vezes, *a academia é definida como comunidade de mestres e discípulos irmanados na busca da verdade*. Os mestres, considerados os irmãos mais velhos nesta comunidade e, por isso, os mais experientes, devem, naturalmente, estar mais habituados e adiantados no processo de descoberta da verdade do que os seus alunos. Precisamente por isso são chamados a conduzi-los.

A educadora e o educador são, por excelência, mulher e homem da verdade, não porque a possuem de modo absoluto, mas porque a perseguem constantemente. Sua presença numa

escola só tem sentido se eles dizem a verdade, se eles se empenham em comunicá-la, como ressalta Gusdorf (1963).

O mestre, contudo, sabe que a verdade é mais que simples dizer, é descoberta; por isso o autêntico mestre se reconhece como o servidor da verdade, ele mesmo discípulo e "descobridor" da verdade. Ele não impõe as suas descobertas da verdade aos estudantes. Ele os convida a buscá-la e a descobri-la por sua conta. O mesmo autor observa que os discípulos só precisam receber do mestre aquele "empurrãozinho" para pensar com a própria cabeça e descobrir a verdade com os próprios meios.

Sócrates tinha razão em comparar o magistério com a gravidez. O mestre faz crescer dentro de nós o amor pelo saber, nutre a força do pensamento, incentiva as nossas correlações e depois, qual parteiro, ajuda-nos a dar à luz as nossas conclusões pessoais, como um filho nosso (PARLACHIARO, 2006; GUSDORF, 1963).

Já ouvi falar de um professor que, em suas provas, insistia em que seus alunos não colocassem o que ele lhes havia ensinado, mas o que tinham aprendido sem ele, em suas leituras e outras atividades. Que diferença com o que se ouve dizer em muitas escolas, com tanta freqüência: "Só cai na prova o que o professor deu em aula!", uma típica expressão da mediocridade educacional reinante em tais ambientes.

Para uma pessoa que anda em busca de si mesma, que quer descobrir e cultivar os seus talentos, o mestre é o mediador necessário durante os anos de aprendizagem. No nível universitário, o estudante, provavelmente, encontra no seu mestre o último tutor, a última garantia antes de enfrentar a solidão da vida em que deverá assumir sozinho a responsabilidade pela condução do próprio processo de aprendizagem que irá durar a vida inteira.

O educador sabe que não trabalha com conhecimento definitivo e acabado. Ele não é o repetidor de uma verdade

que considera pronta. Ele a apresenta mais como perspectiva e caminho, "porque a verdade é principalmente o caminho da verdade", ressalta Gusdorf (1963, p. 75). Já se constatou que a natureza específica do conhecimento científico mostra a sua provisoriedade. Desse modo, compreende-se a relatividade das teorias científicas, contrariamente ao caráter não-relativo da verdade, que não é limitada ao tempo ou à cultura. Assim, a exigência da educação obriga também os educadores, como pessoas de ciência, a estudarem e estarem constantemente em busca da verdade, tanto no conhecimento quanto em sua aplicação. O professor precisa, portanto, ser para os seus alunos um exemplo de pessoa estudiosa. Já se disse com muito acerto que a aula em que o professor não aprende é uma aula inútil. Guimarães Rosa professa a mesma verdade: "Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende".

O bom educador tem cuidado constante, segundo o escritor André Gide: ensinar seus alunos a "se virar" sem ele. Indo mais longe, a verdadeira realização do mestre é ver-se, não apenas dispensado, mas superado pelo discípulo. Pensar como o mestre não é realmente pensar por si próprio. Às vezes, pensar pode significar até mesmo pensar contra o mestre. Isso apenas demonstra que o discípulo está buscando a própria autonomia de pensamento. "Recompensa mal um professor quem continua a ser sempre apenas um aluno", afirma Nietzsche. Gusdorf observa que Kierkegaard, um dos discípulos de Hegel, depois seguiu por outros caminhos, e que o melhor aluno de Platão foi Aristóteles, que abandonou o Platonismo (GUSDORF, 1963). Atribui-se a Aristóteles ter dito o que, mais tarde, tornou-se um conhecido provérbio latino: *Amicus Plato sed magis amica veritas*, Platão é amigo, mas amiga ainda maior é a verdade.

3.5.2 A relação do educador com o conhecimento

O filósofo Sócrates, modelo para os educadores, não fazia ostentação do profundo conhecimento humano que possuía. Ao contrário, sua humildade e honestidade intelectual eram exemplares. A sabedoria socrática da famosa máxima "só sei que nada sei" pode ser traduzida na versão moderna de Picasso, quando afirma: "Meu maior orgulho aos 80 anos é saber metade do que pensava saber aos 20...". Ambas as sentenças revelam a importância de uma das maiores virtudes do educador: a modéstia intelectual, proposta por Karl Popper (1994a). A modéstia intelectual diz respeito à nossa relação com o conhecimento humano.

A tradição positivista de Augusto Comte deixou um legado prejudicial para a educação. Ao colocar confiança demasiada na ciência, o positivismo se esquece de seus limites e da própria natureza de provisoriedade do conhecimento humano, pois o que é verdade hoje pode não ser amanhã. Por isso é preciso considerar o perigo do cientificismo e, mais ainda, a idolatria da tecnologia. Paulo Freire afirma que "divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado". (FREIRE, 2001, p. 37).

A condição provisória do conhecimento humano, ainda que seja científico, exige do educador atitudes coerentes com essa maneira de pensar e, assim, que evite alguns perigos a que pode estar exposto. Primeiro, *ele não se deixe dominar pelo dogmatismo*, uma vez que certezas absolutas, mesmo em nível de ciência, podem conduzir a posturas totalitárias e desumanas, em especial, à dominação cultural.

Segundo, *ele não se deixe seduzir pelo relativismo*, posição para a qual tudo é válido, a verdade depende de cada situação, o certo e o errado estão na mente de cada um. O relativismo é, para a educação, tão nefasto como o dogmatismo, pois sugere a

aceitação de uma atitude neutra em relação aos valores, à verdade e à própria vida. O relativismo pode, às vezes, manifestar-se numa atitude eclética, que aceita tudo, como se fosse possível a convivência do que é contraditório, como a da verdade com o erro, por exemplo. Aceitar todas as posições e idéias, sem senso crítico, atenta contra a intelectualidade e a busca da verdade.

Terceiro, *o educador deve ainda cuidar de não cair nas teias do ceticismo.* Para quem cede a tal tendência, a verdade não existe, o bem e o mal tampouco. A conseqüência direta do ceticismo é a tendência niilista que não reconhece sentido e valor em nada, nem na vida humana. Semelhante atitude pode tomar uma expressão mais ou menos assim: "Deus morreu, Nietzsche morreu e eu não estou me sentindo muito bem".

O educador não se deixa iludir pelas tendências do dogmatismo, do relativismo e do ceticismo. Sua relação com o conhecimento humano é fruto de uma maturidade não apenas lógica, mas ética. Ele percebe o comprometimento ético que estes três perigos podem causar. Assim, adota uma posição ética em relação ao conhecimento. Tal atitude pode ser resumida nestes pontos: primeiro, *a consciência da falibilidade do conhecimento humano*, como demonstra a história da ciência, em que uma teoria mais explicativa pode surgir para superar outra anteriormente aceita.

O segundo ponto é *a consciência de que o conhecimento humano não tem a posse da verdade, mas tem apenas o desejo constante e o compromisso de buscá-la*. Cada nova conquista na ciência é um passo para chegar mais perto da verdade. Este, aliás, é o ponto fundamental da academia que se define como o lugar do empenho pela busca da verdade.

O terceiro aspecto é *a conveniência de cultivar a modéstia intelectual,* pois demonstrar arrogância na academia, além de ingenuidade, contraria não apenas os princípios da ética, como a própria história da ciência. A propósito, Karl Popper, autor desta

recomendação, afirma: "a ciência é como um pântano, de vez em quando encontramos uma pedra firme" (POPPER, 1994b).

Por fim, deve-se *considerar a honestidade intelectual como o ideal a ser conquistado por todo educador*. O educador honesto sabe que não deve "vender uma idéia" qualquer, sem ter a consciência dos efeitos que ela possa causar. Idéias podem ser tanto armas de destruição quanto ferramentas para a construção de um mundo melhor. Conseguir avaliar e distinguir umas das outras é sinal de maturidade e sabedoria. Para os estudantes, as idéias assimiladas tornam-se parte de suas vidas. Oportuno é o alerta de João Paulo II aos educadores e educadoras: "O que chega a ser objeto do nosso conhecimento torna-se por isso mesmo parte da nossa vida" (JOÃO PAULO II, 1998).

3.5.3 A predisposição para aprender

A Universidade não se pode tornar um "gueto de intelectuais presunçosos". O que acima foi dito sobre modéstia e honestidade intelectual é suficiente para fazer entender a razão disso. A disposição para aprender precisa ser sempre cultivada pelo educador. Ela deve ser motivada pela autocrítica e não apenas pela heterocrítica. Mark Twain escreveu: "Aos 17 anos, achava meu pai a pessoa mais estúpida do mundo. Aos 21, achei maravilhoso quanto ele havia aprendido em apenas quatro anos!...". A atitude retratada de maneira irônica por Twain mostra que, não raro, reconhece-se apenas a necessidade de o outro aprender e não a própria necessidade de fazê-lo. A disposição para aprender rompe com o comodismo intelectual de quem cultiva sempre as mesmas idéias. "Doutores de um só livro" dificilmente são bons educadores.

O educador é aquele que vai ao encontro de seus educandos, insiste Miguel Reale (1980). O verdadeiro educador faz questão de ser o humilde servidor da aprendizagem dos

seus alunos. Por isso cumpre o sagrado dever de continuar a ser também bom estudante. Ele estuda e aprende para ensinar a seus alunos. Ele estuda mais para os outros do que para si. Assim, não cabem num educador atitudes de orgulho intelectual, erudição exibicionista, pedantismo, tom auto-suficiente, desprezo pelos ignorantes ou pelos menos instruídos (AMOROSO LIMA, 1961, p. 42). Vale a pena citar outra vez Paulo Freire, que se refere à necessária humildade no diálogo educativo: "Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. [...] A auto-suficiência é incompatível com o diálogo" (FREIRE, 2005, p. 92-93).

Como observa Whitaker (2004, p. 127): "Grandes professores têm altas expectativas sobre os estudantes, mas ainda maiores sobre eles mesmos. Eles sabem quem é a variável na sala de aula: são eles. Bons professores consistentemente procuram melhorar, e concentram o foco sobre o que eles podem controlar – sua própria performance".

O respeito pelos saberes já conquistados pelos alunos é demonstração de que o mestre também está disposto a aprender. Outra característica do mestre é a capacidade de "religação dos saberes" (MORIN, 2001), a fim de decifrar as teias do conhecimento humano. Phenix, antes mencionado, era mestre nesse assunto. *O educador jamais se considera acabado. Também ele se julga um eterno aprendiz.* O educador Pierre Furter afirma: "A educação não pode ser entendida como ponto final, mas como ponto de partida" (FURTER, 1972, p. 29). Portanto, na academia, mestres e discípulos nunca se consideram prontos. Ambos estão empenhados na busca da verdade.

3.5.4 A sensibilidade para ensinar

O ato educativo, segundo Rubem Alves, não consiste em pretender formar o aluno de acordo com o modelo que constitui a preferência do mestre, mas, à luz desse modelo, possibilitar que o educando a si mesmo se revele e se desenvolva (ALVES, 1999). Sócrates era um educador: quando seus discípulos estavam acomodados em seus saberes, vinha o velho mestre com mais perguntas instigantes. Jerome Bruner (1966) pesquisou o trabalho de sala de aula e desenvolveu uma teoria da instrução, que sugere metas e meios para a ação do educador. A base de sua teoria está na atitude do educador como instigador da curiosidade do aluno. Pode-se dizer que seu método é socrático. Na mesma linha, Claude Lévi-Strauss (apud RIBEIRO, 2001) observa: "sábio não é o homem que dá as respostas verdadeiras, é aquele que formula as verdadeiras perguntas".

O educador deve aliar, ao domínio da técnica de ensinar, a sensibilidade para tratar as pessoas. Saber falar e ouvir, perceber se está sendo ouvido, saber ler o olhar dos alunos, compreender suas reações espontâneas, ter perspicácia para saber quando continuar, quando parar, quando repetir. Rubem Alves tem uma analogia interessante para exemplificar a questão: afirma que educadores são como cozinheiros (ALVES, 1999). Quando as pessoas têm enjôo e não conseguem engolir certo prato, não se deve culpar o seu aparelho digestivo, mas a mão do cozinheiro. Ter sensibilidade para educar significa, também, não oferecer pratos indigestos aos estudantes. O educador responsável admite que, se o aluno falha no aprender, pode ter sido porque ele falhou no ensinar.

3.6 A dimensão ética do educador

A educação autêntica, isto é, a ação de educar que não se limita a instruir, não pode ser, por sua própria natureza, eticamente neutra. Paulo Freire escreveu:

> Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (FREIRE, 2001, p. 37).

Não dá para pensar que a educação seja tarefa eticamente neutra. Pelo contrário, *imprime valores e critica os falsos valores.* Os educadores devem ter consciência de que a causa do homem só será bem servida se o conhecimento estiver unido à consciência (JOÃO PAULO II, 1990). A transmissão do conhecimento puro, como simples abstração, não é educação. E educação implica, necessariamente, valoração. Assim, não cabe a preocupação isolada com a capacidade técnica do professor, mas deve-se considerar, em grande medida, a sua postura ética.

Não se pode tomar como base absoluta apenas os valores promulgados pela opinião do momento, pois o que hoje se apresenta como *valor*, pode bem ser *contravalor*. Neste caso estão incluídos, por exemplo, a justificativa da violência, a idolatria do poder, o culto do hedonismo, a esperteza malandra, o querer levar vantagem em tudo, tão praticados e até defendidos. Nenhum projeto educacional pode prescindir da idéia de homem que a escola deve ter. Portanto não há como pensar em projeto pedagógico destituído de base ética. Tampouco pensar em atuação docente somente em termos metodológicos. *A educação integral exige, necessariamente, a educação da consciência.* A questão é tão crucial que atualmente já se fala em "inteligência moral", a fim de mostrar a necessária vinculação entre conhecimento e valores.

Na universidade, também a pesquisa se torna merecedora de atenção especial, porque ela pode ser

enriquecida ou empobrecida, dependendo da dimensão ética em que imerge. É preciso ter presente que "a consciência dos limites da ciência, na consideração das exigências morais, não é obscurantismo, mas salvaguarda de uma pesquisa digna do homem ao serviço da vida" (JOÃO PAULO II, 2000).

3.6.1. O educador e o problema da justiça

Tanto quanto a verdade, a justiça deve ser uma atitude constantemente buscada e construída nas relações educativas. Não é preciso que o professor discorra sobre a justiça com seus alunos se ele próprio for modelo de pessoa justa. O exemplo pode ser dado nas situações mais simples do cotidiano escolar: na forma como avalia a produção do aluno, estabelecendo critérios claros e justos e evitando parcialidades; na solução dos conflitos surgidos em sala de aula; no jeito gentil de reconhecer o empenho dos estudantes; na atitude firme de exigir comprometimento e adesão deles; na maneira paternal de corrigir e aconselhar. Como espaço privilegiado de educação, na comunidade acadêmica deve reinar um clima de justiça, de igualdade, de respeito por normas e pessoas, sem o que a educação fica comprometida.

3.6.2 O educador e o problema do bem

No coração de uma "sociedade permissiva", para usar a expressão forte de Hervé Carrier (1994), encontram-se jovens desiludidos, cansados de procurar refúgio naquilo que só consegue acrescentar insatisfação. Em face disso, o educador não pode ficar indiferente. A atitude a ser tomada, além da escuta, será a de mostrar a intenção de caminhar com eles, observa o autor. Pode ser apenas uma palavra, uma oportunidade criada, uma chance dada. Mas, acima de tudo,

importa o exemplo. Não se pode cair no farisaísmo da expressão "faça o que eu digo e não faça o que eu faço". Os estudantes precisam de referenciais positivos; o educador deve ser um deles. A esse respeito, não posso deixar de citar a expressão firme de meu antecessor na reitoria da PUCPR, Euro Brandão: "As palavras serão vãs se o aluno não perceber, na vida do mestre, dentro e fora da Universidade, o exemplo que arrasta" (BRANDÃO, 1993). Mas, para tornar-se este referencial, o mestre precisa ter critérios claros do que seja o bem. Não se pode educar, quando não se sabe para onde caminhar.

3.6.3 A abertura à espiritualidade e ao transcendente

A abertura à espiritualidade e ao transcendente é, assim, não apenas implicação institucional, mas característica humana. Carrier afirma: "... no âmago de toda cultura, o homem revela-se maior do que ele mesmo, já que está sempre à procura do absoluto e seduzido pela Transcendência: não é à toa que a religião se nos mostra como uma categoria universal das culturas, e como sua esperança" (CARRIER, 1994, p. 95). Euro Brandão é ainda mais específico: "Uma universidade que não cultive, assim, a idéia de Deus e a concepção do homem ético-transcendente é uma universidade vazia e deformadora" (BRANDÃO, 1996, p. 83). São palavras fortes que denotam a importância do tema. O conhecido médico Deepak Chopra aponta na mesma direção, ao afirmar: "A educação mais profunda que você pode dar a seu filho é a educação espiritual" (CHOPRA, 1998, p. 26). Esse conselho dado aos pais também se aplica aos educadores e educadoras, uma vez colocados *in loco parentum*.

