



DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: EXPERIMENTOS ARENDTIANOS

Eduardo Morello – UPF

Resumo: O texto tem por objetivo repensar a docência universitária a partir de “experimentos” com o pensamento político-filosófico de Hannah Arendt. Arendt não se ocupou, diretamente, com a educação, a não ser no ensaio “A crise na educação”, no qual faz um diagnóstico acompanhado de uma reflexão acerca da crise na educação. Esse diagnóstico e reflexão, a nosso ver, trazem importantes contribuições aos problemas enfrentados pelas pesquisas educacionais contemporâneas. Atualmente, um dos problemas refere-se à docência universitária, a qual fora posta a nu pela crise, sendo possível evidenciar suas insuficiências. A crise também é uma oportunidade para repensar a docência universitária. Na tentativa de repensá-la, busca-se, primeiramente, no ensaio “A crise na educação”, pontualizar possíveis distinções entre a educação na infância a educação universitária. Em seguida, se explícita a distinção entre as atividades do pensar e do conhecer, destacando-as como aspectos constitutivos da docência universitária. Por último, essas atividades convergem para um terceiro aspecto fundamental da docência: a responsabilidade pelo mundo.

Palavras-chave: docência universitária, pensar, conhecer, responsabilidade pelo mundo, Hannah Arendt

O texto tem por objetivo repensar a docência universitária a partir do pensamento político-filosófico de Hannah Arendt. Arendt não se ocupou, diretamente, com questões educacionais, a não ser no ensaio “A crise na educação”, no qual ela realiza um diagnóstico acompanhado de uma reflexão acerca da crise que acometia a educação em sua época. Esse diagnóstico acompanhado de reflexão, a nosso ver, pode trazer importantes contribuições aos problemas enfrentados pelas pesquisas educacionais contemporâneas. Atualmente, um dos problemas refere-se à docência, a qual tanto na educação básica quanto na educação universitária tem sido posta a nu pela crise, sendo possível evidenciar suas insuficiências. Mas a crise, além de mostrar as insuficiências do exercício docente, ela possibilita com que se possa voltar a essência das questões mesmas, isto é a essência da educação e da docência. Esse voltar-se a essência passa a ser uma exigência atual, pois, não se sabe mais ao certo, como deve ser exercida a docência no contexto contemporâneo. Em virtude disso, trata-se de colocar, novamente, a perguntar: o que é a docência, em geral? E, o que é a docência universitária, em particular?

A crise, tomada genericamente, constitui-se como uma oportunidade aberta para que se possa visualizar, com maior clareza, as insuficiências da educação e, em particular, da

docência.¹ Esse sentido atribuído a crise, contrapõe-se a tendência de enxergá-la pelo viés de um execrável negativismo. Mas, por outro lado, não se trata de obliterar um dos aspectos constitutivos da crise, a negatividade,² senão de compreendê-la também em seu aspecto positivo. Esse aspecto positivo da crise, pode ser encontrado no pensamento arendtiano. Para Arendt, a crise é vista como uma oportunidade aberta para explorar e investigar as questões mesmas, pois com ela se dissipam os pré-julgamentos e preconceitos que, de ordinário, constituíam-se como respostas. Estas tendem a dissimular as insuficiências e fragilidades da educação, tornando crise ainda mais perigosa. A crise, então, revela-se muito mais como uma oportunidade aberta para repensar a educação sem preconceitos, valendo-se, sobretudo, da crítica acompanhada da reflexão (ARENDR, 2005, p. 223). Assim, a crise que acomete a educação torna-se uma oportunidade para repensar a própria educação e, em particular, a docência.

Deste modo, a fim de repensar a docência universitária, coloca-se algumas questões, quais sejam: em que consiste a docência universitária? Em que medida o pensamento político-filosófico arendtiano pode ajudar a repensar a docência universitária no mundo contemporâneo? Em que sentido o conhecer e o pensar podem ser tomados como aspectos constitutivos da docência universitária? Por que a responsabilidade pelo mundo deveria ser tomada como aspecto fundamental da docência? Qual o papel do docente universitário frente a responsabilidade pelo mundo?

Frente a esse conjunto de questões, busca-se fornecer uma resposta provisória, mediante alguns “experimentos” com o pensamento arendtiano: primeiramente, procura-se localizar no ensaio “A crise na educação”, certas distinções operadas por Arendt em relação à educação na infância a educação universitária, e o papel do docente em cada uma delas. Em segundo lugar, apresenta-se a distinção realizada pela teórica política em relação as atividades do pensar e do conhecer, procurando demonstrar ambas como aspectos constitutivos da docência, em geral, e universitária, em particular. Por último, considera-se que o aspecto fundamental da docência em geral, e da docência universitária em particular, repousa na responsabilidade pelo mundo.

¹ Dados os limites do texto, indicam-se alguns pensadores que tratam da crise da educação no contexto do século XX. Dentre eles, destacam-se: Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 187-233) Martha Nussbaum (2010, p. 19-49) e a própria Hannah Arendt (2005, p. 221-247).

² Para uma compreensão mais ampla do aspecto negativo da crise e da ideia de crise, ver BORNHEIM, 1996, p. 47-66.

1. Aproximação inicial ao papel do docente: da educação na infância a educação universitária

Hannah Arendt não refletira, especificamente, sobre o papel do docente universitário, mas, acerca do papel dos docentes em geral, na educação de crianças e jovens. No que se refere à educação de crianças e jovens, há em comum o fato de que eles deverão ser introduzidos no mundo e isso implica uma dupla conservação: conservar o mundo que lhes antecede, mediante a introdução gradativa dos novos no mundo, de um lado, e conservar a novidade que cada um traz com o seu nascimento, na medida em que esta é condição de possibilidade para renovação do mundo. Na perspectiva de Arendt “a essência da educação é natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (2005, p. 223, grifo da autora). A educação, uma vez que tem como essência a natalidade,³ torna-se necessária à medida que as novas gerações – enquanto recém-chegados no mundo, o qual sempre é mais velho do que elas – necessitam ser introduzidas no mundo. Então, a educação torna-se necessária não só pelo fato de que pessoas nascem para o mundo, mas porque elas necessitam ser introduzidas nele.

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação aos seus filhos (ARENDR, 2005, p. 235).

Deste modo, a educação não se reduz a proteção ou manutenção da vida, mas ela tem como função introduzir, de modo adequado e gradativamente, os recém-chegados ao mundo. Essa introdução no mundo diferencia-se em relação as crianças e aos jovens. As primeiras, além de serem introduzidas gradativamente no mundo, devem ser protegidas deste, pois, elas se encontram em processo de desenvolvimento vital, de modo que se expostas, demasiada e inadequadamente, a luz do mundo público poderão sofrer de alguns distúrbios em seu amadurecimento (personalidade) (ARENDR, 2005, p. 238). Já, em relação aos jovens, essa proteção é relativizada, uma vez que eles não estão mais tão suscetíveis à luz do mundo público – como quando eram crianças e necessitavam de maior amparo e proteção – pois foram sendo introduzidos gradualmente nele. Nas palavras de Arendt

A situação é inteiramente diversa na esfera das tarefas educacionais não mais dirigidas a criança, porém a *pessoa jovem*, ao recém-chegado e forasteiro, nascido em um mundo já existente e que não conhece. Tais tarefas são basicamente, mas não

³ Para uma distinção entre natalidade e nascimento, ver CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 825.

exclusivamente, responsabilidade da escola; compete a sua alçada o ensino e a aprendizagem (ARENDR, 2005, p. 238, grifo meu).

Neste sentido, existe uma diferença entre o modo pelo qual se realiza as tarefas educacionais dirigidas as crianças e aos jovens, especialmente, no âmbito escolar. No caso dos jovens, a escola tem a tarefa de *apresentar* o mundo aos jovens, sem que eles assumam ainda a responsabilidade pelo mundo, bem como sua competência é com o ensino e aprendizagem.

Já as crianças são normalmente introduzidas pela primeira vez no mundo, mediante a escola. Esta não é o mundo e nem deve fingir sê-lo, mas ela é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 2005, p. 238). Nessa etapa da educação, a responsabilidade do adulto pela criança não recai mais tão somente no que se refere ao seu bem-estar e ao seu crescimento, mas passa a relacionar-se ao livre desenvolvimento de suas qualidades e talentos (ARENDR, 2005, p. 239). Então, à medida que a criança chega à juventude, a responsabilidade do professor (adulto) não recai mais tão-somente acerca de seu desenvolvimento vital, mas a aquele livre desenvolvimento.