A espiritualidade, que deve fazer parte da atmosfera universitária, não é, para Amoroso Lima, matéria que pode ser ensinada, mas "modo de ser, de ensinar e de conviver". Para

ele, o professor deve ser agente civilizador do mais alto nível, uma vez que ensinar é civilizar e civilizar é espiritualizar, portanto humanizar. É pelo espírito, pois, que o homem afirma a sua superioridade sobre os seres que o circundam.

Para Newman, existe pouco conflito real entre ciência e religião, quando entendidas apropriadamente. Uma vez que Deus é o autor de ambos os modos de conhecimento, não pode haver desentendimento fundamental entre eles. O autor acredita que cientistas e teólogos devem ficar em suas esferas distintas de conhecimento e não invadir o território intelectual alheio. Também constata que muitos cientistas se têm mostrado hostis à religião porque teólogos muitas vezes ultrapassaram seu limite (NEWMAN, 1996).

Na universidade, principalmente na confessional, cujo diálogo entre fé e razão pode transcorrer em plenitude, é preciso lembrar que "a fé não germina nas cinzas da razão", como observa João Paulo II (2000) em seu discurso aos professores universitários, pois a abertura ao transcendente não significa negação da racionalidade. Na realidade, ciência e fé se complementam e, numa universidade confessional, elas devem andar de mãos dadas. Aliás, Albert Einstein, luminar da ciência moderna, já reconhecia que "a religião sem a ciência é cega, a ciência sem a religião é manca" (PAIS, 1997).

3.6.4 A mística do educador

Com base nas considerações anteriores, pode-se dizer que o educador possui uma mística, ou seja, algo que alimenta a dimensão do "mistério" da própria condição de educador. Para exemplificar: ser pai ou ser mãe não se aprende com conceitos transmitidos por outro, mas se aprende vivendo a fascinante aventura de sê-lo, o que não deixa de envolver um "mistério". Mistério aqui é tomado não no sentido de algo

oculto, como os mistérios da ciência ou da religião, mas no sentido do "indizível", daquilo que não se pode expressar em palavras.

Em outros termos, mística é também espiritualidade, ou seja, aquilo que alimenta o espírito. A espiritualidade do educador consiste, principalmente, em unir a sabedoria ao conhecimento. T. S. Eliot demonstra ter percebido isso quando pergunta: "Onde está o conhecimento que perdemos na informação e onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?". O conhecimento aliado ao juízo, ou capacidade de avaliar com correção, demonstrado nos comportamentos, evidencia a sabedoria; a sabedoria aliada à filosofia da condição humana caracteriza a espiritualidade. Dito de outro modo, a espiritualidade do educador está na possibilidade que ele tem de falar sobre a vida não apenas como alguém que conhece, mas como alguém que vive. Isso é mais do que transmitir conhecimento; é sinalizar valores.

Assim, existe um aspecto da educação que reside no âmbito da crença, do mistério e da espiritualidade. A própria dimensão utópica da educação, como se viu anteriormente, aquela dimensão da esperança, está permeada por essa mística. Nesse sentido, é oportuno o conselho de João Paulo II dirigido aos professores: "Mesmo nas investigações acerca de aspectos da vida que parecem totalmente afastados da fé se esconde um desejo de verdade e de sentido que vai além do particular e do contingente" (JOÃO PAULO II, 2000). É precisamente esse sentido que "ultrapassa" a imediatez das coisas que nos conduz à transcendência.

3.6.5 A afinidade institucional do educador

O educador, na universidade, não pode considerar-se um "livre-docente" no sentido institucional. Isso porque *ele*

educa não apenas a partir de seus próprios pontos de vista, mas também a partir dos princípios da instituição. Assim, deve haver entre o educador e a sua instituição uma estreita afinidade, visível tanto nas atitudes quanto perceptível no discurso. Não raro, entretanto, a comunidade acadêmica presencia atitudes desconcertantes que denotam a frágil afinidade de alguns professores com a instituição. Por exemplo, quando eles falam mal da instituição para os próprios alunos ou nos ambientes sociais que freqüentam, como se não fizessem parte da organização que criticam. Tal incongruência simplesmente demonstra que, no seu interior, ainda não se incorporaram à casa e não se julgam membros da sua comunidade. O bom professor, integrado à sua escola, ama o ofício que abraçou e a casa onde trabalha como algo mais do que simples ganha-pão.

A afinidade institucional significa assumir o compromisso de cumprir as rotinas acadêmicas e respeitar os processos administrativos institucionais: prazos, horários, relatórios, entrega de notas e cadernetas, participação em eventos, entre outras coisas. Mais importante ainda, exige conhecer o regimento e estatuto da universidade e praticá-los. É difícil imaginar um membro da comunidade acadêmica tomando atitudes que contrariem esses documentos. Afinidade institucional significa saber quais são os valores que a instituição preza, conhecer a missão da escola, sua filosofia e princípios, e comprometer-se com eles.

A afinidade institucional se reconhece no espírito de equipe com que se leva à frente a tarefa educativa. O educador deve perguntar-se: Por que fazer separados o que se pode, com vantagens, fazer juntos? O grupo, certamente, é mais inteligente e forte do que o indivíduo. Essa reflexão igualmente recomenda que se evite a tendência ao "estrelismo", à competição improdutiva e ao ostracismo institucionalizado. O esforço por formar comunidade na escola deve ser constante e partir de todos, principalmente dos educadores.

3.7 Conclusão

Para encerrar as considerações deste capítulo, à guisa de conclusão, tomam-se emprestadas as palavras de um notável cientista e professor. Refiro-me a Albert Einstein. Elas confirmam muitos pontos de vista aqui expostos. Em artigo sobre a "Educação para o pensamento independente", o pai da teoria da relatividade escreveu:

> Não é suficiente ensinar ao homem uma especialidade. Através dela ele poderá tornar-se um tipo de máquina útil, mas não uma personalidade harmoniosamente desenvolvida. É essencial que o estudante tenha uma compreensão e um sentimento vivo em relação aos valores. Ele deve adquirir um senso vivo do belo e do moralmente bom. Caso contrário, ele – com seu conhecimento especializado – mais se assemelhará a um cão adestrado que a uma pessoa harmoniosamente desenvolvida. Ele deve aprender a entender o que motiva os seres humanos, suas ilusões, e seus sofrimentos para que possa ter um relacionamento adequado com seus colegas e com a comunidade. Essas coisas preciosas são conduzidas à geração mais jovem através do contato pessoal com aqueles que ensinam e não – ou pelo menos não principalmente – através de livros didáticos. É isto que em primeiro lugar constitui e preserva a cultura. É isto o que tenho em mente quando eu ressalto a importância das "humanidades", não somente o puro conhecimento especializado nos campos da história e filosofia. Excesso de ênfase no sistema competitivo e especialização prematura nas áreas de utilidade imediata matam o espírito do qual toda a vida cultural depende, até mesmo o conhecimento especializado. Também é vital para uma educação valiosa que o pensamento crítico independente seja desenvolvido no jovem ser humano, um desenvolvimento que é largamente prejudicado, sobrecarregando-o com assuntos demais ou demasiadamente variados. A sobrecarga necessariamente leva à superficialidade. O ensino deveria ser de tal forma que o que é oferecido seja percebido como um presente valioso e não como uma tarefa árdua. (EINSTEIN apud FINE, 1952, p. 37).

Oxalá as sábias palavras do ilustre mestre ajudem os professores a incorporar em suas atividades docentes os compromissos de educadores. *A academia será melhor quando todos os professores que nela atuam se transformarem em educadores.*

CAPÍTULO IV
OS COLABORADORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS

"A dedicação e o testemunho do pessoal não acadêmico são indispensáveis para a identidade e para a vida da Universidade."

(João Paulo II)

4.1 Introdução

A escola de qualquer natureza e nível sempre tem sido considerada uma comunidade. Tal condição é essencial para o seu bom funcionamento e para que ela possa cumprir plenamente a sua missão. A sua natureza assim o exige, pois os objetivos educacionais que ela persegue são alcançados mais naturalmente em comunidade. É fundamental levar em conta que o ambiente comunitário, da mesma forma que o familiar, por si só já é densamente educativo.

É no convívio com os outros que mais facilmente aprendemos, nos humanizamos, incorporamos valores e atitudes, adotamos princípios, estabelecemos metas e descobrimos o sentido da própria existência. Por isso a presença de um elevado espírito comunitário constitui pressuposto básico das boas escolas, como já se demonstrou.

É a comunidade que determina o estilo de vida a ser adotado na escola e que dá a tônica fundamental dos

comportamentos esperados dos seus membros. É, pois, sob o enfoque comunitário que são feitas as considerações deste capítulo. Ele constitui reflexão sobre os membros do corpo técnico-administrativo, aqui chamados de colaboradores. Aborda as expectativas que a comunidade acadêmica tem sobre eles, analisa algumas lições que podem ser tiradas da sua experiência de trabalho, enfatiza a prática de pequenas virtudes do colaborador.

4.2 Os trabalhadores da educação

Em sua dimensão comunitária, a escola se assemelha a um tabuleiro de xadrez. As pessoas podem ser consideradas como peças diferentes ao assumirem responsabilidades distintas e atenderem a situações diversas, cada uma em seu lugar, realizando o movimento que lhe é próprio. Mas, e isso é fundamental, todas se voltam para uma só direção e devem buscar um mesmo e único objetivo: educar.

É preciso ressaltar, de início, a particular condição dos educadores da escola que não são professores. Por corpo técnico-administrativo entendem-se aqui todas as pessoas que assumem, na escola, atividades não docentes, em funções, setores e serviços diversos. Variadas são as designações atribuídas a este segmento da comunidade: funcionários, empregados, pessoal não-acadêmico, pessoal técnico-administrativo, colaboradores e outros.

A citação escolhida para abrir este capítulo tem propósito claro: valorizar a participação do corpo técnico-administrativo, considerado indispensável para a identidade e para a vida da academia. Pela mesma razão, deu-se preferência a designá-los como colaboradores técnico-administrativos no título do capítulo.

A escola é comunidade educativa. Como tal, acolhe duas diferentes naturezas de pessoas, dispostas em duas situações específicas: há os estudantes, ou seja, aqueles que ali estão para serem educados – e é precisamente para eles que a escola existe – e há aqueles que ali estão para educar. Não há nenhuma outra categoria fundamental, além dessas duas. Não existe nenhuma outra classificação: na escola, há apenas educandos e educadores. Franco Imoda expressa, com profundidade e precisão, esse aspecto de fundamental importância:

> Um outro círculo de possíveis interessados é bem mais amplo: trata-se do que congrega aqueles indivíduos empenhados em algum tipo de missão educadora, ao menos enquanto inevitáveis educadores ou deseducadores de si próprios [...] bem como aqueles que, implícita e inexoravelmente, cada indivíduo encontra em seu próprio caminho. Os papéis sociais não correspondem necessariamente à responsabilidade ou à missão que cada um tem diante dos outros ou de si mesmo. Os pais se deixam educar ou deseducar pelos filhos, os mestres pelos discípulos e os diretores por aqueles que eles dirigem, sem com isto anular as diferenças ou abolir os limites. Com freqüência, ocorrem encontros ocasionais que se transformam em eventos educativos 'transformadores' e de excepcional valor, enquanto certas presenças 'educativas' não raro mostram-se inúteis ou mesmo danosas. (IMODA, 1996, p. 18).

Essa advertência incisiva nos ajuda a compreender, portanto, que *também são educadores, ou podem ser deseducadores, aqueles que atuam nos mais diversos setores da escola, isto é, todos os membros da comunidade educativa que não estão na condição de estudante.* Neste grupo, estão incluídos os professores, que detêm a principal responsabilidade acadêmica; os dirigentes, responsáveis pelas políticas institucionais e pela gestão nos diversos graus; e os colaboradores, a quem cabe a responsabilidade administrativo-operacional da escola.

Embora esses três segmentos tenham peculiaridades, convergem no ponto fundamental: todos são dedicados ao mesmo trabalho, o de educar, seja em sala de aula, seja em gabinete administrativo, seja em qualquer setor de operações. *Este é o entendimento do presente texto: incluir na categoria de educadores todos os que têm algum contato com os estudantes.* Não raro, alguns empregados, situados na base da árvore organizacional, são aqueles que têm mais contato com os estudantes. Se agirem como educadores e absorverem o espírito da instituição, haverão de repassar os valores institucionais aos estudantes todos os dias.

No capítulo I, fizemos referência a um grupo de pessoas que, em número crescente, engrossa o volume de colaboradores da universidade, em virtude dos novos serviços que a instituição vem assumindo na comunidade: hospitais, contratos específicos de pesquisas com empresas e outros serviços de variada natureza. Os colaboradores que atuam em tais atividades não teriam motivo para serem considerados educadores se eles não tivessem contato direto com os estudantes. Entretanto muito do que é dito no presente capítulo também pode ser-lhes aplicado.

A condição privilegiada de educador que acompanha aqueles que prestam serviço na escola deve ser elemento inspirador para a sua atuação. Embora qualquer trabalho humano em favor da comunidade assuma uma condição de nobreza e tenha valor em si mesmo, não se pode deixar de ressaltar o grau de nobreza e de valor ainda maior dos trabalhadores da educação. Nesse sentido, é simplesmente equivocada a atitude, por vezes discriminatória, que tende a dividir em classes ou estamentos aqueles que trabalham na universidade, como se uns realizassem trabalho mais importante que outros. Todos são igualmente importantes e inegavelmente necessários.

Quem ousaria dizer que é possível dar uma boa aula em sala que não esteja limpa? Ou quem poderia afirmar que o serviço de secretaria não contribui para a educação? Não se deixa de reconhecer que qualquer espetáculo teatral só acontece com o importante trabalho dos bastidores. A "obsessão por holofote" é patologia que destrói a saúde e a harmonia de qualquer instituição. Mesmo que a aparente rotina queira minimizar o valor da tarefa educacional, não se pode esquecer este princípio: na escola todos são educadores, mesmo quando se trabalha atrás de balcão.

Durante os muitos encontros do *Projeto Identidade*, organizados para os colaboradores da PUCPR, tive a satisfação de perceber a alegria dos participantes, quando se apresentavam uniformizados em plenário, vestindo a camisa da instituição. Aquele gesto simples de "vestir a camisa" carregava significado profundo: participar da missão educativa da universidade, estar investido dos seus valores e princípios, ser membro qualificado do seu "time". Aquele sentimento de satisfação resultava da consciência de que eles também constituíam a universidade. Muitos ficavam maravilhados, quando ali se dizia que "todos são educadores", não importando o lugar onde trabalham nem mesmo a função que exercem. É preciso que tudo, na escola, seja compreendido como tarefa educativa, como trabalho cujo fim último é a formação dos estudantes.

O valor do trabalho está diretamente vinculado ao conceito fundamental de pessoa. Assim, o trabalho não encerra apenas uma perspectiva objetiva ligada às ações desenvolvidas, ao progresso que fomenta e ao domínio da natureza. O trabalho humano também abarca uma dimensão subjetiva que beneficia quem o realiza, valorizando, assim, o próprio trabalhador. Mais do que o produto do esforço realizado, o trabalho realiza o trabalhador como pessoa.

O trabalho, condição fundamental de humanização e traço distintivo da pessoa, torna-se ainda mais valoroso quando se desenvolve em vista da realização da promoção humana e não contra ela. Por essa razão, quem trabalha na escola deve ser considerado um indivíduo privilegiado. Na academia pode-se de modo muito especial, "contribuir para o progresso contínuo das ciências e da técnica e, sobretudo, para a incessante elevação cultural e moral da sociedade", como destaca o Papa João Paulo II, na sua carta encíclica sobre o valor e a dignidade do trabalho humano (JOÃO PAULO II, 1981).

4.3 Funcionários ou colaboradores?

Cabe aqui ressaltar as razões que levam a dar preferência ao uso da palavra "colaborador", em vez de "funcionário" ou "servidor". A expressão funcionário, por sua própria raiz etimológica, pode denotar mentalidade *funcionalista*, sob a qual as pessoas têm valor apenas como peças de uma determinada máquina institucional. Tal mentalidade pode ser responsável, assim, por criar uma espécie de estratificação que *classifica* as pessoas, separa-as em *níveis distintos* de acordo com sua *função*, o que pode dificultar a necessária integração e a vivência do espírito comunitário. Na escola, essa estratificação funcionalista compromete o sentido educativo da vida acadêmica. Pode abrir espaço para a formação de feudos que, em vez de colaborarem para o objetivo comum, servem aos interesses próprios, por vezes incompatíveis com a natureza comunitária e com os propósitos finais da instituição.

A ênfase distorcida na função pode reforçar a idéia de que as pessoas adquirem importância e valor somente em virtude da atividade que exercem, tornando-se descartáveis ao

deixar de desempenhá-la. A função passa a representar algo suprapessoal. O excessivo olhar sobre ela pode ajudar a esvaziar o significado do trabalho para as pessoas. É fácil admitir que elas naturalmente se sentem mais comprometidas com um trabalho que expressa seus valores pessoais e seus toques personalizados. Assim, cada pessoa ocupa o lugar que lhe é próprio na instituição.

A abordagem que supervaloriza a função em detrimento da integração comunitária tende a favorecer nas pessoas uma visão parcial daquilo que fazem. Tal visão limita o papel educativo da comunidade. A visão parcial precisa ser superada pela da integração do trabalho no processo sinérgico da mútua ajuda. Este conceito reforça a importância do envolvimento de todos na obra educativa da escola.