Desta forma, Arendt fornece indícios para a demarcação das fronteiras (sempre tênues) entre a educação no âmbito familiar e no âmbito escolar; a educação na infância e a educação na juventude; e, em última instância, demarca o âmbito da educação como *pré-político*,⁴ pois se encontra entre a esfera privada e a esfera pública (e também a esfera social,⁵ que se interpõem entre estas últimas, de modo a dismantelar as suas fronteiras).

A partir disso, uma pergunta pode ser lançada: qual seria a especificidade da educação universitária para Arendt? Embora a teórica política não realize claras distinções em relação às modalidades e os níveis de ensino, ela pontuara, a nosso ver, uma das características da universidade, qual seja:

o treinamento profissional nas universidades [...], embora sempre tenha algo a ver com a educação, é, não obstante, em si mesmo uma espécie de especialização. Ele não visa mais introduzir o jovem no mundo como um todo, mas sim em um segmento limitado e particular dele (ARENDR, 2005, p. 246).

A primeira vista, a teórica política parece simplesmente apresentar essa característica da universidade e da formação dos jovens.⁶ Porém ela, provavelmente, não concordaria que

⁴ Sobre a educação como esfera pré-política ver ALMEIDA, 2011, p. 94.

⁵ Sobre a esfera social ver ALMEIDA, 2011, p. 31.

⁶ Para uma compreensão mais ampla acerca do perfil dos jovens universitários no contexto contemporâneo, ver GOMES, 2010, p. 65-100.

tal característica fosse tomada como única. Isso parece acontecer, atualmente, à medida que o ensino universitário tem se focado, quase exclusivamente, numa espécie de treinamento profissional tecnicamente especializado, tendo em vista responder unicamente as demandas e exigências do mercado. Deste modo, o ensino superior tem se deixado seduzir pela lógica do capital, de maneira a “encurtar” cada vez mais uma formação humanística-cultural ampla e de pensamento, a ponto de aboli-la dos currículos dos cursos superiores, em detrimento de uma formação profissional técnica especializada. A formação humanística-cultural e de pensamento, torna-se, por assim dizer, supérflua e inútil.⁷

Essa tendência atual do ensino universitário, provavelmente, não seria aceita sem reservas por Arendt, ao menos por duas razões: primeiramente, é contrária a responsabilidade pelo mundo em que os jovens terão de assumir na fase adulta; e, em segundo, ela crítica a Era moderna, especialmente, por ter levado os ideais do *homo faber* e do *animal laborans* a sua máxima expressão: na Era moderna o *homo faber* e o *animal laborans* encontra um ambiente favorável para seu máximo desenvolvimento; nele o ser humano encontra-se limitado ao aspecto vital, ou seja, sua luta diária é pela sobrevivência, em que o trabalho e o consumo passam a ser os aspectos centrais da vida humana, sendo o campo da ação, do torna-se visível pela palavra – o mundo público, suplantado pelo reino da necessidade.

Frente a essa tendência em que o ensino superior parece estar mergulhado, cabe repensá-lo e, mais especificamente, repensar a docência universitária. Essa tarefa de repensar, que iniciara anteriormente, seguirá, de agora em diante, com a caracterização de dois aspectos que, se julga, imprescindíveis, embora não os únicos, para o exercício da docência universitária, quais sejam: o conhecer e o pensar.

2. Dois aspectos constitutivos da docência universitária: o conhecer e o pensar

O fato que levou Hannah Arendt a realizar a distinção entre o pensar e o conhecer relaciona-se, em grande medida, a experiência do julgamento de Adolf Eichmann em Jerusalém.⁸ Nesse julgamento assistido e relatado pela teórica política, ela chama a atenção para uma peculiaridade acerca do réu-Eichmann:

⁷ Sobre o fim das humanidades, ou seja, de uma formação humanística ampla no âmbito da educação, especialmente, na educação universitária, ver NUSSBAUM, 2000.

⁸ Arendt relatou essa sua experiência, enquanto jornalista, numa de suas obras intitulada de *Eichmann em Jerusalém*.