A análise de possíveis distorções que a visão funcionalista pode fomentar dentro do ambiente escolar recomenda que o termo funcionário seja substituído, com vantagens, pelo de colaborador ou cooperador. Etimologicamente, tais conceitos revelam um sentido importante: colaborar (*labor*, de trabalho, em latim) e cooperar (*opus*, *operis*, de obra, em latim) expressam, igualmente, trabalhar junto com outra pessoa, ou realizar uma mesma obra. Não se trata apenas de proximidade espacial, mas de aproximação de interesses, de objetivos, de metas e de finalidades últimas. Trata-se, em outras palavras, do empenho em construir uma autêntica comunidade, comum unidade. Se, de fato, a escola pretende ser uma instituição educativa, ela precisa empenhar-se em formar comunidade, consciente da importância de cooperar e de colaborar. Do contrário, poderá estar reforçando a idéia de divisão entre as pessoas.

A própria disposição física dos modernos ambientes de trabalho reforça a idéia de integração e interdependência. As antigas divisões em salas isoladas, no *layout* das escolas,

passam a ser substituídas pelas modernas ilhas ou estações comuns de trabalho, sem paredes ou divisórias. Assim, todos trabalham juntos, podem enxergar-se, estar à disposição de todos. A facilidade de aproximação favorece uma abordagem menos funcionalista e mais integradora do trabalho.

4.4 O que a comunidade acadêmica espera do colaborador

Com base nos princípios que orientam o espírito comunitário, os colaboradores da escola têm sua parcela de contribuição a dar, para que a instituição consiga realizar com qualidade a missão que lhe compete. Para isso, eles precisam desempenhar os seus importantes papéis de modo a satisfazer as expectativas que os membros da comunidade acadêmica depositam neles.

Assim, a seguir, aborda-se o que se espera dos colaboradores de uma escola.

4.4.1 Profissionalismo e bom desempenho

Profissionalismo é definido como a oferta de serviço especializado, regulado por normas éticas de conduta. Essa visão encoraja a considerar o profissionalismo como atividade técnica que envolve a oferta de serviços qualificados aos clientes. A ênfase no conhecimento técnico, entretanto, pode levar a pensar o profissionalismo apenas como *expertise* e conhecimento profissional e a negligenciar as virtudes que devem acompanhar o exercício profissional. Tal tendência seria grave na escola, pois a educação requer visão mais abrangente. Na escola, pois, não se trata apenas de oferecer aos membros da comunidade serviços técnicos, por melhores que sejam.

Trata-se de educar pessoas, o que significa que as atitudes demonstradas e a maneira de comportar-se e de relacionar-se também conta, porque na escola tudo deve ser reconhecido e considerado como ação educativa.

Em última análise, o desempenho da instituição escolar resume-se no desempenho do seu pessoal, ou seja, de seus educadores e educadoras, pois ela não consegue ser melhor do que as pessoas que ali trabalham. Por isso, todas precisam ficar sabendo que existe alguém que as acompanha de perto, que as assiste e que também espera delas um bom serviço.

Desempenho insatisfatório pode assumir várias formas: trabalho mal feito, infidelidade ao horário de trabalho ou de entrega de tarefas, mau atendimento ao público ou aos colegas, desrespeito às pessoas, insubordinação às normas e aos superiores, indisciplina e outras. O mau desempenho fica evidenciado por constantes reclamações, necessidade de refazer tarefas, ou avaliações negativas dos gestores imediatos.

A falha em detectar o desempenho deficiente do colaborador é problema de gestão. É fundamental que o mau desempenho, uma vez percebido, seja abordado com determinação. O desempenho deficiente, numa boa escola, precisa ser imediatamente erradicado (FIDLER; ATTON, 1999). A solução do problema não pode ser predeterminada, pois há várias maneiras de resolvê-lo. Ela irá depender da causa que, primeiro, precisa ser identificada por honesta avaliação. Às vezes, a causa pode não estar no colaborador, mas na estrutura, no processo, na supervisão ou até na administração deficiente do gestor.

Outras causas de baixo desempenho incluem tarefas mal desenhadas, pessoas não habilitadas para exercê-las ou mesmo desinteresse da pessoa encarregada. Possíveis medidas de superação incluem: redesenhar a tarefa, treinamento da pessoa, mudança do colaborador para outra função, ou mesmo sua substituição. É claro que é sempre preferível ver o mau

desempenho remediado a ter que tomar medidas desagradáveis. Desempenho deficiente é menos provável de acontecer, quando os colaboradores estão motivados e são favorecidos com programas de desenvolvimento que os ajudem a potenciar e refinar seus talentos e habilidades (FIDLER; ATTON, 1999).

4.4.2 A busca de permanente aprimoramento

O colaborador, consciente de seu papel de auxiliar atuante no processo de educação da escola, percebe que pode e deve continuamente aperfeiçoar seu trabalho e aprimorar-se como pessoa. Ao ver o crescimento dos estudantes que, aliás, deve ser notório, o colaborador entende que também ele precisa crescer e desenvolver-se. Na universidade, com os múltiplos e variados recursos de que ela dispõe, mais do que em qualquer outro lugar, ele tem chances para isso. Ao notar a evolução de sua instituição e ansiar por suas conquistas, o colaborador consciente também se dá conta de que o desenvolvimento institucional não vai ocorrer sem o seu envolvimento e participação ativa.

O estado de acomodação de alguns colaboradores pode ser derivado do desencanto pelo trabalho. Talvez isso possa ser expresso no seguinte lema conformista e preguiçoso: "não se deve mudar aquilo que sempre se fez do mesmo jeito". Essa atitude negativa pode facilmente ser rebatida com outra máxima: "Aqueles que dizem que não dá para fazer devem sair do caminho daqueles que estão fazendo". A estagnação, a recusa pelo aprimoramento e a permanente atitude refratária a tudo o que tem cheiro de novo são posturas que impedem a atualização, a renovação e o progresso da instituição, aspectos tão necessários. Tal atitude, se existente no colaborador, impede-o de ver e encontrar soluções criativas em face dos novos desafios que surgem todos os dias; dificulta-lhe também o acompanhamento do processo de transformação social que se vem acelerando.

Evitar a estagnação não significa aderir a modismos, abandonando princípios e valores fundamentais. Consiste, pelo contrário, em estar disposto a "ver e compreender os sinais dos tempos" (Evangelho de Mateus, 16,3), adaptando-se ao dinamismo histórico da vida.

4.4.3 O cuidado com o ambiente

O ambiente é dimensão cultural, além de física. Não exerce influência apenas em elementos exteriores, mas atua também sobre o modo de vida das pessoas. Entende-se por ambiente tanto o aspecto material ou físico, como as salas de aula, auditórios, gabinetes de trabalho, bibliotecas, laboratórios, jardins e outras dependências, quanto o imaterial, ou seja, a própria organização, a escola como instituição. É por isso que também se pode falar de "um bom ambiente de trabalho", o que demanda não apenas as condições físicas, mas também as relações, a disposição interna das pessoas e o espírito comunitário que as envolve.

Em relação ao ambiente, tanto exterior quanto interior, os colaboradores atuam como vasos capilares por meio dos quais, em cada recanto da instituição, o espírito da escola se faz presença efetiva. Não é apenas em nome pessoal que atuam, mas o fazem de forma institucional. Não vivem e não transmitem unicamente os próprios valores, mas os valores da organização. Não se empenham apenas motivados pelos próprios anseios, mas pelos interesses comuns. Dessa maneira, cada colaborador contribui para que o espírito da instituição se faça presente em todos os setores, espaços e dependências, onde a escola exerce a sua função de educar. *Os colaboradores são a própria presença institucional, pois a escola é feita menos pelas instalações físicas e mais pelas pessoas que formam a comunidade educativa.* Sem os educadores, sejam professores ou colaboradores, a escola torna-se uma abstração sem sentido e

seus edifícios podem abrigar qualquer outra organização, não necessariamente educativa.

4.4.4 O testemunho de vida

O colaborador, entendido em toda sua dimensão humana, é alguém que, por seu trabalho e compromisso cotidianos com a instituição, oferece aos estudantes e aos professores a dádiva do próprio testemunho de vida. Em todas as escolas, podem ser encontrados colaboradores abnegados, por vezes escondidos em vários setores, que diariamente realizam seu trabalho com a mesma dedicação que têm ao cuidar do seu próprio lar. Esses colaboradores entenderam o papel importante que desempenham no seio da comunidade educativa e compreenderam a dimensão que sua influência exerce entre professores e alunos.

O trabalho de tais colaboradores me faz recordar a figura serena de Francisco Gárate, porteiro da Universidade de Deusto, em Bilbao, por quarenta anos. Acolhia a todos com simpatia e, na sua simplicidade, oferecia oportunamente palavras e gestos de sabedoria. Certamente sua influência educativa sobre os estudantes superou a de muitos renomados mestres na ciência daquela universidade. Pela sua grandeza, foi beatificado por João Paulo II, em 1985.

Outro exemplo de dedicação e simplicidade foi o de São Martinho de Lima, frade dominicano que se santificou e enobreceu a própria vida, exercendo o trabalho de varrer os corredores do convento onde vivia. O "santo da vassoura", como ficou conhecido, fez de sua atitude de serviço um testemunho para as pessoas de seu tempo. São assim os colaboradores que têm consciência de seu papel de sinais a indicar o sentido da vida, do trabalho e da dedicação a uma causa.

Lembro-me de que, num domingo de manhã, encontrei uma família que apreciava os belos jardins do câmpus da PUCPR. Ao aproximar-me, vi que se tratava de um "peão" que me havia ajudado, nos sábados pela manhã, a executar alguns projetos de paisagismo. Quando o saudei, apressou-se em me apresentar a família e, então, orgulhoso, disse-me: *Hoje, trouxe a minha esposa e meus filhos para mostrar como ficaram bonitas as árvores e as flores que eu plantei!* Eu já havia observado, algum tempo antes, que esse dedicado jardineiro, após o final do expediente em que se dedicava a outras atividades no pátio, costumava dar uma olhada nas "suas" plantas e regá-las, quando necessário. Confesso que o amor pela instituição demonstrado por este humilde colaborador me impressionou profundamente.

Para além do pragmatismo utilitarista, pregado como o mais importante preceito da cultura de nossa época, o testemunho de colaboradores dedicados a uma causa nobre mostra que a vida humana encontra sua plena realização não na conquista imediata de honrarias e bens materiais. Pelo contrário, *o sentido da vida, na perspectiva de um renovado humanismo, reside no serviço qualificado aos outros.* Assim, por sua atitude profissional e prestativa, os colaboradores, na universidade, são figuras-chaves para a educação dos estudantes. Seus modos e atitudes de receptividade, suas palavras de atenção e afeto, sua disponibilidade e dedicação são aulas eloqüentes, verdadeiros programas de aprendizagem sobre a vida, sobre o sentido do trabalho e a necessária atitude de serviço.

Aos colaboradores que assumem sua responsabilidade de educadores se aplica a observação de Gusdorf (1963, p. 54): "Os verdadeiros mestres de uma pessoa não são sempre seus instrutores ou professores; são aqueles de quem, pela vida afora, ela recebeu exemplo e lição".

4.5 As lições da equipe

Na comunidade acadêmica, o espírito de equipe é pressuposto essencial para que ela possa funcionar. Algumas considerações básicas sobre o trabalho em equipe podem ajudar a tornar a consciência mais clara sobre a importância dos colaboradores na instituição e de sua integração na comunidade. Muitas são as lições que poderiam ser derivadas do trabalho em equipe. Aqui são abordadas apenas algumas.

4.5.1 A necessidade de liderança

Espírito de equipe exige congruência de objetivos. Nada mais apropriado para obter essa congruência do que despertar líderes que possam tornar-se referência dentro da instituição e, assim, ajudá-la a alcançar o que se propõe. A presença do líder auxilia a equipe a perseverar em seus propósitos, equacionar a divisão de tarefas, ter visão do processo como um todo e, enfim, manter fidelidade à instituição. O líder, por sua vez, precisa estar investido do espírito de serviço, para que o uso do poder não se desvirtue e para que a liberdade de expressão de cada membro da equipe seja preservada. É fundamental, ainda, que o líder seja uma presença amiga, acolhedora, capaz de resolver conflitos e de apresentar soluções para os impasses que por vezes surgem. Para o bom funcionamento da equipe, espera-se dos liderados uma atitude de reconhecimento da autoridade do líder, espírito de colaboração, sentimento de integração e unidade.

4.5.2 A divisão de tarefas

Ninguém é auto-suficiente e superdotado a ponto de poder dispensar a ajuda dos outros. Cada um tem seus talentos

e conhecimentos, mas ninguém sabe ou pode tudo. A divisão de tarefas é, pois, uma medida administrativa natural. Ela ajuda a evitar o oportunismo dos acomodados que procuram ficar com a parte menos penosa e exigente do trabalho, deixando a carga mais pesada para os colegas que se destacam pela dedicação. Ajuda também a evitar que as tarefas que porventura ficam em evidência sirvam como forma de publicidade pessoal e de *marketing* exibicionista. A execução de qualquer tarefa precisa ser assumida como serviço a ser prestado em vista dos propósitos institucionais e não como simples forma de promoção pessoal. Distorções podem ser evitadas, quando existe a consciência da missão comum partilhada.

4.5.3 A orientação por uma mesma bússola

De nada adianta constituir equipes, quando cada um de seus membros decide orientar os próprios passos sem respeitar critérios comuns, princípios gerais e normas coletivas. Equipes que cooperam e colaboram não se podem assemelhar a pessoas que brincam de cabo-de-guerra. Orientar-se por uma mesma bússola requer docilidade e adesão aos preceitos da casa, integração nos procedimentos, superação de divergências pessoais e de grupos e entreajuda.

4.5.4 O valor do companheirismo

A palavra companheiro tem sentido muito significativo ao indicar "aquele que come do mesmo pão". Numa equipe, é justamente este sentimento de partilha e de fraternidade que precisa estar presente. A tendência ao individualismo deve ser substituída pela atitude de empenho comum e pela adoção de condutas que reforçam a entreajuda. Pouco se consegue enquanto o espírito de equipe não existir e o grupo que trabalha junto agir sem integração. O companheirismo suscita a

solidariedade entre os membros da equipe, o interesse pelo outro, a disponibilidade para *colaborar* e *cooperar*.

4.6 As pequenas virtudes do colaborador

Há quem pense que os heróis são apenas aqueles que realizam grandes obras, ou que os santos vivem apenas do sobrenatural e do extraordinário. Embora as grandes obras e os milagres tenham a sua importância, não se pode deixar de entender o valor dos pequenos gestos, das pequenas realizações, das pequenas virtudes que se tornam importantes pela constância com que são realizados e pelo efeito benéfico que produzem. Para o colaborador-educador, demonstrar qualidades pessoais e profissionais é um ponto importante a ser considerado. Sem a pretensão de esgotar a lista das qualidades que enriquecem a ação cotidiana dos membros do corpo técnico-administrativo da escola, algumas delas são apresentadas, a seguir, com a denominação de *pequenas virtudes* do colaborador (COMTE-SPONVILLE, 1995).

4.6.1 Paixão pela causa assumida

Ninguém nega a importância da motivação e do idealismo para qualquer realização humana. Em educação, principalmente, a motivação é componente essencial. Assim, espera-se do colaborador-educador uma sensível motivação, e até mesmo paixão, pela causa da educação assumida junto à comunidade acadêmica.

4.6.2 Lealdade e fidelidade institucional

Mesmo que cada um tenha seu jeito próprio de ser e viva dentro das circunstâncias que lhe são próprias, o que se

espera de qualquer profissional contratado é uma disposição de lealdade e fidelidade à instituição. Essa atitude é garantia de que o empenho do colaborador irá superar os interesses pessoais que, em algumas ocasiões, podem até conflitar com os propósitos e interesses da organização. Numa cultura em que a fidelidade parece estar fora de moda e o relativismo parece assumir o *podium*, não se pode deixar de enfatizar a importância de ser fiel a valores e princípios que dão sustento à própria identidade da instituição. Esta virtude demonstrada pelo colaborador torna-se importante elemento educativo da juventude que, por vezes, não tem outras referências que apontem nessa direção.

4.6.3 Sentimento de pertença e amor à casa

A fidelidade institucional carrega consigo um sentimento de pertença, do qual nasce o amor pela instituição. Isto permite que o colaborador perceba a diferença entre "estar na escola" e "ser a escola". Mais do que simples retórica, essa sensível distinção faz chegar à plena identificação com a missão da escola. Sentir-se parte dela é condição primeira para tornar-se verdadeiramente um colaborador-educador. O amor pela escola se traduz em dedicação à comunidade, cuidado pelas coisas, conservação dos ambientes e do patrimônio, atenção e serviço qualificado às pessoas e disposição de ajudar, o que contribui para o funcionamento da instituição e leva ao comprometimento com seu bom desempenho e sucesso.

4.6.4 Disposição para o trabalho

A virtude da laboriosidade é nota importante para identificar o colaborador que, de fato, está comprometido com a instituição. Essa virtude se traduz pela perseverança,

constância, disposição de ajudar o colega em necessidade, vontade decidida de se empenhar com garra e afinco diante das tarefas por cumprir. Não se pode compreender um colaborador que procura esquivar-se do cumprimento de suas tarefas, ou arranja subterfúgios para adiar compromissos e postergar o que precisa fazer. Quem age desta forma ainda não tomou consciência de seu papel de educador, pois esses exemplos negativos são, seguramente, "deseducativos".

4.6.5 Pontualidade

Cumprir prazos, chegar no horário, seguir cronogramas, realizar agendas previstas são atitudes importantes para todo colaborador, de qualquer instituição, principalmente de uma casa de educação. Embora muitos considerem a pontualidade secundária, ela revela aspectos importantes. A atenção e o respeito pelos outros, a valorização do tempo, a racionalização de recursos, o espírito de organização pessoal, entre outros, estão relacionados à pontualidade.