Por mais monstruoso que fosse os atos, o agente [Eichmann] não era nem monstruoso nem demoníaco, e a única característica específica que se podia detectar no seu passado, bem como no seu comportamento durante o julgamento e o inquérito policial que o precedeu, era algo inteiramente negativo: não era estupidez, mas uma curiosa e totalmente autêntica *incapacidade de pensar* (ARENDRT, 2004, p. 226, grifo nosso).

Diante do fato da incapacidade de pensar de Eichmann, Arendt procura reconstruir a distinção realizada por Kant entre o pensar e o conhecer.⁹ Esta distinção está subjacente àquela operada pelo filósofo alemão entre “razão” (*Vernunft*) e “intelecto” (*Verstand*). Contudo, para Arendt, ao fazer essa distinção, Kant não só libertou o pensar da razão, as separou o conhecer do pensar (ARENDRT, 2004, p. 231; 2000, p. 13). Tal distinção possibilita compreender que o ser humano não é somente um ser capaz de conhecer, mas também um ser pensante. Ele teria uma inclinação para pensar, de modo a não restringir-se aos limites do conhecimento, nem ao seu uso como instrumento e como fazer. Deste modo, o pensar vai além do conhecer, de modo a nunca estar satisfeito, a não ser temporariamente no tempo presente.

Ao contrário, a atividade de conhecer pode ser satisfeita quando se alcança o objetivo pretendido. Esta atividade deixa para trás de si um *crescente conhecimento* que é retido e armazenado por toda a civilização como parte de seu mundo (ARENDRT, 2004, p. 230; 2000, p. 49). De modo metafórico a “atividade de conhecer não é menos uma atividade de construção do mundo do que a construção de casas” (ARENDRT, 2004, p. 230; 2000, p. 45). Nessa perspectiva, o conhecimento faz parte da construção do mundo, da mesma forma que a construção de casas feitas pelas mãos do *homo faber*. Deste modo, se o pensamento não “produz resultados”, o conhecimento possui um caráter de durabilidade e validade geral, do mesmo modo que os artefatos fabricados pelo *homo faber* são duráveis, embora não sejam infinitamente, como as ações e palavras dos atores no espaço público (ALMEIDA, 2011, p. 169).

Em relação, aos artefatos produzidos pelo *homo faber*, o conhecimento não tem a mesma durabilidade, pois ele perdura até que não venha a ser colocado em xeque por outros conhecimentos. É da natureza do conhecimento ser “relativamente durável”. Prova disso, são as constantes e rápidas mudanças engendradas, sobretudo, pela ciência e a técnica moderna, que realizam a quase todo momento novos experimentos e descobertas, de modo a relativizar o caráter de durabilidade dos conhecimentos, sendo eles quase que continuamente renovados.

Em contraposição, ao pensamento não se pode atribuir qualquer durabilidade, pois ele está em constante renovação. Metaforicamente, a “atividade de pensar é como o véu de

⁹ Essa distinção entre o pensar e o conhecer operada por Arendt pode ser encontrada na obra incompleta *A vida do espírito* (2000) e *Responsabilidade e julgamento* (2004).

Penélope: desfaz toda manhã o que tinha acabado na noite anterior” (ARENDDT, 2004, p. 234). O pensar, portanto, não deixa nada de tangível atrás de si, nem busca qualquer objetivo e tampouco produz algo. Em última instância, ele não busca resultado e nem possui um fim exterior a si mesmo.

Nesse sentido, o pensamento não tem caráter instrumental, o que faz dele hodiernamente, algo cada vez menos valorizado, em razão de ser destituído de utilidade prática ou aplicabilidade técnica. Por outro lado, o conhecimento, a ciência moderna e a tecnologia ganharam *status* elevado. Isso resulta no menosprezo do pensar, que por buscar sentido não satisfaz as exigências do conhecimento, seja ela da esfera do senso comum, seja do campo das ciências (ALMEIDA, 2011, p. 165-166).

Esse menosprezo se levado ao extremo consistiria na negação da atividade do pensar, o que acarretaria não só no desaparecimento dessa atividade, mas com ela desapareceria também a atividade do conhecer. Nas palavras de Arendt,

É bem provável que os homens – se viessem a perder o apetite pelo significado que chamamos pensamento e deixassem de formular questões irrespondíveis – perdessem não só a habilidade de produzir aquelas coisas-pensamento que chamamos obras de arte, como também a capacidade de formular todas as questões respondíveis sobre as quais se funda qualquer civilização (ARENDDT, 2000, p. 48).

O fim do pensamento resultaria, portanto, no fim do conhecimento. Isso indica a relação existente entre o pensar e o conhecer, uma vez que para formular questões respondíveis (de conhecimento) é necessário o pensamento. Diante disso, cabe “experimental” essa distinção em relação a docência universitária.

2.1 O conhecer e o pensar e sua relevância para a docência universitária

Antes de qualquer coisa, se a tarefa do docente universitário é introduzir os jovens no mundo, não só num segmento limitado e particularizado dele, mas também em seu todo, cabe, então, perguntar: em que medida as atividades do conhecer e do pensar podem ser tomadas como aspectos constitutivos da docência universitária? Ora, uma resposta (provisória) a pergunta, pode ser formulada a partir da hipótese de que introduzir o jovem no mundo requer, inicialmente, o conhecimento do mundo: a atividade de conhecer.

Conhecer o mundo pressupõe familiarizar os novos com o conhecimento produzido e acumulado, até então, de modo que eles aprendam a conservá-lo e aumenta-lo. Nesse sentido, é tarefa fundamental da educação em geral, e universitária, em particular, garantir que a

atividade do conhecer continue a ser realizada, de maneira a armazenar um crescente conhecimento constitutivo de toda civilização e parte integrante do mundo. Neste aspecto, Arendt afirma que “o fracasso dessa acumulação e da especialização técnica necessária para conservá-la e aumentá-la tem como consequência o fim desse mundo particular” (ARENDR, 2000, p. 49). Contudo, esse fracasso parece cada vez mais próximo, pois na modernidade ocorre a perda da tradição. Com a perda da tradição, o esquecimento torna-se um eminente perigo. Então, contra o esquecimento, a educação (universitária) tem a tarefa de familiarizar os novos com o conhecimento que fora acumulado e que se constitui como legado do mundo. Conhecer o mundo, nessa perspectiva, nada mais é do que conservar o seu legado do esquecimento.

Com isso, a educação em geral, e a universitária, em particular, tem como tarefa fundamental de conservar o que restou da tradição. Mas, qual seria a tarefa do docente universitário frente à conservação da tradição? Inicialmente, conservar a tradição implica na conservação do mundo, isto é, em dar continuidade ao mundo, protegendo-o e preservando-o, a fim de mostrar sua importância aos mais jovens. Em seguida, a conservação do mundo exige que o docente assuma o mundo como sendo *seu*, mesmo que não concorde com todos os aspectos desse mundo no qual habita. Disso resulta o fato de que o docente – em terceiro lugar – deve apresentar o mundo aos jovens, de modo que eles se sintam em casa e assumam, gradativamente, a responsabilidade por ele. Deste modo, as crianças e, principalmente, os jovens assumem uma responsabilidade relativa pelo mundo, pois ainda não estão em condições de conservá-lo e/ou modificá-lo. Decorre daí, o papel do docente – em quarto lugar – de fazer com que os jovens conheçam o mundo, pois ele é o seu representante. Nesse sentido, o docente é uma autoridade, que responsável pelo mundo, autoriza as crianças e jovens a conhecê-lo e habitá-lo, sendo tarefa sua dizer a eles o que o mundo é. Conforme Arendt,

[...] a função da escola [e da universidade] é ensinar as crianças [e os jovens] como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ARENDR, 2005, p. 246).

Do ponto de vista do ensino universitário, o que significa ensinar aos jovens o que o mundo é? O que os jovens devem aprender do mundo em sua formação universitária? Arendt não explicita, do ponto de vista do ensino, “os conteúdos programáticos”, a partir dos quais o docente poderia afirmar o que o mundo é para as crianças e jovens. Desta forma, a teórica

política não fornece uma “lista de conteúdos” a serem ensinados. Embora não faça isso, a nosso ver, é possível extrair-se dois critérios para a escolha desses conteúdos, quais sejam: os conteúdos devem dar conta de apresentar o mundo comum, de modo que as crianças e os jovens tenham satisfeito as condições mínimas para se orientarem e se movimentarem nesse mundo, no qual são recém-chegados e “forasteiros” e, ao mesmo tempo, devem auxiliar na “preparação” dos novos para que sejam capazes de julgar, falar, pensar e agir nesse mundo, em última instância, assumir a responsabilidade por ele.