4.6.6 Elevado nível de qualidade

Educação não se faz apenas com discursos, mas principalmente com exemplos. O colaborador, na condição mesma de trabalhador da educação, não pode deixar de alcançar os melhores índices de qualidade no seu trabalho. Isso significa fazer do modo mais perfeito possível o que tem de realizar. Embora a condição humana nos imponha limites, ninguém está autorizado a puxar para baixo a média do desempenho institucional. Isso equivale a ser medíocre e o medíocre educa mal ou não educa. Na qualidade do serviço prestado, avalia-se a qualidade do colaborador.

4.6.7 Baixo índice de retrabalho

Em decorrência da necessidade de se ter elevados padrões de qualidade, espera-se do colaborador um nível reduzido de refazer tarefas. Errar é humano e estar disposto a corrigir os erros é virtude, mas patinar irresponsavelmente nos mesmos erros é deformação inaceitável. Evitar o trabalho duplicado também revela o comprometimento com a instituição, pois resulta em melhor aproveitamento do tempo e dos recursos, bem como na elevação do grau de satisfação de todos os envolvidos, principalmente dos destinatários do trabalho.

4.6.8 Cordialidade e espírito fraterno

Nada favorece mais a criação de uma comunidade do que o cultivo do espírito fraterno. *De colegas a companheiros, de companheiros a irmãos*: esse é o percurso relativamente curto que os colaboradores da escola são convidados a percorrer. Alguns ganhos significativos são obtidos quando a comunidade se dispõe a cultivar o espírito de fraternidade: a rivalidade dá lugar à mútua colaboração; a crítica se torna instrumento de crescimento e não de destruição; a modéstia toma o lugar da arrogância e da soberba; o individualismo é sobrepujado pelo altruísmo; a sensibilidade vence a indiferença; a paciência assume o lugar da intolerância. É preciso não esquecer que a cordialidade é irmã da fraternidade. A cordialidade no trato com os colegas, com os professores e estudantes é a marca do empenho em bem servir. A pequena virtude da fraternidade pode transformar-se na lição mais importante que temos de dar aos estudantes.

É gratificante observar que, em solenidades de formatura, muitas turmas de estudantes fazem questão de

homenagear colaboradores que se destacaram precisamente por esta qualidade. É preciso nunca esquecer que o conceito básico de qualquer escola é o de constituir-se em comunidade de educadores e estudantes irmanados na busca de boa formação integral da inteligência e do caráter.

4.7 Conclusão

As reflexões apresentadas se prestam a dois propósitos principais: *primeiro, levar os colaboradores da escola a compreenderem sua insubstituível missão educativa; e, segundo, estimular o seu crescimento e o aprimoramento do desempenho em favor da comunidade acadêmica.* De outra parte, é de esperar que também sirvam para que a comunidade educativa da escola reconheça cada vez mais a valorosa presença, a significativa contribuição e o indispensável labor educativo de todos os colaboradores do seu corpo técnico-administrativo. Sem eles, a escola não conseguiria funcionar nem cumprir sua nobre missão.

CAPÍTULO V
OS DIRIGENTES: a serviço de uma empresa ou de uma comunidade?

"As universidades bem sucedidas assim se tornaram, primeiramente, devido ao seu ensino e pesquisa, não devido à sua gestão; mas uma boa gestão pode, com o tempo, prover as condições favoráveis para o ensino e a pesquisa florescerem. Entretanto, o que acontece com mais freqüência, é a má gestão que, ao descuidar o ensino e a pesquisa, precipita o declínio da instituição."

(Michael Shattock)

5.1 Introdução

Discute-se aqui a natureza específica da academia e analisa-se algumas características da universidade bem-sucedida. Também são examinados modelos de gestão acadêmica, ressaltando-se aspectos mais específicos que os gestores precisam considerar. Conclui-se fazendo recomendações práticas. O propósito é trazer uma reflexão sobre a dignidade da instituição universitária e sobre a responsabilidade que seus dirigentes têm de bem servir à academia e à sua comunidade.

5.2 A responsabilidade do dirigente acadêmico

O intelectual John Henry Newman foi um dos mais brilhantes pensadores e escritores do século XIX e um dos mais lúcidos teóricos da Universidade. Seus escritos são de um vigor e atualidade impressionantes. São palavras suas:

> Entre os empreendimentos humanos [...] nenhum mais alto ou mais nobre pode ser mencionado do que o de erigir uma universidade. Pôr em pé e manter com vida e vigor uma universidade de verdade é [...] um dos maiores trabalhos, maior pela dificuldade, maior pela importância, porque, na universidade, se desenvolvem os mais raros intelectos e se concentram os mais variados recursos. (SHATTOCK, 2003, p. 175).

Newman, educado em Oxford e luminar daquela universidade, sabia bem do que estava falando, pois também foi o fundador da Universidade Católica de Dublin. Suas palavras lembram, aos administradores universitários, que a gestão destas instituições, pela importância e nobreza que apresentam, requer, para esses cargos, pessoas qualificadas com a mais alta competência e responsabilidade.

As pesquisas confirmam, com base na experiência diária das pessoas envolvidas, ser a administração universitária ao mesmo tempo mais gratificante e mais difícil do que a de muitas outras empresas. Mais satisfatória por tratar com pessoas altamente educadas, motivadas mais pelo interesse intrínseco ao seu trabalho do que pelos atrativos de promoção. Mais difícil porque essas pessoas nem sempre demonstram grande anuência para proceder em resposta a instruções recebidas dos administradores nem a estar motivadas pelos objetivos corporativos da instituição (BOLTON, 2000, p. 3).

Raffaele Simone escreveu, em 1993, o livro *A Universidade das três Traições* (*L'università dei tre tradimenti*). A

obra, segundo o autor, foi "apenas uma coleta de recordações, valorações e impressões de um *insider*". Em um ano, atingiu cinco edições, tornando-se, entretanto, bastante polêmica ao despertar sentimentos fortes e contraditórios no mundo acadêmico. Isso valeu ao autor tantas tribulações que se viu forçado a deixar o país para ensinar no exterior. Pela primeira vez, na Itália, o livro fez uma descrição documentada e dramática de um sistema universitário pouco eficiente, altamente discriminatório contra o estudante e, principalmente, voltado à reprodução de si mesmo. Para o autor, que conhecia bem aquela estrutura institucional, as três traições a que o título do livro alude, referem-se: a) ao serviço público deficiente que a universidade presta ao Estado; b) à função da pesquisa, considerada baixa para os padrões internacionais; c) finalmente, mas de forma não menos grave, à formação dos estudantes, mal servidos pedagogicamente.

Ao concluir a obra, o autor, desgostoso com a incúria que constata na academia e que se viu na obrigação de denunciar, afirma: "Tudo o que podemos esperar é que a nossa universidade se torne um lugar pelo menos decoroso e responsavelmente produtivo" (SIMONE, 1993, p. 176). A leitura da obra de Simone traz consigo um sabor amargo semelhante ao que causou entre nós, há alguns anos, o livro *Sinecura Acadêmica: a ética universitária em questão*, de Edmundo Campos Coelho (1988), em que criticava com veemência o funcionamento da universidade brasileira, especialmente a pública.

5.3 A natureza singular da academia

A universidade é uma das mais antigas instituições humanas em funcionamento. A primeira, a de Bolonha, foi fundada em 1188. As mais tradicionais universidades européias

são todas seculares. A tradicional academia atravessou séculos e, como qualquer organização humana, continua em evolução e sempre vigorosa. Algumas predições apocalípticas de gurus, como Alvin Toffler (1995) e mesmo Peter Drucker (1993), de que "os grandes câmpus universitários se tornariam relíquias", ainda não se verificaram, e têm poucas chances de se verificar, como observa McCaffery (2004). No entanto, a universidade moderna se vem modificando, mas continua sendo um local de encontro muito particular. Na sua essência, ela permanece uma *comunidade de mestres e discípulos em busca da verdade, do conhecimento e de sua aplicação*.

Como será a universidade no futuro? Qualquer tentativa de prever o futuro é um exercício difícil e ingrato. Um ponto, porém, é preciso considerar. A importância da universidade é tão grande que, de um jeito ou de outro, ela tende a continuar exercendo sua função fundamental. Espera-se que os seus 900 anos de existência garantam-lhe habilidade suficiente para enfrentar os desafios do futuro sem se perder nem cristalizar.

A universidade de qualidade, pela própria natureza de suas atividades, nomeadamente as de produção de conhecimento aplicado e de formação de competentes profissionais para a sociedade e o mercado, tende a alargar consideravelmente o seu campo de relações com a comunidade, com o Estado e com o setor produtivo e de serviços. Isso lhe traz novas responsabilidades e alarga o espectro de suas atividades. Esse novo quadro de relações exige das instituições estruturas organizacionais mais leves e ajustadas ao mundo corporativo e, principalmente, abertura e flexibilidade do universo acadêmico para assumir novas posturas diante da realidade.

Esse novo tipo de relacionamento acadêmico está trazendo certo desconforto para alguns, mas enormes

vantagens recíprocas tanto para a academia quanto para o empresariado e para a sociedade como um todo. Precisamente aí reside uma das razões pelas quais as universidades de qualidade passaram a adotar modelos estruturais e de gestão mais parecidos com os do mundo corporativo que as cerca. Elas são forçadas a reconhecer que as novas condições exigem delas mais flexibilidade e até certa tolerância quanto à diversidade existente no mundo externo, o que nem sempre se aplica ao seu ambiente interno. Algumas questões novas para ela, como praticidade, resultados de curto prazo, inovação, retorno de capital, senso de oportunidade, registro de patentes e outras, agora precisam ser consideradas. Semelhantes preocupações não existiam há trinta anos ou mais.

Mas *seria a universidade uma empresa igual às outras?* Para Collins (2005, p. 5), um autor que estudou tanto as instituições empresariais quanto as sociais, a confusão entre meios e fins está na raiz das diferenças entre elas. Enquanto no mundo dos negócios o dinheiro é meio e também fim, nas organizações sociais, o dinheiro é apenas um recurso e não uma medida de grandeza. Nas organizações sociais, o desempenho precisa ser avaliado em relação à missão e não ao retorno financeiro. Para o autor, no setor social, a pergunta crítica não é "qual o retorno financeiro por Real investido?" mas "com que eficácia se cumpre a missão e qual o impacto distintivo que se causa com os recursos usados?".

Como qualquer empresa, a universidade possui estrutura, organização, objetivos, recursos, pessoal; oferece produtos e serviços à sociedade; precisa de planejamento, decisões acertadas, profissionalismo, qualidade, avaliação e melhoria no desempenho, viabilidade econômica e sobrevivência no longo prazo. Também enfrenta os desafios do mercado: concorrência, mudanças e novas demandas profissionais, evasão e inadimplência, etc. Portanto, por estar

sujeita aos pressupostos administrativos de empresa, a universidade não pode deixar de ser considerada e de operar também como empresa.

Por outro lado, a universidade se diferencia de uma empresa regular: pelos objetivos sociais que persegue, por sua função de formadora de cidadãos, pela característica humanista de sua natureza, por requerer respeito e tolerância frente à diversidade de idéias e opiniões em razão de sua função de crítica da própria sociedade. Assim, pela importante missão social que exerce, a universidade é uma *instituição diferenciada*.

Naturalmente, existem riscos ao considerar e administrar a universidade como uma empresa igual a qualquer outra. Merecem destaque: 1) visar prioritariamente ao lucro: nas mensalidades, na atribuição de bolsas de estudo, no atendimento preferencial à clientela elitizada, no mero acúmulo de capital e patrimônio; 2) tornar a missão institucional, que é ampla, caudatária da economia, deixando de investir no educativo, no científico e no social; 3) administrar a academia com critérios exclusivamente empresariais, o que permite a prevalência da gestão sobre a missão. A gestão deve ser servidora da missão e não vice-versa. Por isso, se a academia for vista apenas como empresa, sem levar em conta as características que lhe são próprias, ela ficará diminuída na sua missão e a sociedade prejudicada.

Para evitar os riscos da mera visão empresarial, a universidade precisa: 1) usar os recursos da ciência da administração apropriados ao alcance pleno da missão institucional; 2) demonstrar sensibilidade social; 3) ter consciência do uso de instrumentos gerenciais em ambiente não totalmente gerencial; 4) balancear qualidade e preço; 5) cuidar da formação integral dos estudantes como profissionais e como cidadãos. É preciso ter em mente que ao considerar a universidade apenas como empresa, corre-se o risco de esquecer

o mais importante: a missão de serviço à sociedade, às pessoas e os fins da Educação.

A tendência é que a universidade venha a desempenhar um papel social cada vez mais decisivo no futuro, isso devido à importância crescente que o conhecimento passa a ter em todos os setores da economia e da vida social. Hoje, vivemos a *era do conhecimento* e fazemos parte da *sociedade do conhecimento*. Deve-se considerar que o conhecimento é, precisamente, a matéria-prima com a qual a universidade trabalha, o que valoriza extremamente o seu papel.

A mensagem, porém, que o momento envia à universidade e aos cidadãos, de modo geral, é muito clara: hoje, o conhecimento envelhece rapidamente e, junto com ele, desatualiza-se a informação recebida na escola. O caminho, então, é o da educação permanente ou educação continuada. *Aos poucos, as profissões para toda a vida vão deixando de existir. Quem quer estar atualizado, precisa continuar ou voltar a estudar.* Essa exigência insinua que os dirigentes acadêmicos precisam estabelecer nas suas universidades um ambiente de aprendizagem condizente com as novas demandas, isto é, com escopo mais amplo e holístico, para os seus estudantes atuais e estudantes potenciais que a ela retornam.

A novidade dessa situação, por decorrência, exige também que os estudantes do século XXI sejam formados com base em outra perspectiva, isto é, dentro de critérios de provisoriedade do conhecimento científico e do saber, de modo geral. Nesse particular, as implicações para a gestão e principalmente para a docência são claras: *a escola e o professor devem passar de transmissores de conteúdo a facilitadores de aprendizagem.*

Nessa mesma ordem de idéias, há que se considerar o atual desafio trazido pela assim chamada pós-modernidade. O impacto de novas idéias trazidas pelo assim chamado

movimento pós-moderno está marcando presença na academia. Ao questionar as bases epistemológicas da educação, subverteu a visão monolítica tradicional do conhecimento homogêneo e da verdade científica absoluta e definitiva que imperava na universidade. *A abordagem tradicional, de transmissão hierárquica do conhecimento, baseada na relação vertical entre mestre e aprendiz, vem mudando para uma visão do conhecimento mais horizontal, pluralista, transdisciplinar, menos especializada e utilitária e até relativa e provisória, agora disponível também fora da academia.*

O novo cenário levou McCaffery a se perguntar: será que a universidade ainda continua uma comunidade de *scholars* ou se tornou antes de tudo uma agência diplomadora (*degree factory*)? (McCAFFERY, 2004). O mesmo autor constata que a universidade contemporânea ainda mantêm o monopólio de distribuição de credenciais acadêmicas e de diplomação de profissionais de alto nível. Ela continua a ser o local privilegiado onde se reúnem pessoas de alta intelectualidade, com propósitos científicos e engajamento cultural.

A academia também não deixou de ser o lugar próprio do ensino-aprendizagem, da pesquisa desinteressada e da contínua formação do cidadão crítico. A universidade atual continua a desempenhar papéis fundamentais para a sociedade, como o de ser o último estágio escolar na educação das pessoas; uma escola de formação profissional de alto nível; uma "usina de conhecimento", onde se realiza a produção de ciência, tecnologia e ideologia; uma instituição cultural, local de expressão do sentido da vida individual e coletiva. É, porém, fora de dúvida, que muitas dessas atribuições são mais bem executadas pela universidade se no interior existir um ambiente de comunidade. Para a maioria desses efeitos, a universidade continua com vigor a ser uma *comunidade de mestres e discípulos* empenhada na busca da verdade e de melhores caminhos para a humanidade.

A constatação de que a universidade, cada vez mais, está dilatando os limites de sua atuação para além dos próprios muros traz implicações para a sua gestão. As novas atribuições que vem assumindo, entretanto, não podem ser imaginadas como atividades à parte, fora do contexto acadêmico e desvinculadas das funções básicas de ensino e pesquisa. Além do mais, a comunidade interna tem de compreender que o relacionamento com o mundo externo exige dela novas abordagens, a começar pela aceitação de ter de conviver com pessoal técnico não-acadêmico, experiente em assuntos externos, que precisa ser contratado. Isso exigirá da instituição a adoção de novos critérios e comportamentos diferenciados dos tradicionalmente adotados para o pessoal acadêmico.

Para a sociedade e para a universidade, torna-se importante garantir a continuidade da prestação dos preciosos serviços produzidos pela academia, pois a ela compete propor as boas soluções aos desafios que vêm surgindo em ambos os lados. É preciso, porém, respeitar a tradição secular da academia e, ao mesmo tempo, modernizá-la. A universidade não é menos necessária hoje à sociedade do que o foi no passado. É preciso que ela se atualize e se revitalize, visto que, como todas as instituições sociais, também é dinâmica. Esta modernização deve ser responsável ao criar, por um lado, novos modelos de desenvolvimento social, em resposta à sociedade externa que a sustenta e, por outro, ao respeitar os seus atores internos e destinatários, sobretudo os estudantes. O forte compromisso que continua inalterado com o seu público interno é o de criar, na cultura institucional, um sentimento de comunidade e de consenso sobre valores, que deve reverberar numa missão cultural específica e na sua visão de futuro. Esta é uma de suas responsabilidades inalienáveis que continua a perdurar, apesar de tantas e profundas mudanças.

A universidade, para bem servir à sociedade, tem o compromisso de evoluir, da mesma forma que a sociedade continuamente o faz. Por isso, para a academia, os conceitos de atualidade e modernização incluem, necessariamente, a "obrigação de reprojetar-se para perenizar-se, reprogramando o próprio futuro" (MORCELLINI; MARTINO, 2005, p. 116). Assim, à medida que crescem as atividades, serviços e negócios da universidade, a comunidade universitária torna-se mais diversificada e complexa. A universidade, neste contexto, já não se define apenas como "uma comunidade de mestres e discípulos irmanados na busca do saber", mas também como uma instituição voltada para a difusão e até mesmo para a comercialização do saber e de suas aplicações.

O que é importante para a academia é reconhecer que a expansão de suas fronteiras para áreas antes inexploradas, onde ela também pode alcançar sucesso, não a dispensa de continuar voltada, prioritariamente, para as suas atribuições básicas de ensino, aprendizagem e pesquisa. O que não lhe pode faltar é a habilidade de incorporar essa nova gama de serviços, que presta à sociedade, em amplo sistema holístico de gestão, capaz de cuidar do todo sem prejudicar nenhuma das partes.

A visão original de comunidade em busca do conhecimento, onde a autoridade era derivada da *expertise* dos profissionais, continua a exercer forte influência no ideal acadêmico de hoje. Porém a visão atual da academia vem associada à imagem de universidade como grande corporação, cujas funções e recursos precisam ser bem gerenciados e cujos conceitos de relevância, qualidade e produtividade têm primazia.

De tudo isso, pode-se concluir que o conceito de universidade vem mudando. Será que abandonamos a visão idealista de Newman, em sua obra *A Idéia de uma Universidade* (originalmente publicada em 1853), que via a universidade

como local da cultura e do conhecimento como fim em si mesmo, independentemente de sua aplicação, que moldava o caráter do homem educado, do *gentleman* que sabia viver em sociedade? Passamos, de fato, a adotar uma visão mais utilitária do saber? Contrastando com o conceito purista de Newman, surgiram outras visões de universidade, como a idealizada por Wilhelm von Humboldt, para quem a academia está centrada prioritariamente na pesquisa. Diferente foi a tentativa de Napoleão Bonaparte de utilizá-la como instrumento de afirmação nacional. O filósofo alemão Karl Jaspers, que igualmente apresentou uma visão idealista da universidade, em sua obra *A Idéia da Universidade* (1959), reforça a posição aqui adotada, quando escreveu: "A universidade é uma comunidade de *scholars* engajados na tarefa de descobrir a verdade" (JASPERS, 1959 apud McCAFFERY, 2004, p. 24).

Observador da evolução da sociedade e dos seus efeitos no interior do mundo acadêmico, o americano Clark Kerr, Chanceler do Sistema Universitário da Califórnia, em sua conhecida obra *Os Usos da Universidade* (1963), considera a universidade não mais como uma única comunidade, mas como um conjunto de múltiplas comunidades: os estudantes, os profissionais acadêmicos e os grupos externos formados pelos ex-alunos, governo etc. Esta "cidade do intelecto" passa a ser considerada como "multiversidade", local em que não existe mais uma cultura única, mas muitas subculturas. A idéia de comunidade, fundamental para Newman, permanece forte no conceito de Jaspers e, embora parcelada, também na visão de Kerr. O conceito de universidade parece simplesmente indissociável da idéia de comunidade.

Os dirigentes acadêmicos devem, pois, ter presente e levar em consideração pelo menos duas premissas fundamentais. *Primeiro, o caráter específico e distintivo da universidade como comunidade. Segundo, as influências e tendências da sociedade que*

afetam diretamente a universidade e que interferem nas suas funções e empreendimentos e, por conseqüência, na sua gestão.

5.4 Uma universidade de sucesso

Para os administradores acadêmicos, é importante examinar exemplos de boa administração, em especial os daquelas instituições que conseguiram alcançar altos graus de qualidade com os esforços próprios, sem terem sido beneficiadas com aportes extraordinários de doações, em particular os oriundos do governo. Michael Shattock, estudioso do assunto, analisa estas questões em sua obra *Gerenciando Universidades de Sucesso (Managing Successful Universities*, 2003). O autor assevera que o exame desses bons exemplos aponta na direção de alguns indicativos bastante claros. Entre eles, destaca o de encorajar as iniciativas, atenuar os controles, exceto nos níveis mais básicos e de liberar a energia existente no interior da universidade, em vez de procurar contê-la. *A crença básica é de que o sucesso da universidade provém mais das realizações dos professores e estudantes do que das políticas, mesmo cuidadosamente desenhadas, da administração central*. Para Shattock, o ponto vital é adotar um estilo de gestão que permita à universidade realizar o pleno potencial do seu corpo docente e discente e de não sufocar iniciativas com práticas e controles gerenciais rígidos e superados.

Antes de qualquer outra coisa, parece fundamental definir o que seja sucesso para a universidade. Assim será mais fácil compreender como o desempenho de todos deve ser orientado para atingi-lo. O que se percebe, porém, é que os indicativos de sucesso para outros tipos de empreendimentos, em geral, não são muito diferentes do que se pode chamar sucesso na universidade.

Vários estudos levantam pontos decisivos para o sucesso das instituições. Entre eles, foram destacados como componentes-chaves do alto desempenho o seguinte elenco: ação disciplinada, coesão, sensibilidade ao ambiente externo, forte sentido de identidade, incentivo à experimentação, informação descentralizada, velocidade nas decisões, espírito empreendedor e competitivo, atenção aos recursos humanos e abordagem austera na gestão das finanças (SHATTOCK, 2003).

Por sua vez, Geus (1998) aponta quatro características das companhias que conseguiram sustentar longos períodos de sucesso. Percebe-se que estas mesmas características são também aplicáveis às universidades. Em primeiro lugar está *a sensibilidade ao ambiente externo e, em particular, às situações sociais.* Essa sensibilidade, que pode ser traduzida como sintonia social, manifesta-se nas respostas que a academia dá às necessidades sentidas pela sociedade. Em seguida, vem *o sentido de coesão e identidade*. Vê-se que este ponto tem muito que ver com o aspecto de comunidade interna. Nas universidades bem-sucedidas, os membros da comunidade sabem o que deve ser feito para atingir o sucesso e esperam que os responsáveis, cada um no seu setor, ajam de acordo. A terceira característica é *tolerância na experimentação e nas novas abordagens*, tanto nas estruturas organizacionais quanto em questões específicas. A última característica é a adoção de política financeira austera e conservadora. Esta política contribui para criar uma cultura interna de parcimônia em relação a pequenas despesas, que será adotada por todos os gestores da instituição (SHATTOCK, 2003, p. 179-180).

Por outro lado, vale a pena examinar as causas relacionadas ao fracasso dos empreendimentos humanos. Nesse aspecto, o sistema corporativo também pode oferecer algumas lições aos administradores acadêmicos. As razões mais comuns de insucesso das empresas incluem: fracasso em responder ao

mercado cada vez mais competitivo; falta de foco no produto; distância do cliente; e a tendência da alta administração de repetir práticas bem-sucedidas do passado (GRINYER, MAYES; MCKIERNAN, 1998 apud SHATTOCK, 2003). Outro ponto considerado muito importante é cuidar das finanças da instituição, melhorar o seu balanço pelo enfoque do negócio e "economizar os tostões" (DUNLOP, 1996 apud SHATTOCK, 2003).

Conduzir a instituição para o sucesso significa, em primeiro lugar, cuidar de que ela não venha a declinar ou mesmo fracassar. Shattock observa ser muito mais fácil manter o ritmo de progresso e melhorar a performance de uma instituição do que interromper o seu declínio e conseguir recuperá-la, ou seja, ter que administrar seu fracasso (SHATTOCK, 2003).

As universidades com alta *performance* em seu *core business* de ensino, aprendizagem e pesquisa, em geral, conseguem estender o seu papel de relevância na sociedade como um todo e, mais particularmente, na comunidade em que se insere. O critério-chave para o sucesso institucional mais amplo aparece muito claro: é o alcance da excelência acadêmica. O resto vem por acréscimo.

Shattock ainda afirma: "Nenhuma universidade pode sustentar sucesso a não ser que adote um estilo de gestão que retrate suas ambições e comande a confiança da sua comunidade" (SHATTOCK, 2003, p. 182). A ambição a que o autor se refere é ótimo elemento motivador para impulsionar o bom êxito das universidades, como acontece também com as outras organizações. Comunidades acadêmicas ambiciosas estimulam os jovens docentes e administradores a alcançar níveis mais altos de desempenho, a inovar mais e a assumir mais riscos. Assim, para o autor, nenhuma universidade atinge o sucesso sem ser ambiciosa e competitiva, porque ele não

acontece espontaneamente, mas precisa ser conquistado. Sem dúvida, existe um orgulho inato considerável associado com o bom desempenho e a alta *performance*. É como o sabor da vitória com que sonham os atletas, o que não é muito diferente dentro das organizações. Assim, a ambição torna-se bom combustível do bom desempenho e da conquista da excelência.

A ambição da universidade manifesta-se na contratação de pessoal altamente qualificado, na descoberta, atração e cultivo dos talentos e na celebração das vitórias alcançadas e dos heróis da casa. Igualmente, a instituição ambiciosa, em busca de excelência, não hesita em tomar decisões rápidas, fomentar a emulação no interior de sua comunidade, estimular a inovação, agir com rapidez e pressionar setores que possam demonstrar desempenho insuficiente. *Uma comunidade universitária ambiciosa cuida do seu câmpus, zela por sua aparência, não tolera fraco desempenho, incentiva e apóia as boas idéias.* Como se diz vulgarmente: "o preço do sucesso é constante paranóia". Pelo contrário, instituições que não demonstram ambição são conservadoras, atuam na defensiva, são precavidas contra novas idéias e não estão dispostas a assumir riscos (SHATTOCK, 2003).

A universidade, como qualquer organização que deseja tornar-se bem-sucedida, precisa ser uma instituição que aprende. Esta aprendizagem institucional se produz nas experiências vividas pela organização que são incorporadas pela administração e servem de base para oportuna utilização no futuro. Aprender e desaprender tornam-se uma condição básica no processo de melhora das organizações. Para aprender e incorporar melhorias, é preciso desaprender, desconstruir práticas que, muitas vezes, estão profundamente arraigadas nas rotinas institucionais. Assim, as mudanças acontecem em processo de avanço consciente, contínuo e planejado. Como toda aprendizagem, trata-se de procedimento que consta do

diagnóstico da situação e da exploração e análise de iniciativas de ajuste ou desenvolvimento, que conduz à consolidação de novas práticas ou dispositivos.

Alguns elementos essenciais para o sucesso acadêmico de uma instituição universitária precisam ser deixados bem claros: coerência organizacional e conexão entre os setores; relações cordiais e cooperativas dos professores com os pares, alunos, dirigentes e colaboradores; rapidez das comunicações entre os setores acadêmicos; agilidade para a tomada de decisões, tanto de maneira formal quanto informal. É preciso, igualmente, ter presente que o sucesso na universidade é empreitada quase sempre incremental e cumulativa. Não vem como resultado de uma única decisão ou evento, ou do esforço de uma pessoa isolada, mas do empenho de todos e de uma série de inumeráveis, pequenas e grandes decisões e ações do cotidiano escolar.

5.5 Os modelos de gestão acadêmica

Durante um período longo, que atravessou séculos, a academia foi administrada de maneira muito própria, condizente com sua natureza de comunidade de professores e estudantes, o tradicional *collegium,* como era chamado. Esta visão sempre se constituiu como uma referência entre os estudiosos da administração universitária (MILLET, 1962). Tal estilo de gestão é costumeiramente rotulado de administração colegiada.

Mais recentemente, porém, as universidades começaram a presenciar algumas mudanças na maneira de administrar e conduzir suas atividades. Tais mudanças, por um lado, vieram em resposta a pressões da sociedade por maior qualidade, transparência e produtividade. A cobrança da sociedade sobre

a universidade vem com a mensagem explícita de "fazer mais com menos", mantendo, naturalmente, ou até aumentando, a qualidade do seu trabalho, num ambiente cada vez mais competitivo. Por outro lado, a universidade sentiu a necessidade de ampliar a prestação de serviços à comunidade. Tudo isso a forçou a melhorar os próprios sistemas de gestão.

O modelo colegiado de gestão, tão tradicional no ambiente acadêmico, começou a conviver com novas ferramentas, técnicas e práticas importadas do mundo dos negócios. Assim, um novo modelo mais gerencial, empresarial e "profano", no entender de alguns, veio, gradualmente, invadir os umbrais da academia.

Os gestores acadêmicos de velho estilo e os docentes, pouco habituados a uma abordagem mais científica da administração, estranharam e continuam estranhando essa mudança. Ao observador leigo, entretanto, até parece curioso que a universidade, local onde se pesquisa e se ensina todo o tipo de ciência, até mesmo a da moderna administração, não aplique a si mesma o que ensina e recomenda aos outros. Os novos gestores universitários, provenientes do mundo dos negócios, que não conhecem a fundo a academia e os seus hábitos seculares, também questionam seus métodos.

Simone, o crítico da frouxidão administrativa que encontrou na universidade italiana, como já vimos, afirma: "O primeiro mal da universidade está em ser uma organização invertebrada" (SIMONE, 2000, p. 14), o que ele entende como o "não comando". Para o autor, toda estrutura organizada deve poder contar, para viver e funcionar, com uma distribuição de responsabilidade de comando, o que ele não encontrou na academia. Esta lhe pareceu "um lugar em que ninguém comanda, em sentido próprio", nem o reitor, nem o diretor da faculdade, nem o chefe de departamento, e assim por diante, como em cascata. Para ele, a falta de comando "deve-se ao fato

de que a organização é muito mal construída..." (SIMONE, 2000, p. 15). E continua: "A conseqüência desse enfraquecimento malicioso do poder de decidir é dupla: a dificuldade de tomar decisões efetivas e sérias e a absoluta impossibilidade de controlar a atuação" (SIMONE, 2000, p. 19). Simone prossegue, afirmando que, em última análise, qualquer administração deve estar baseada na fórmula *produtividade + responsabilidade*. Porém tais reclamos da teoria elementar da organização, de todo óbvios para qualquer instituição, não aparecem claramente aplicados na universidade. O autor não encontrou nela nenhum tipo de indicador de produtividade e de eficiência.

Percebe-se que um novo modelo de administração universitária vem sendo gradualmente "gestado", com a adoção de muitas práticas importadas da gestão empresarial. Os gestores acadêmicos, pela responsabilidade que carregam nos ombros, além da competência, precisam ter conhecimento das "melhores práticas" em uso para poder incorporá-las no agir diário. A sabedoria já consolidada em muitos ambientes oferece aos gestores lições importantes, que devem ser levadas em consideração. Nosso interesse é buscar algumas dessas lições nas universidades que partiram para experiências novas na condução das suas atividades.

No entender dos especialistas e estudiosos do assunto, não há nenhuma razão para que o "negócio acadêmico" não possa ser processado tão efetivamente como qualquer outro tipo de empreendimento. Michael Shattock, na conclusão de sua obra *Managing Successful Universities*, afirma, plenamente convicto do que diz: "O argumento chave deste livro é que a gestão faz diferença e representa um componente decisivo do sucesso da universidade" (SHATTOCK, 2003, p. 179). O importante para isso é que sejam tomados os meios apropriados. *Aliás, administração nada mais é do que o meio a serviço do fim. Importa, pois, adequá-la às funções e objetivos que a instituição persegue, uma vez que a gestão é serva da missão.*

Quanto à estrutura organizacional das universidades, não existe formato fixo e permanente, nem mesmo uma prescrição para as universidades atingirem a excelência. A estrutura de cada instituição é determinada por alguns elementos críticos, como estes: tradição, áreas e cursos oferecidos, localização física e tamanho. O que se diz da estrutura pode-se também estender ao funcionamento.

Levando em consideração vários estudos anteriores, McCaffery enumera quatro visões diferentes da academia que influenciam a maneira como é administrada (McCAFFERY, 2004). Primeira, a *visão colegiada*. É o conceito clássico de *collegium*. Tem sua base em políticas mais livres e controles mais leves, liberdade para perseguir objetivos pessoais e profissionais, e estilo de governo mais consensual e flexível. A autoridade é baseada na competência profissional; a avaliação é feita pelos pares; e os estudantes são tratados como aprendizes.

A segunda visão acena para a *universidade burocrática*. É o conhecido modelo idealizado por Max Weber e aplicado à universidade. Baseia-se em controles mais rígidos e é focado em normas e regulamentos explícitos. O estilo de governo é formal-racional, a tomada de decisões é formalizada por comissões especializadas, a avaliação e auditoria são executadas por equipes externas e os estudantes figuram como peças estatísticas.

Em seguida, tem-se a visão da *universidade-corporação*. Este modelo requer controle rígido das políticas e sua implementação. Enfatiza a lealdade à instituição e ao corpo diretivo. Adota estilo gerencial tático-político e a tomada de decisão é feita pela administração central. A avaliação é monitorada por indicadores de desempenho e os estudantes são considerados unidade de recurso.

Em quarto lugar, está a visão da *universidade-empresa.* Este arranjo combina políticas rígidas de tomada de decisão com controles mais leves na implementação. Tem foco na competência e demonstra orientação voltada ao mesmo tempo para fora e para dentro. Adota um estilo gerencial de apoio às lideranças e centrado em projetos. A avaliação baseia-se na atração de competências e os estudantes são tratados como clientes.

Um aspecto que não pode ser desconsiderado pelos gestores acadêmicos é a natureza também política da instituição que administram. Talvez até mais do que acontece com outras organizações sociais, a universidade, por suas características, porte e decorrente importância para a sociedade, carrega mais fortemente essa tendência. Por isso torna-se caixa de ressonância do que acontece do lado de fora dos próprios muros. Internamente, conflitos também surgem, motivados pela presença acentuada da juventude, de ideologias diferenciadas, por vezes antagônicas, e da luta pelo poder e por recursos, sempre escassos, na ótica dos representantes dos vários setores que a constituem (BALDRIDGE, 1971).