Se isso estiver correto, cabe ao docente conhecer esse mundo comum no qual habita e é representante, de maneira a mediar o processo de conhecer dos jovens em relação ao mundo. Isso supõe que, o docente conheça o mundo de maneira suficiente, a ponto de ser capaz de apresentar aos novos como ele é. Essa apresentação do mundo não pode ser uma mera transmissão de informações, mas o docente deve apresentá-lo ao estudante, de modo a ele identificar-se e reconhecer-se com sua herança, desenvolvendo sua identidade (ALMEIDA, 2011, p. 113). Decorre disso, a responsabilidade do docente com a apresentação do mundo aos mais jovens. Do ponto de vista do ensino, o docente torna-se responsável pelo conteúdo a apresentar. Isso implica, sobretudo, conhecer em profundidade o conteúdo de que tratará de apresentar aos estudantes. Portanto, o docente deve ser um *conhecedor* do mundo.

Por outro lado, não se trata tão-somente de conhecer o mundo, mas também de pensar sobre ele. Segundo Almeida, “na educação, o esforço de contribuir para o *conhecimento do mundo* pode e deve caminhar junto com a *reflexão sobre seu significado e sobre nossa relação com ele*” (ALMEIDA, 2011, p. 165, grifo da autora). Isso aponta mais uma vez para a relação entre conhecer e pensar e, sobretudo, a importância atribuída também a este no campo educacional.

Dada essa importância inicial ao pensar, cabe problematizar o seu possível *status* enquanto um dos aspectos constitutivos da docência universitária, mediante a seguinte pergunta: em que medida o pensar torna-se um dos aspectos constitutivos da docência universitária? Uma resposta seria a de que o pensar busca por significados, ou seja, é da natureza da atividade do pensar a busca de significados para o mundo e para a relação que se estabelece com ele.

A busca de significado inicia-se com a formulação de questões irrespondíveis (isto é, de significado), as quais afirmam os seres humanos como seres que interrogam. Nas palavras de Arendt “ao formular as irrespondíveis questões de significado, os homens afirmam-se como seres que interrogam” (ARENDR, 2000, p. 48). Desta forma, a interrogação, mediante a formulação de questões irrespondíveis, é o ponto de partida para a atividade do pensar. Nesse

sentido, o docente universitário durante seu trabalho, também precisará formular essas questões, juntamente, com as questões respondíveis, próprias da atividade de conhecer. Estas últimas trazem consigo de certa forma as primeiras: “por trás de todas as questões cognitivas para as quais os homens encontram respostas escondem-se as questões irrespondíveis” (ARENDDT, 2000, p. 48). Com isso, Arendt realça a relação entre o pensar e o conhecer, de modo que o pensar na medida em que trata de questões de significado, passa a ser condição para a formulação de questões respondíveis. Portanto, se os seres humanos perdessem o apetite pelo significado, também perderiam a capacidade de formular todas as questões respondíveis, nas quais se assenta qualquer civilização.¹⁰

Dada essa importância a atividade de pensar, o docente universitário e, de modo geral, a formação universitária não pode deixar de pautar-se por ela, sob pena de realizar uma formação deficitária e limitada, orientada, unicamente, pela lógica utilitarista, na qual o conhecimento válido é aquele que é útil, isto é, tecnicamente aplicável. Essa tendência formativa no âmbito universitário pode ser tomada como algo “natural”, uma vez que a busca de significado não tem sentido para o senso comum:

a busca de significado “não tem significado” para o senso comum e para o raciocínio do senso comum, pois é função do sexto sentido adequar-nos ao mundo das aparências e deixar-nos em casa no mundo dado por nossos cinco sentidos. Aí estamos e não fazemos perguntas (ARENDDT, 2000, p. 46).

Por isso, é próprio do senso comum não fazer perguntas (questões de significado), pois ele possui o suficiente para sentir-se em casa e movimentar-se no mundo.

Deste modo, se ao senso comum não interessa as questões irrespondíveis, pois ele próprio encontra em si mesmo as respostas, que o auxiliam em orientar e movimentar-se no mundo, isso não significa que, elas não devam ser formuladas pelo docente universitário. Caso não fossem formuladas, a formação universitária somente reforçaria o senso comum e sua “sofisticada extensão”, a ciência.¹¹ Por outro lado, ao formular questões de significado se está reatualizando a condição humana de seres que interrogam, o que não ocorre no âmbito do senso comum.

Da mesma forma, a ciência (o conhecimento científico) que, segundo Arendt nada mais é do que uma “sofisticada extensão” do senso comum, por assim ser, não trata de questões de significado, mas de questões respondíveis, não pode ela, de maneira alguma, dispensar a formulação das primeiras. Pois, como anteriormente indicado, as questões

¹⁰ Sobre isso vide ARENDT, 2000, p. 48.

¹¹ A esse respeito vide ARENDT, 2000, p. 46.

respondíveis trazem consigo as questões irrespondíveis. Deste modo, se fosse anunciado o fim das questões irrespondíveis, conseqüentemente, se anunciaria o fim das questões de cognição. Essa mútua relação entre conhecer e pensar, também se explicita pelo caráter limitador que o conhecimento tende a engendrar sobre o pensar. Tal caráter apresenta-se, na medida em que, a ciência e o conhecimento buscam verdades irrefutáveis, em oposição ao pensamento que busca significado. Segundo Arendt “o que a ciência e a busca de conhecimento procuram é a verdade *irrefutável*, ou seja, proposições que os seres humanos não estão livres para refutar – são coercitivas” (ARENDR, 2000, p. 46, grifo da autora). A busca pela verdade irrefutável, em primeiro lugar, passa a ser um dos aspectos centrais da atividade de conhecer; em segundo, seu caráter coercitivo limita a liberdade presente no pensar, pois no âmbito do conhecimento o ser humano fica preso a uma cadeia de proposições. Nesse sentido, o conhecimento configura-se como não livre, enquanto o pensar para realizar-se pressupõe a liberdade. Isso não significa que, o pensar não se faça presente no conhecimento, mas essa sua presença acaba por descaracterizá-lo: “o pensamento pode e deve ser empregado na busca de conhecimento; mas no exercício desta função, ele nunca é ele mesmo; ele é apenas servo de um empreendimento inteiramente diverso” (ARENDR, 2000, p. 48). O pensamento como servo do conhecimento, ou seja, como instrumento do conhecer, perde sua condição de liberdade, sendo usado de modo instrumental.

Desta forma, a atividade de pensar revela-se como também um aspecto constitutivo da docência universitária, na medida em que não só acompanha a atividade de conhecer, mas também pelo fato de que ela reatualiza a condição do ser humano como ser que interroga e busca significados. Nessa perspectiva, a atividade do pensar vai além do conhecer, na medida em que se pensa acerca do conhecimento do mundo, sobre o próprio mundo, e a relação que se estabelece com ele. Assim, um dos aspectos que devem fazer parte da docência universitária corresponde a atividade de pensar, pois somente mediante a essa atividade que se dá sentido ao conhecimento do mundo e as relações estabelecidas com ele.

3. A responsabilidade pelo mundo como aspecto fundamental da docência universitária

Até o presente momento buscou-se “experimental” duas atividades do espírito, o conhecer e o pensar, enquanto aspectos constitutivos da docência universitária. Esses dois aspectos, a nosso ver, devem convergir para um terceiro aspecto fundamental da docência: a responsabilidade pelo mundo. A responsabilidade pelo mundo está implícita na atividade

docente, uma vez que essa atividade é compreendida como o ato de introduzir no mundo no as crianças e os jovens.

Por outro lado, Arendt parece operar uma distinção entre introduzir as crianças e os jovens no mundo e, concomitantemente, a responsabilidade do docente assumiria características específicas na educação na infância e juventude. Na infância, docentes exercem uma dupla responsabilidade: “eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (ARENDR, 2005, p. 235). A responsabilidade do docente em relação ao desenvolvimento vital da criança requer que ela receba cuidados e proteção para que nada de destrutivo lhe acometa por parte do mundo. Por outro lado, a responsabilidade docente pelo mundo, requer que este também seja protegido para que não venha a ser destruído, em virtude do assédio do novo que advém sobre ele a cada nova geração. Desta forma, a educação na infância exige que os adultos assumam essa dupla responsabilidade, que se traduz na tensão entre proteger a criança do mundo e proteger o mundo *da* criança.