Assim, *a mudança organizacional e a efetividade da universidade dependem das habilidades políticas dos dirigentes.* Políticos construtivos reconhecem e entendem realidades políticas. Por isso recomenda-se que aprendam a moldar uma agenda, mapear um terreno político, criar uma rede de suporte e negociar tanto com aliados quanto com concorrentes.

A universidade também foi descrita por Cohen e March como "anarquia organizada", na obra *Leadership and Ambiguity* [Liderança e ambigüidade] (COHEN; MARCH, 1974), em que os autores estudaram o comportamento e o desempenho dos reitores das universidades e faculdades americanas. Sua observação constatou a presença de objetivos obscuros, parâmetros de excelência incertos e laços tênues entre os setores.

O modelo assim descrito, entretanto, vem cedendo lugar para novas formas de colegialidade, em que os acadêmicos se mostram mais dispostos a dar sua contribuição para o alcance dos objetivos institucionais, como observa Shattock (2003).

Ultimamente, tem-se falado bastante também *em universidade empreendedora*. A referência ao empreendedorismo tem dominado o discurso da maioria das empresas e também das universidades, em muitas partes do mundo. Mas em que consiste tal predicado para a instituição de ensino superior? Ser uma universidade empreendedora significa alto desempenho, principalmente em matérias acadêmicas, mais do que em assuntos financeiros e econômicos. Corresponde ao gerenciamento de todas as atividades de forma holística e integrada, de modo que uma reforce a outra. Consiste em demonstrar empenho ao desenvolver e fortalecer um *momentum* de autoconfiança que leva a instituição a assumir riscos e investir em sucesso (SHATTOCK, 2003).

A excelência de universidades empreendedoras que se notabilizaram pelos avanços conseguidos e sustentados, seja na busca do alto desempenho acadêmico no ensino, aprendizagem e pesquisa, seja na prestação de serviço qualificado à sociedade, é analisada por Clark (2004). O autor aponta como casos de sucesso universidades de diversos países, nos vários continentes. Os extraordinários avanços verificados nas duas últimas décadas pela Pontifícia Universidade Católica do Chile podem servir de exemplo e apontar lições para as instituições latino-americanas.

Clark descreve a universidade empreendedora como aquela que busca ampliar e diversificar seus recursos, elevar e qualificar sua esfera de atuação e influência, estimular seu núcleo acadêmico, integrar sua cultura empreendedora interna, de modo a conquistar e pôr em prática plenamente seu potencial e autonomia. O termo "universidade empreendedora" designa

a instituição atenta ao mundo que a envolve e disposta a aproveitar as oportunidades que lhe são oferecidas.

Facilmente se pode perceber, nas últimas duas décadas, a existência de um movimento ou tendência generalizada de evolução nas práticas administrativas das universidades. Shattock constata um deslocamento no estilo de gestão destas instituições, passando do modelo mais colegiado, para o burocrático, deste para o corporativo e, finalmente, para o empresarial (McCAFFERY, 2004).

Na prática, o que acontece de fato é que a gestão universitária atual constitui um amálgama de todas as visões acima expostas, com elementos de cada modelo e dominância de um deles. Entretanto é importante frisar que o estilo principal de governo adotado numa instituição irá depender, é claro, em primeiro lugar, das características de cada instituição, mas também irá refletir o pensamento e a preferência dos gestores. As ações e a maneira de agir de cada gestor demonstram o que ele realmente pensa e os valores que preza e assume. *É preciso, entretanto, enfatizar que a instituição com certeza irá sentir os efeitos do estilo de gestão que adota. Ela será beneficiária ou vítima da ação dos seus gestores.*

Deve-se ainda notar que a adoção de uma administração colegiada na academia, com distribuição compartilhada de responsabilidades, nem sempre é a forma mais econômica em termos de tempo, esforço e recursos financeiros. Uma estrutura mais enxuta e autoritária seria menos dispendiosa e aparentemente mais produtiva. Sob o efeito da contínua pressão financeira que vêm sofrendo, praticamente em todos os países, as universidades se viram forçadas, na prática, a se tornarem menos colegiadas e mais burocráticas e tecnocráticas em seu modelo interno de gestão. Entretanto é preciso salientar que é essencial à gestão acadêmica a participação e o envolvimento da comunidade interna, pois isso faz parte da natureza da universidade.

A colegialidade, levada a bom termo, poderá até ajudar na superação dos desafios trazidos pelas pressões atuais e, no final, a trazer maiores índices de produtividade. O grande argumento que se apresenta em favor da adoção de um estilo mais colegiado na gestão das universidades pode ser facilmente entendido. Comprovadamente, *é o mais efetivo no alcance do sucesso nas atividades essenciais da academia*. Shattock é bem explícito neste ponto: "Colegialidade é o instrumento gerencial mais efetivo para o sucesso nas funções do *core business* de ensino e pesquisa do que direção gerencial" (SHATTOCK, 2003, p. 176). *Na academia, como em outras situações, verifica-se a sabedoria popular: sozinho se vai mais rápido, em grupo se vai mais longe.*

Em nenhuma hipótese, porém, se afirma que um estilo colegiado dispense a presença da liderança e da gestão atenta. O que simplesmente se enfatiza é que a liderança e a gestão precisam levar muito em conta a comunidade. A posição que julgamos importante externar é que os gestores empresariais, mesmo os mais competentes e habilitados, não poderão ser efetivos e bem-sucedidos na academia sem que reconheçam que estão atuando em ambiente diverso do mundo empresarial, o que requer deles não só um correspondente grau de consciência, mas uma adequada preparação. Isso não quer dizer que as universidades constituam um mundo tão diferente que não possam ser administradas a não ser de modo muito particular e especial. É preciso reconhecer que um estilo mais empresarial de gestão não é necessariamente incompatível com a colegialidade que caracteriza o meio acadêmico. Para seu próprio bem e garantia de futuro mais promissor, as universidades precisam incorporar em suas práticas alguns elementos oriundos da gestão empresarial. *É demonstração de puro bom senso e sabedoria por parte dos gestores acadêmicos procurarem adequar o melhor dos dois mundos – o acadêmico e o empresarial – ao governo interno das suas instituições.*

Em nosso país, tem-se falado muito em gestão democrática da universidade, querendo-se com isso afirmar que a academia deve ser dirigida como uma democracia. Nela, a exigência maior seria a de que todas as autoridades universitárias fossem eleitas pelo voto direto de professores, estudantes e colaboradores. O que não está muito claro, entretanto, é que a universidade, como algumas outras instituições, sejam de fato democracias para todos os efeitos. A universidade, como lembra Rosovski, influente gestor da destacada Universidade de Harvard, *não é uma democracia baseada no voto, mas uma hierarquia baseada no mérito* (ROSOVSKI, 1990). Lewis, outro decano da mesma Universidade, em obra mais recente, pensa de modo semelhante:

> Harvard requer forte liderança. Harvard não é uma democracia direta, nem mesmo uma democracia representativa. As decisões em Harvard não podem seguir a média do sentimento da maioria. Harvard precisa de líderes a quem outros irão seguir, não sem questionar, mas com confiança e respeito. Mas Harvard não é uma autocracia tampouco. De fato, ela é mais como uma agência de voluntários. (LEWIS, 2006, p. 256).

Sobre eleições na universidade, Schwarz chega a afirmar:

> Acadêmicos não votam em gestor que advogue cortes nos seus programas. O resultado é que somente aquelas pessoas que não têm planos ou que prometem a cada um o que ele deseja ouvir são eleitas. Gestores universitários, incluindo decanos e chefes de departamentos, não devem ser eleitos, mas selecionados por sua habilidade gerencial. Isso lhes dará dignidade e autoridade. Até porque gestores que são contratados podem ser dispensados – o que constitui um elemento chave de responsabilização (*accountability*). (SHATTOCK, 2003, p. 89).

Por seu turno, Simone escreve: "... mesmo que se trate de posição impopular, estou convencido de que é indispensável limitar o peso eleitoral na estrutura acadêmica [...] Alguns cargos devem ter designação, para evitar o clima de contínua campanha eleitoral que atualmente reina na universidade, mesmo que a designação deva ser sujeita a controle de mérito e de substância" (SIMONE, 1993, p. 167-168).

Certamente, alguém poderá não concordar com isso. Existem várias maneiras de escolher os dirigentes de uma universidade ou de uma escola. *O importante, no entanto, é enfatizar que a escola que aspira à excelência precisa escolher dirigentes responsáveis, competentes e empreendedores, pois nenhuma instituição consegue ser melhor do que os dirigentes que possui. O método de escolha pode até variar. O que não pode faltar é a garantia de uma escolha acertada.*

As universidades de sucesso procuram preservar o equilíbrio, ao não permitir interferências, entre os poderes dos seus conselhos superiores, especialmente por parte do corpo diretivo da entidade mantenedora, que opera em nível de governança, e os demais níveis de administração acadêmica interna. Elas também procuram incorporar, em seus conselhos superiores, pessoas de reconhecida competência pelo valor da contribuição que podem trazer à gestão.

Universidades de excelência e sucesso também tendem a relativizar o papel dos estudantes no governo das instituições, mesmo admitindo que ele deva existir para alguns propósitos. Isso contraria a visão e a luta de alguns estudantes, sobretudo da América Latina, por uma participação maior, e até paritária, como advogam certos grupos militantes tradicionais, nas comissões e colegiados acadêmicos. Todas as universidades bem-sucedidas, no entanto, valorizam o relacionamento mais informal e igualitário dos estudantes com o corpo docente e técnico-administrativo (SHATTOCK, 2003). Tal abordagem é

condizente com a responsabilidade que os estudantes têm na vida intelectual da universidade e com a posição central que ocupam na comunidade acadêmica.

Os gestores acadêmicos devem estar conscientes de que gerir a universidade é um processo holístico. As funções universitárias são mutuamente interdependentes e integradas. Assim, da mesma forma como uma pode reforçar a outra, também poderá afetá-la negativamente. Por isso, dos gestores acadêmicos, são exigidas habilidades gerenciais específicas. Líderes sábios conhecem suas forças, trabalham para expandi-las e constroem equipes que podem oferecer liderança à organização em todos os modelos de gestão aqui apresentados (BOLMAN; DEAL, 2003, p. 366).

Bolton, ao comparar as habilidades exigidas para a gestão de profissionais dentro das organizações com as exigidas pela gestão acadêmica, menciona alguns princípios administrativos que recomenda para os ambientes acadêmicos (BOLTON, 2000, p. 3-4). Entre eles, aconselha: 1) *enfatizar a descentralização e a responsabilidade*, pois motivação e controle são temas sensíveis e excesso de direção pode ser contraproducente; 2) *depender menos de controles "racionais"*, visto que medidas quantitativas em excesso podem produzir conseqüências indesejadas; 3) *colocar ênfase na motivação intrínseca*, pois o desempenho depende muito de delegação, desafio, desenvolvimento pessoal, *status*; 4) *dar destaque ao trabalho em equipe*, porque a diversidade de pontos de vista está sempre presente, o que gera a possibilidade de conflitos que precisam ser logo resolvidos; 5) *dar preferência ao uso de abordagem matricial e de gestão por projeto*, uma vez que tais modelos enfatizam a interdependência e a cultura de equipe; 6) *enfatizar mais a confiança, os valores e a ética*, em razão de que essas atitudes demonstram abertura e consistência; exigem, em retorno, um comportamento de reciprocidade e maior comprometimento com a missão institucional.

5.6 Aspectos a destacar

Muitos aspectos da gestão mereceriam destaque pela importância que têm para os dirigentes da universidade. Ao selecionar apenas alguns, não se está negando o valor dos outros. Sabe-se que gerenciar a universidade significa implementar um processo complexo e holístico, como foi dito, que integre os diversos elementos constitutivos do processo acadêmico. Isso pressupõe planejamento e iniciativa imprescindíveis em qualquer modelo de gestão.

As instituições que encaram seu futuro com responsabilidade estão adotando, mais e mais, a prática do planejamento estratégico. Em essência, ele constitui um mecanismo que procura definir e integrar as políticas, processos e recursos institucionais, de modo a facilitar e ajudar a instituição a alcançar melhores resultados e a cumprir a sua missão. Por ser um processo amplo, abarca todos os aspectos da vida acadêmica. Ele não deixa de validar as decisões tomadas na comunidade interna, pois o êxito da instituição está condicionado ao trabalho integrado de todos.

A seguir são abordadas quatro questões fundamentais que merecem atenção especial dos dirigentes: o dirigente como líder da comunidade acadêmica, a gestão financeira, o cultivo da imagem institucional e o trato com as pessoas.

5.6.1 O dirigente como líder da comunidade acadêmica

A liderança pode ser entendida como a capacidade de influenciar as pessoas, de fazê-las aderir a novas propostas e de envolvê-las coletivamente em ações que satisfaçam às aspirações do grupo e realizem os propósitos da organização. O dicionário define líder como alguém que comanda, guia e inspira os outros. Peter Drucker, um dos gurus da moderna

administração, proferiu uma frase lapidar: "Líderes fazem as coisas certas, gerentes fazem certo as coisas" (DRUCKER apud HESSELBEIN et al., 1998). De fato, de pouco adianta fazermos as coisas de modo certo se não temos a certeza de estar no caminho certo. Tampouco adianta sabermos com precisão o que devemos fazer se não fazemos adequadamente as coisas.

Os dirigentes acadêmicos precisam associar ao mesmo tempo as funções de líder e de gestor. Os dirigentes com responsabilidades maiores, em especial, não se podem furtar a exercer dentro da academia a função de liderança. O desempenho desta função implica fazer as coisas acontecerem, mas dando sentido às coisas e mostrando como se integram. Liderança inclui a habilidade de levar as pessoas a darem o melhor de si, de motivá-las a assumirem plenamente seu papel no alcance dos objetivos da instituição.

No interior da comunidade universitária, pode-se facilmente distinguir facetas diferentes da liderança. Elas emanam das condições e habilidades próprias das pessoas. Assim, alguns exercem uma liderança burocrática, decorrente da autoridade dos cargos que ocupam. Outros, entretanto, exercem influência em função de seus predicados pessoais, profissionais ou morais. A autoridade que emana, em especial, da liderança profissional e moral é uma alavanca poderosa; se bem aproveitada, pode dar suporte aos ideais da comunidade acadêmica e ao fortalecimento dos laços entre os seus membros. *Liderança na universidade diz respeito, por certo, à* performance *da administração, mas igualmente à construção e ao desempenho da comunidade.*

Numa verdadeira comunidade acadêmica, como foi enfatizado no Capítulo I, as pessoas se preocupam umas com as outras, dedicam-se ao trabalho, ajudam-se mutuamente e comprometem-se a fundo com o sucesso da instituição. Estes ideais, centrais para a comunidade, representam também um sistema de normas. E quando os membros os incorporam,

sentem-se motivados e até obrigados a aplicá-los na vida diária. Assim, de certa forma, cada um se torna um pouco gestor e líder de si próprio. O sentimento comunitário pode tornar-se grande auxiliar da liderança. *Pode-se até dizer que o coração da liderança na comunidade não consiste tanto em fazer, mas em ser*, como insiste Sergiovanni (1994).

A escola, sobretudo a universidade, precisa assumir a função de ser "escola de liderança". Isso acontece quando existe o empenho em construir no seu interior uma comunidade de liderança, em que a ênfase não está em ter poder sobre os outros, mas em dar poder aos outros para realizar visões e objetivos compartilhados. Nas comunidades, as obrigações podem e devem ser divididas entre todos. Dessa maneira, a escola torna-se uma comunidade de líderes.

A construção de comunidade muda a visão tradicional de liderança. O que importa não é tanto o que o líder pensa, mas o que a comunidade em conjunto acredita e deseja que aconteça. Assim, a autoridade deriva da comunidade e das idéias por ela aceitas. Todos se tornam "seguidores de um sonho coletivo, comprometidos em torná-lo real" (SERGIOVANNI, 1994, p. 170). E liderança nada mais é do que fazer as coisas acontecerem. Já que todos querem as mesmas coisas, todos têm a obrigação de colaborar para implementá-las.

Aprender juntos é plausível, mas liderar juntos desafia algumas leis elementares da liderança. A literatura especializada nos ensina que, para transformar as nossas escolas em organizações efetivas, é preciso incentivar uma liderança forte e direta. Assim, exercer liderança significaria controlar os eventos e as pessoas de maneira a fazer as coisas acontecerem como o chefe imagina que elas devam ser. Numa visão mais branda, entretanto, os líderes não adotam posições ditatoriais, dividem parte de suas atribuições com outros e delegam boa parte de sua autoridade. Ao agirem assim, acreditam ser mais provável obter respostas positivas dos outros.

Convém ressaltar algumas qualidades importantes dos líderes da comunidade acadêmica: sensibilidade e disponibilidade para se preocupar com os outros; crença arraigada de que a escola deve tornar-se uma extensão da família, que inclui a todos; convicção de que a escola deve garantir aos estudantes um sentido de espaço para o crescimento pessoal; profundo entendimento não somente do que eles representam, mas também da dignidade do lugar onde estão (SERGIOVANNI, 1994). Para que isso aconteça, às vezes é preciso que o líder esteja disposto a abrir mão do poder e a demonstrar níveis mais baixos de controle sobre os outros e menor necessidade de reconhecimento pessoal. *O líder acadêmico verdadeiro se dedica desinteressadamente em servir aos propósitos da escola e aos membros da sua comunidade*.

5.6.2 A gestão financeira

É bem verdade que manter qualquer universidade é operação dispendiosa e que prover uma boa universidade exige ainda muito mais recursos. Sabe-se bem que qualidade tem preço e custa caro. Para garantir qualidade, as instituições atraem renomados acadêmicos, oferecem espaços variados, bibliotecas bem servidas e atualizadas, laboratórios bem equipados e uma rede de relações com o setor público e privado. Outras ainda mantêm hospitais, fazendas experimentais, centros comunitários, museus e coleções de pesquisa, estações marinhas, galerias de arte, jardins botânicos e outras iniciativas. Tudo isso acresce a complexidade das universidades e aumenta sua responsabilidade financeira.

A comunidade acadêmica, em geral pouco afeita a questões de finanças e orçamentos, precisa tomar consciência de que neste ponto reside uma condição-chave, imprescindível ao sucesso de sua instituição. Por isso, a maioria dos autores

recomenda um zelo especial dos dirigentes em relação à condução dos assuntos financeiros. Quanto mais os gestores enfatizarem a integridade, a frugalidade, a preocupação com os centavos e a relutância em fazer empréstimos, tanto mais irão despertar o respeito interno e prover uma base financeira segura para garantir a qualidade e permitir à instituição agir com segurança e aproveitamento das oportunidades.

Shattock (2003) enfatiza que a estabilidade financeira é garantia essencial de continuidade no sucesso acadêmico das instituições. O autor enumera uma lista de características essenciais para isso: solvência de curto prazo, retenção de reservas, gerência efetiva de dívida de longo prazo, gerência efetiva de patrimônio, habilidade de gerar novos recursos e orçamento consistente com a missão.

O mesmo autor enumera cinco princípios da boa gestão financeira aplicáveis a todas as universidades: 1) A estabilidade financeira é essencial para o sucesso do trabalho acadêmico. 2) A gestão financeira e o entendimento dos indicadores financeiros são aspectos importantes demais para serem considerados domínio exclusivo da administração central. Por isso o entendimento das finanças e o respeito pela sua disciplina precisam permear toda a instituição. 3) Uma abordagem conservadora nas despesas institucionais na cúpula envia uma mensagem positiva para toda a instituição. 4) Os riscos devem ser examinados cuidadosamente; mas, uma vez assumidos, os investimentos devem ser generosos para assegurar resultado de sucesso. 5) A boa gestão financeira exige ação imediata sobre indicativos financeiros, como: falhas em atingir metas estabelecidas, quedas na arrecadação e furos no orçamento. Nesse sentido, eventuais intervenções precisam ser consideradas naturais, quando as coisas dão errado (SHATTOCK, 2003, p. 44-46).

5.6.3 O cultivo da boa imagem institucional

Os dirigentes também precisam preocupar-se com a imagem, reputação, marca e aparência externa da instituição. Muitas são as vantagens que daí advêm. *A reputação de uma universidade é o resultado de sua ação global, ou seja, de sua* performance *em todos os aspectos.* Isso precisa ser assumido por todos os membros da instituição e percebido por todos dentro e fora da organização. E a primeira coisa que aparece e que precisa de atenção especial é a imagem exterior. Em geral, quando esta é bem cuidada, os outros aspectos também são atendidos com empenho.

Shattock, muitas vezes referido neste capítulo, precisamente por ter trabalhado o tema da universidade de sucesso e a ação dos dirigentes, escreve: "É surpreendente como a maioria das universidades investe tão pouco em criar e manter uma imagem efetiva e reputação favorável, quando tantas das suas operações dependem disso" (SHATTOCK, 2003, p. 135). Uma boa reputação, traduzida em marca forte e respeitada, irá garantir para a universidade a fidelização dos seus clientes, sejam alunos, sejam outras instituições beneficiárias dos seus serviços. Os estudantes dão preferência a universidades de qualidade, de modo a valorizar o próprio diploma. De igual forma, o pessoal técnico-administrativo e docente especializado procura trabalhar em instituições conceituadas. Isso eleva o seu *status* e confere-lhe maior realização pessoal. Igualmente, os contratantes de serviços e os eventuais doadores desejam ver-se associados a instituições de sucesso.

Forçoso é reconhecer que nenhuma universidade pode suportar gastos com publicidade semelhantes aos de outras empresas de porte equivalente do mercado. É preciso que lancem mão de outros estratagemas que sua condição

permite. As universidades dedicam-se a uma ampla gama de atividades capazes de despertar o interesse da mídia. A divulgação das iniciativas e eventos acadêmicos, culturais, esportivos e artísticos, das pesquisas e descobertas científicas, por exemplo, se bem trabalhada, pode interessar muito à comunidade e elevar o nome da instituição.

A aparência externa do câmpus, com prédios limpos, bem cuidados, sem grafites, laboratórios bem equipados, biblioteca diversificada e ampla, jardins bem cuidados, sinalização bem colocada e esclarecedora, e pessoal de atendimento educado, amigo e atencioso, são a melhor propaganda da escola. Os alunos que freqüentam diariamente tais ambientes serão seus melhores divulgadores. Isso vale tanto ou mais do que as tradicionais campanhas publicitárias. *As universidades precisam tomar consciência de que o visual externo que apresentam causa impacto significativo na sua clientela e no seu corpo funcional.* A aparência bem cuidada, por um lado, aumenta a confiança e o interesse da comunidade externa e, por outro, estimula e motiva a comunidade interna. O ponto fundamental a ser destacado e reconhecido é que a boa reputação e a boa marca da instituição não podem ser descuidadas pelos dirigentes.

É preciso ter consciência, entretanto, de que o mercado estudantil, principalmente o da graduação, é bastante volátil. Isso significa que é preciso fazer um trabalho mais direto com essa clientela. Uma maneira comum de fazer isso é programar visitas dos estudantes potenciais ao câmpus, com atividades específicas organizadas para eles: feira de ciências, de cursos, de profissões e outras. *Porém é importante ressaltar que nada se equipara nem pode substituir o bom tratamento dado dentro da instituição. Clientes bem tratados e corpo funcional satisfeito e motivado parecem a melhor publicidade da escola.*

5.6.4 O trato com as pessoas

O eminente filósofo e teólogo Tomás de Aquino, já no século XIII, tinha constatado uma importante verdade administrativa. O santo assim escreveu:

> É imoral usar mal as pessoas, subutilizá-las e abusar delas; mas é altamente moral apelar e fazer uso dos talentos das pessoas. É também certo que as pessoas não colocarão os seus talentos em benefício da organização, a não ser que sejam tratadas como pessoas com todas as necessidades que as pessoas têm. (AQUINO apud McCAFFERY, 2004, p. 134).

O que realmente produz prosperidade numa instituição são as pessoas, o grau de dedicação que demonstram, o trabalho realizado em equipe, as boas iniciativas tomadas e as habilidades e competências colocadas a seu serviço. É fora de propósito imaginar que normas formais e outras ações burocráticas dos dirigentes sejam a primeira causa do sucesso das instituições e venham a ter efeito semelhante à ação de pessoas motivadas. Se isso é válido para todo o tipo de organização, com maior razão o é para as escolas, dadas as suas características marcadamente humanas e comunitárias. *Essa constatação vem reforçar a idéia de que os gestores, realmente empenhados no sucesso de sua instituição, devem assumir como seu principal compromisso e obrigação cuidar das pessoas que lhes são confiadas.*

Gerenciar as pessoas para a alta *performance* constitui o grande desafio dos administradores. Isso traz como conseqüência motivá-las, desenvolver suas competências, melhorar seu desempenho, ajudá-las a realizar seu pleno potencial e, assim, maximizar a contribuição que dão à instituição. A tarefa de formação de equipes com pessoas que se entendam e trabalhem juntas, em harmonia, requer a atenção dos dirigentes para a solução dos conflitos que possam surgir.

O tratamento a ser dado a queixas, problemas disciplinares e reclamações de todo tipo é assunto desagradável, mas que precisa ser cuidado. Não adianta fechar os olhos ou tentar preterir tais questões. Problemas não se cultivam, mas se resolvem. A formação de grupos cooperativos exige a adoção de abordagens de não confrontação entre os participantes.

Outro desafio importante é conseguir que as pessoas assumam como seus os objetivos da instituição. Na academia, não é incomum perceber que muitos profissionais assumem os seus projetos pessoais de preferência aos institucionais. Os docentes e membros do corpo técnico-administrativo, no entanto, só irão abraçar com entusiasmo os objetivos da instituição quando perceberem que tais objetivos não estão em desacordo com seus propósitos pessoais e até podem potenciá-los.

Nos momentos de implementar inovações e mudanças é que o relacionamento com as pessoas torna-se ainda mais crítico. Nessas ocasiões, os dirigentes podem ter as pessoas a seu lado ou, facilmente, colocá-las na oposição. A propósito, Nicolò Machiavelli (1469-1527) tinha razões para escrever: "Nada é mais difícil de controlar, mais perigoso de conduzir, ou de sucesso mais incerto, do que liderar a introdução de uma nova ordem de coisas" (MAQUIAVEL, 1987).

As mudanças sempre atemorizam as pessoas, porque ameaçam sua segurança. Por isso precisam ser preparadas para serem aceitas e assumidas pela comunidade. Num ambiente comunitário, quando meramente impostas, sem a aceitação de todos, simplesmente não funcionam, porque tendem a não ser assumidas. Importa reduzir as resistências oriundas da incerteza, suprimir receios e sentimentos negativos, minimizar as perdas, maximizar os ganhos para a instituição e conquistar a participação das pessoas. Dessa maneira, a condução das mudanças, imprescindíveis para o sucesso da instituição, e essenciais para uma boa gestão, ocorrerá sem traumas.

Sem inovação e aprimoramento contínuo dos processos internos, não haverá conquistas e ganhos de qualidade. Heráclito (550-480 a.C. apud REALE, 1991) já havia percebido que "nada é constante a não ser a mudança". Essa convicção antiga e profunda da humanidade continua valendo em nossa geração e para as organizações humanas.

A experiência tem demonstrado a importância de se implantar um bom processo de comunicação interna na universidade. As vantagens oriundas de melhorar o fluxo de informação, em especial as de aumentar o grau de transparência e de reduzir os níveis de suspeição, compensam o investimento. Quanto mais abertura, transparência e disponibilização dos dados para a comunidade, melhor ela será servida. Nos comunicados dos dirigentes, é bom ressaltar, nada substitui a linguagem direta e franca, a brevidade e a precisão.

Em resumo, os dirigentes precisam tornar sua instituição um lugar bom para trabalhar. Torná-la atraente ao corpo funcional, pelas condições de carreira e pelas possibilidades que oferece de desenvolvimento pessoal. Nesse particular, a universidade possui, mais do que qualquer outra instituição, condições excepcionais para promover o desenvolvimento das pessoas.

O gestor experiente sabe que não conseguirá gerenciar bem a instituição e outras pessoas a não ser que tenha disciplina e controle sobre si mesmo. Assim, é preciso que saiba cuidar de si, além de cuidar dos outros. Que não se deixe absorver demasiadamente pelas tarefas administrativas, de modo a faltar-lhe tempo e energia para as questões que dele exigem reflexão, planejamento e pensamento criativo. Saber delegar pode ser fundamental para que essas condições sejam atingidas.

5.7 O decálogo do dirigente acadêmico

Entre as variadas e numerosas responsabilidades do dirigente acadêmico, a seguir, em formato de decálogo, são lembradas algumas que enfatizam a dupla face do seu trabalho. Por um lado, a de ser gestor de instituição que precisa funcionar bem e progredir. Por outro, a de cuidar de uma comunidade de pessoas que precisam ser bem educadas e todas, sem exceção, desenvolver o potencial dos seus talentos.

1. Adotar como sua a missão e os objetivos institucionais

A direção de um estabelecimento acadêmico é um cargo de confiança e como tal deve ser encarado. O dirigente pode ter as suas convicções pessoais, que precisam ser respeitadas; mas, no exercício de sua função, deve estar em sintonia com a instituição. Isso, na prática, significa incorporar, defender e promover a missão, os princípios, o projeto educacional, as prioridades e as metas institucionais, e acatar e fazer cumprir as orientações da administração geral e da entidade que mantém a escola, seja ela privada ou pública.

2. Assumir a responsabilidade integral pelo cumprimento da burocracia institucional

A instituição possui um conjunto de regulamentos e normas, sistemas e processos, relatórios e calendários, prazos e horários a serem respeitados e cumpridos. A maior parte dos problemas enfrentados pela administração acadêmica é gerada pelo descumprimento desses dispositivos. É preciso não só fazer funcionar a máquina administrativa, mas também agilizá-la. Um alerta é dado aos dirigentes acadêmicos: “Enquanto as rodas de todas as burocracias giram devagar,

nas burocracias escolares muitas dessas rodas têm pneus furados" (OHANIAN, 2004).

3. Representar a instituição ou o setor junto à comunidade interna e externa

O dirigente é o porta-voz natural da instituição junto aos professores, colaboradores e alunos. Esta função exige-lhe estar sempre bem informado. Recomenda-se manter contatos permanentes com os órgãos representativos de classe, organizações afins, locais de estágios, instituições empregadoras dos egressos, empresariado etc.

4. Garantir e promover, por todos os meios a seu alcance, a qualidade da educação

O dirigente é o guardião da qualidade da escola e o responsável maior pela promoção do seu aprimoramento e progresso. Tem a obrigação não só de manter, mas de elevar sempre mais o nível de qualidade já alcançado. Por isso propõe medidas e sugestões criativas que venham a aprimorá-lo, que promovam o entusiasmo dos estudantes e dos professores pelo estudo, pela pesquisa, pelo ensino e pelo curso.

5. Promover a avaliação permanente do desempenho de sua equipe, com indicadores confiáveis, quantitativos e qualitativos

O gestor acadêmico sabe que a avaliação é o principal instrumento de promoção da qualidade. Por isso prepara com cuidado e acompanha as avaliações externas e internas da instituição ou do setor. Conhece o desempenho dos seus colaboradores, atualiza séries históricas de dados estatísticos,

acompanha a sua evolução e, sobretudo, promove medidas que conduzam à melhoria desses índices. A sua meta pessoal é entregar o cargo, no final do seu mandato, em condições melhores e, de preferência, muito melhores do que as existentes na época de sua posse.

6. Incentivar a produção acadêmica e exigir alto desempenho de outros gestores, professores e estudantes

Altos níveis de qualidade exigem altos índices de dedicação e desempenho. Para isso é fundamental dar suporte e apoio aos gestores a ele confiados, assim como aos professores e alunos e ajudar principalmente os que encontram mais dificuldades. Por outro lado, frouxidão e baixa expectativa resultam, naturalmente, em resultados medíocres. Com pouca motivação e em ambiente permissivo e pouco exigente, as pessoas dificilmente produzem além do mínimo exigido.

7. Apoiar as boas iniciativas acadêmicas; valorizar e premiar o esforço e o bom desempenho dos outros gestores de sua equipe, dos professores, estudantes e colaboradores

As atividades complementares na escola podem tomar variadas formas e todas são importantes, porque desempenham papel fundamental na formação dos estudantes. Boas iniciativas nesse sentido podem surgir dos professores, dos alunos, das entidades estudantis, dos colaboradores, ou mesmo ser propostas institucionais. Por outro lado, os membros da comunidade devem ter seu mérito reconhecido, quando se destacam de alguma maneira. O exemplo dessas pessoas sempre exerce influência altamente positiva nas demais.

8. Reunir-se com freqüência, formal e informalmente, com os gestores de sua equipe e com a administração geral

As oportunidades e instrumentos para isso podem tomar várias formas, alguns previstos regimentalmente, outros indicados pela boa prática administrativa; outros, enfim, sugeridos pela imaginação criativa do dirigente. Tais momentos são importantes para dar e receber *feedback*, tomar conhecimento de problemas e encaminhar soluções, além do benefício da própria convivência para reforçar o espírito de equipe.

9. Promover ambiente de cordialidade entre os membros da comunidade acadêmica e garantir tratamento justo e eqüitativo a todos

A escola é, acima de tudo, uma comunidade. Por isso respeitar e promover as pessoas é a principal obrigação dos dirigentes. Tarefa menos palatável é identificar e corrigir com energia atitudes incorretas e nocivas ao bem geral. Preservar as garantias regimentais e assegurar a todos o pleno exercício dos direitos são questões práticas do dia-a-dia. A justiça e o amor sempre foram os fundamentos do relacionamento harmonioso entre as pessoas. Se for para dar tratamento privilegiado a alguém, que seja para os mais fracos e carentes, pois precisam de mais atenção.

10. Promover o crescimento dos seus professores e colaboradores

A escola não consegue ser melhor do que as pessoas que a integram. Grande esforço, portanto, deve ser feito na capacitação de recursos humanos, sempre uma das prioridades institucionais. A descoberta de novos talentos, o cultivo de

vocações acadêmicas, o incentivo à maior titulação dos professores são questões fundamentais para o progresso e para a própria sobrevivência da instituição. O dirigente responsável também se empenha em preparar seu sucessor, pois considera importante, no final do mandato, entregar o cargo a alguém que seja competente e dedicado, de preferência ainda melhor do que ele.

Os pontos tratados neste capítulo tiveram o propósito de trazer aos membros da comunidade acadêmica a oportunidade de considerar a singular natureza da academia e a complexidade dos encargos atinentes à sua gestão. Oxalá, possam contribuir para o maior entendimento da academia e para nutrir o entusiasmo de servi-la com a mente esclarecida e o coração generoso.

CONCLUSÃO

As presentes reflexões visam contribuir para a tomada de consciência de como, quanto e por que importa considerar a escola, qualquer escola, como autêntica comunidade. A educação não constitui tarefa individual que caiba apenas ao professor, no humilde universo da sala de aula; muito pelo contrário, a educação comparece como trabalho coletivo da comunidade escolar, em todos os recantos do estabelecimento. Assim, todos educam e, simultaneamente, são educados.

Obviamente, a compreensão da escola como *comunidade educativa* não significa nenhum singelo "nivelamento das funções", perdendo-se a especificidade de cada ator educativo. Lembre-se outra vez a metáfora da orquestra. Todos os músicos formam uma única comunidade; porém cada qual tem seu próprio instrumento, sabe a sua hora de participar ou de poupar-se, estando todos sob a condução do líder, em perfeita realização da unidade de comando e de direção reivindicada pela arte coletiva. Assim deve ser a orquestra do labor educativo. Cada um tem o seu instrumento de trabalho, em distenso leque de habilidades, seja cortar grama, pagar serviços, limpar e adequar ambientes, digitar tabelas e programas, debater teses, formular perguntas, responder ao questionamento e todo o infindo concerto da faina escolar, tudo sob a direção e orientação dos gestores, na cotidiana e paciente execução do projeto da construção educacional comum.

Sem dúvida, o currículo atualizado, a infra-estrutura condizente, a metodologia adequada e a didática moderna, ademais da gestão eficiente, são fatores fundamentais para que a escola possa oferecer educação de qualidade. Ainda assim, sem verdadeiro espírito de comunidade, esse conjunto de elementos, de *per si*, não constrói bem escola alguma. *A existência da comunidade escolar, ao levar a termo feliz a entreajuda de todos os seus membros, faz enorme diferença, não meramente adjetiva e acidental, senão profunda e decisiva.*

Ao finalizar as presentes ponderações, em boa parte "um saber de experiência feito", como diria Camões, faço votos de que a semente aqui plantada dê muitos frutos na minha própria comunidade educativa primeiro e também na escola real ou virtual do meu leitor ou leitora. Desejo sinceramente que cada membro das comunidades educativas, daqui e de fora, possa colher, nestas páginas, o impulso ou o despertar das suas próprias qualidades pessoais e profissionais, com que se torne um pouco mais autêntico educador, no suceder dos seus laboriosos dias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

AMOROSO LIMA, Alceu. **O espírito universitário**. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BALDRIDGE, J. Victor. **Power and conflict in the university**. New York: John Wiley e Sons, 1971.

BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

_____. **Higher education**: a critical business. London: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1997.

BARTH, Roland. **Improving schools from within**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1987.

BOLMAN, Lee G.; DEAL, Terrence E. **Reframing organizations**: artistry, choice, and leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

BOLTON, Allan. **Managing the academic unit**. Buckingham: Open University Press, 2000.

BRANDÃO, Euro. **Identidade e filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Curitiba: Champagnat, 1993.

_____. **Universidade e transcendência**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BRUNER, Jerome S. **Toward a theory of instruction**. Cambridge: Belkapp Press, 1966.

CARRIER, Hervé. **Revolução cultural e educação**. Curitiba: Champagnat, 1994.

CHOPRA, Deepak. **As sete leis espirituais para os pais**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

CLARK, Burton R. **Sustaining changes in universities**: continuities in case studies and concepts. New York: Open University Press; McGraw-Hill Education, 2004.

COELHO, Edmundo C. **A sinecura acadêmica**: a ética universitária em questão. São Paulo: Vértice, 1988.

COHEN, Michael D.; MARCH, James G. **Leadership and ambiguity**: the American College President. New York: McGraw-Hill, 1974.

COLLINS, Jim. **Good to great and the social sectors**: a monograph to accompany good to great. [s. n.]: Jim Collins, 2005.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CORALINA, Cora. Pensador.info [site] 2007. Disponível em: <http://www.pensador.info/p/cora_coralina_frase>. Acesso em: 17 set. 2007.

COTTA, Gildo. **Princípios educativos de Marcelino Champagnat**. São Paulo: FTD, 1996.

DEWEY, John. **The school and society**: the child and the curriculum. USA: Phoenix, 1963.

DRECHSEL, Denise. Educação ainda não virou prioridade. **Gazeta do Povo**, ano 88, n. 28.177, 24 dez. 2006, Caderno Brasil, p. 20.

DRUCKER, Peter. **As novas realidades**. São Paulo: Pioneira, 1993.

DURKEIM, Emile. **The division of labor in society**. New York: Free Press, 1964. (Publicação original em 1893).

ETCHEVERRY, Guillermo Jaim. **La tragedia educativa**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

ERICKSON, Eric. **The concept of identity in race relations**. Daedelus: Winter, 1966.

ETZIONI, Amitai. **The moral dimension**. New York: Free Press, 1988.

FIDLER, Brian; ATTON, Tessa. **Poorly performing staff in schools and how to manage them**. London: Routledge, 1999.

FINE, Benjamin. Einsten stress critical thinking. **The New York Times**, 5 out. 1952, p. 37.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A escola**. (Poema). Disponível em: http://www.paulofreire.org/escola_p.htm>. Acesso em: 31 jul. 2007.

FURTER, Pierre. L'éducation des adultes: ses clientèles. **Perspectives**, v. XI, n. 3, Paris, UNESCO, 1972.

GEUS, Arie de. **A empresa viva**: como as organizações podem aprender a prosperar e se perpetuar. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

GÓIS, Antônio. Metade dos universitários não se forma. **Folha de São Paulo**, ano 86, n. 28.396, 31 dez. 2006, p. C1.

GUSDORF, Georges. **Pourquoi des Professeurs?**: pour une pédagogie de la pédagogie. Paris: Payot, 1963.

HESSELBEIN, Frances et al. **O líder do futuro**: visões, estratégias e práticas para uma nova era. São Paulo: Futura, 1998.

IMODA, Franco. **Psicologia e mistério**: o desenvolvimento humano. São Paulo: Paulinas, 1996.

ISAACS, David. **8 cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos**. La Florida, Naucalpan, México: Ediciones Ruz, 2005.

JASPERS, Karl. **The idea of the university**. Boston: Beacon Press, 1959.

JOÃO PAULO II, Papa. **Discurso à UNESCO**. Paris: [s.n.], 2 jun. 1980.

_____. **Carta Encíclica Laborem Exercens**. São Paulo: Paulinas, 1981.

_____. **Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae**. São Paulo: Paulinas, 1990.

_____. **Carta apostólica Fides et Ratio**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Discurso aos participantes do Jubileu das Universidades**. Roma: [s.n.], 9 set. 2000.

JULIATTO, Clemente Ivo. **A universidade em busca da excelência**: um estudo sobre a qualidade da educação. Curitiba: Champagnat, 2005.

KERR, Clark. **The uses of the university**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1963.

LEAL, Luciana Nunes; FORMENTI, Lígia. Presidente estabelece educação como prioridade. **O Estado de São Paulo**, ano 127, n. 41.348, 1 jan. 2007, p. A4.

LEWIS, Harry R. **Excellence without a soul**: how a great university forgot education. New York: Public Affairs, 2006.

LIGHT, Richard J. **Making the most of college**: students speak their minds. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2001.

MANTEGAZZA, Raffaele; Seveso, Gabriella. **Pensare la scuola**: contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità. Milano: Bruno Mondadori, 2006.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

MASLOW, Abraham. **Motivation and personality**. New York: Harper Collins, 1970.

MATEUS. Português. In: **Bíblia de Jerusalém**. 8. ed. São Paulo: Paulinas, 1981. p. 77. cap. 16,3.

McCAFFERY, Peter. **The higher education manager's handbook**: effective leadership and management in universities and colleges. London: Routledge Falmer, 2004.

MILLET, J. D**. The academic community**. New York: McGraw-Hill, 1962.

MISSÃO educativa Marista: um projeto para nosso tempo. Comissão Interprovincial de Educação Marista (1995-1998). Tradução de Manoel Alves, Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003.

MOISÉS, David. Professor acolhedor, mas exigente, explica bom desempenho de alunos. **O Estado de São Paulo**, ano 127, n. 41.336, 20 dez. 2006, p. A20.

MORCELLINI, Mario; MARTINO, Valentina. **Contro il declino dell'Università**: appunti e idee per una comunità che cambia. Milano: Il Sole 24 Ore, 2005.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NEWMAN, Cardinal John Henry. **The idea of a university**. London: Yale University Press, 1996. (Originalmente publicado em 1853).

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Schooling for tomorrow: what schools for the future? Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation, 2001.

OHANIAN, Susan; EMERY, Kathy. **Why is corporate America bashing our public schools**? Nova York: Heinemann, Portsmouth, 2004.

ORTEGA Y GASSET, José. Historia como sistema. 6. ed. Madrid, **Revista de Occidente**, 1970.

PAIS, Abraham. **Einstein viveu aqui**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

PALMER, Parker J. **To know as we are known**: education as a spiritual journey. San Francisco: Harper, 1993.

_____. **The courage to teach**: exploring the inner landscape of a teacher´s life. San Francisco: Jossey-Basss, 1998.

PARLACHIARO, Ernesto. **Candido o del Porcile del'Università Italiana**: storia vera de um cervello senza padrino. Arezzo: Limina, 2006.

PLATÃO. **República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PESTALOZZI. IBEM. [site] 2007. Disponível em: http://www.educacaomoral.org/pesta_lozzi.htm.

PETER, Eckermann Johann. Logos [site] 2007. Disponível em: http://www.logosquotes.org/pls/vvolant/seng.lfrasi?lm=EN&lang=PT&iniz=115.

POPPER, Karl. **En busca de un mundo mejor**. Barcelona: Paidós, 1994a.

_____. **Conjecturas e refutações**. Brasília: UnB, 1994b.

REALE, Miguel. **O homem e seus horizontes**. São Paulo: Convívio, 1980.

REALE, Giovanni. **História da filosofia**. São Paulo: Paulinas, 1991. v. 1.

_____. ; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**. São Paulo: Paulus, 1990. v. 3..

RIBEIRO, Luís Filipe. O professor entre o sábio e o erudito. In: III ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE ENSINO; 2001, Rio de Janeiro. Conferência... Rio de Janeiro: [s. n.], 2001. Disponível em: http://members.tripod.com/~ifilipe/professor.html

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROSOVSKI, Henry. **The university**: an owner's manual. New York: W.W. Norton and Company Inc., 1990.

SCHELER, Max. **Modelos e líderes**. Curitiba: Champagnat, 1998.

SERGIOVANNI, Thomas J. **Building community in schools**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

SHAPIRO, Elan; ANUNDSEN, Kristin. Comunity and student life, in Coleman, Sally e Anderson, David, S. **Charting Your Course**. University of Notre Dame Press, 1998.

SHATTOCK, Michael. **Managing successful universities**. London: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2003.

SIMONE, Raffaele. **L'Università dei tre Tradimenti**. Roma: Laterza, 1993.

_____. **L'Università dei tre Tradimenti**. Roma: Laterza, 2000.

SMITH, Gregory A. **Public schools that work**: creating community. London: Routledge, 1993.

TARNAS, Richard. **A epopéia do pensamento ocidental**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

THE CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING. **Campus life**: in search of community. New Jersey: Princeton University Press, 1990.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995

TÖNNIES, Ferdinand. **Gemeinschaft und Gesellschaft** (1887) transcript por. C. P. Loomis Community and Society, New York: HarperCollins, 1957.

UNESCO**. Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

WATKINS, Chris. **Classrooms as learning communities**: what's in it for schools? London: Routledge, 2005.

WHITAKER, Todd. **What great teachers do differently***:* 14 things that matter most. Larchmont, NY: Eye on Education, 2004.

WHITEHEAD, Alfred N. **The aims of education and other essays**. New York: The Macmillan Company, 1929.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. New York: Routledge, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **La enseñanza universitaria:** el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2002.

_____. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2006.

ZEPEDA, Monique. **Profesión**: maestro. México, D. F.: SM de Ediciones, S.A., 2006.

Publicações da Editora Universitária Champagnat

Coleção Agrárias
1- Fisiologia Vegetal - Produção e Pós-colheita
Cyntia Maria Wachowicz e Ruy Inácio Neiva de Carvalho (Org.)

Coleção Educação - Gestão e Política
1 - Consenso para a Mudança na Educação Superior
Luis Yarzábal tradução de José Dias Sobrinho

2 - Políticas e Gestão da Educação Superior
Maria Amélia Sabbag Zainko e Maria Lourdes Gisi (Org.)

Coleção Educação - Gralha Azul
1- As Escolas da Colonização Polonesa no Brasil
Ruy Christovam Wachowicz

2 - A Educação dos Imigrantes Alemães Católicos em Curitiba
Valquíria Elita Renk

3 - Identidade e Experiência: uma Escola Confessional na República Velha
Rosângela Wosniak Zulian

Coleção Educação - Religião
1 - Um ideal, um Caminho, uma Proposta
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

2 - Educação Religiosa
Luíz Alberto Sousa Alves e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (Org.)

3 - A Identidade Pedagógica da Pastoral na Universidade Católica
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (Org.)

4 - Pastoral da Universidade e Universidade em Pastoral: um Novo Paradigma
Alexander Bernardes Goulart, Elaine Fátima Strapasson e Águeda Bichels (Org.)

5- O Ensino Religioso no Brasil
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e Raul Wagner (Org.)

Coleção Educação - Teoria e Prática

1- Pedagogia Hospitalar
Elizete Lúcia Moreira Matos e Margarida Maria Teixeira de Freitas Muggiati

2 - Uma Experiência de Virtualização Universitária: O Eureka da PUCPR
Elizete Lúcia Matos e Péricles Varella Gomes (Org.)

3 - Docência Universitária na Sociedade do Conhecimento
Marilda Aparecida Behrens (Org.)

4- O Tempo e o Espaço na Educação: a Formação do Professor
Ana Maria Eyng, Romilda Teodora Ens e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (Org.)

5 - O Tempo e o Espaço na Educação: o Cotidiano Escolar
Ana Maria Eyng, Romilda Teodora Ens e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (Org.)

6 - Educação em Enfermagem: Novos Olhares sobre o Processo de Formação
Marilda Aparecida Behrens e Maria Lourdes Gisi (Org.)

7- Tecnologia e Inovação na Educação Universitária: O MATICE da PUCPR
Péricles Varella Gomes e Ana Maria Coelho Pereira Mendes (Org.)

Coleção Exatas
1- Tecnologias na Construção Civil e Matemática Aplicada
Roberto Fendrich (Org.)

2- Platão Redimido
Manoel de Campos Almeida

3 - Vade-mécum de Tipografia
Antônio Martiniano Fontoura

Coleção Exatas - Arquitetura
1- Matrizes do Discurso Doutrinário na Arquitetura - uma Revisão Concisa
Elvan Silva

Coleção Ponto de Partida
1 - Espaços Ambientais Protegidos e Unidades de Conservação
Carlos Frederico Marés de Souza Filho

2 - Prisão e Trabalho
Rodrigo Sanches Rios

3 - Justiça Tributária e Processo Tributário
James Marins

Coleção Saúde - Didatik
1 - MIAT - Manobras Invasivas no Atendimento ao Trauma
Marcos Leal Brioschi, Daniel Colman, Fábio Silveira e Luiz Carlos von Bahten

2 - Fisiologia Básica Aplicada à Fisioterapia
Rafael Michel de Macedo e Paulo Rogério Stelle

3 - Pesquisa e Assistência - Experiências com Grupos de Estudo na Enfermagem
Mercedes Trentini, Lygia Paim

Coleção Saúde - Odontologia
1 - Notações Cefalométricas

Wilson Denis Martins, Monir Tacla, Fernando Henrique Westphalen, Ataliba Moreira (i*n memoriam*)

Série Educação: Teoria e Prática
1 - Um Brasil Mal-educado
Pedro Demo

2 - A Interdisciplinaridade na Universidade
Lilian Anna Wachowicz (Org.)
3 - Avaliação da Aprendizagem: Concepções e Teoria da Prática
Zélia Milléo Pavão

4 - O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica
Marilda Aparecida Behrens

5 - Centros Universitários: Proposta e Gestão
Almeri Paulo Finger e Sérgio Ferraz de Lima

6 - Piaget e Vygotski: um Diálogo Inacabado
Peri Mesquida

Coleção Serviço Social
1 - Assistência Social: Referências Conceituais e Propositivas
Odária Battini (Org.)

Coleção Comunicação
1 - Show do Milhão - Imaginário de Silvio Santos e do SBT
Alexander Bernardes Goulart

Coleção Filosofia
1 - A Genealogia de Nietzsche - 2ª edição
Antonio Edmilson Paschoal

2 -Wittgenstein: a Forma do Silêncio e a Forma da Palavra
Bortolo Valle

3 -Temas de Ética
Inês Lacerda de Araújo e Francisco Verardi Bocca (Org.)

3 -Temas de Epistemologia
Inês Lacerda de Araújo e Francisco Verardi Bocca (Org.)

Coleção Direito
1 - Dimensões Conceituais do Direito
Antônio Celso Mendes

Coleção Administração -Marketing
1 - Gestão e Marketing na Era do Conhecimento
Luiz Afonso Caprilhone Erbano

Coleção Administração - Gestão
1 - Captação de Recursos para Instituições de Ensino Superior sem Fins Lucrativos no Brasil
Luiz Afonso Caprilhone Erbano

Coleção Psicologia - Saúde Mental
1- Diferentes Olhares sobre Fenômenos Psi: uma Contribuição para a Formação Profissional
Andréa Fernanda Silveira, Célia Aparecida Ferreira Carta Winter, Nancy Greca de O. Carneiro (Org.)

Coleção Educação Física
1- Lazer no Espaço Urbano: Transversalidade e Novas Tecnologias
João Eloir Carvalho (Org.)

Impresso na Gráfica da APC
Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prado Velho - CEP 80215-901
Telefone: (41) 3271-1769 - Fax: (41) 3271-1770 - Curitiba - Paraná - Brasil

A presente edição foi composta pela Editora Universitária Champagnat e impressa na Gráfica da APC, em sistema digital, papel offset 75g (miolo) e papel supremo 240g, em setembro de 2007.