Na transição da infância a juventude, vai sendo cada vez mais dispensados os cuidados em relação ao desenvolvimento vital das crianças para que, gradativamente, elas sejam introduzidas no mundo. A responsabilidade dos adultos, agora, não recai tanto em relação ao bem-estar vital das crianças, mas relaciona-se ao livre desenvolvimento de suas qualidades e talentos (ARENDR, 2005, p. 239).

Em relação a educação dos jovens, a responsabilidade docente está, diretamente, relacionada ao ato de introduzi-los no mundo. Essa responsabilidade se traduz pelo fato dos docentes serem *os representantes* do mundo em relação aos jovens. Enquanto representantes do mundo, devem introduzir os jovens, apresentando o mundo como ele é, mesmo que eles considerem que o mundo deveria ser diferente. Desta forma, a atividade docente de introduzir os jovens no mundo traz consigo a responsabilidade pelo mundo. Caso não assumam essa responsabilidade, precisam ser impedidos de ter crianças e de fazerem parte de sua educação. Em termos arendtianos,

o educador está aqui em relação ao jovem como um representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade [...] Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (ARENDR, 2005, p. 239).

Se a responsabilidade pelo mundo não é algo imposto arbitrariamente, mas que está implícita na atividade educacional e docente, isso significa que, para educar as crianças e os

jovens, faz-se necessário assumir, antes de qualquer coisa, essa responsabilidade. Mas, em que consistiria essa responsabilidade pelo mundo enquanto aspecto essencial da docência? E, mais precisamente, em que consistiria a responsabilidade pelo mundo do docente universitário? Embora Arendt proceda, a nosso ver, com mínimas distinções em relação à responsabilidade pelo mundo do docente, ora em relação a educação na infância, ora em relação a educação dos jovens, ela não fará o mesmo com o nível universitário. Essa dificuldade inicial, não impede que se possa avançar na direção de uma aproximação a responsabilidade pelo mundo, especialmente, do docente universitário.

A responsabilidade pelo mundo do docente em geral, como assinalado anteriormente, advém de sua tarefa de introduzir os novos no mundo. Essa tarefa faz com que ele assuma a função de *mediador* entre o mundo e os recém-chegados, entre o velho e o novo, ou seja, “é de seu ofício servir como mediador entre o velho e novo, de tal modo que sua profissão exige um respeito extraordinário pelo passado” (ARENDR, 2005, p. 244). Tal respeito pelo passado pode ser traduzido enquanto a responsabilidade pelo conhecimento acumulado por toda e qualquer civilização, o qual é parte integrante do mundo. Por outro lado, deve-se também respeitar os novos, pois eles trazem ao mundo com seu nascimento a novidade, isto é, a possibilidade de renovação do mundo. Nas palavras de Arendt, “exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora” (ARENDR, 2005, p. 243).

Nesse sentido, a educação e, paralelamente, a responsabilidade do docente pelo mundo assumem uma dupla conservação: conservação do mundo e a conservação dos novos. A conservação do mundo requer do docente o fato de que ele assuma a responsabilidade pela sua continuação; essa continuação torna-se possível à medida que ele, enquanto representante do mundo, apresente-o aos jovens. Tal apresentação se traduz num “conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 826). Essa apresentação possibilita aos jovens conhecer a complexidade do mundo e, com isso, poderão renová-lo ou, simplesmente, dar continuidade a ele. Por outro lado, é preciso também conversar os novos, o que implica protegê-los da luminosidade do mundo público, a fim de que se desenvolvam adequadamente, sem distúrbios em seu amadurecimento, bem como é preciso conservar a novidade que cada um deles traz ao mundo. Assim, a essência da atividade educacional é a conservação. Conforme Arendt, “parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o

velho, o velho contra o novo” (ARENDDT, 2005, p. 242). Então, a responsabilidade pelo mundo do docente universitário, não se refere tanto mais ao cuidado e proteção em relação ao desenvolvimento vital dos jovens, mas continua sendo sua tarefa conservar a novidade e o mundo.

Por outro lado, também faz parte da responsabilidade do docente universitário, introduzir os jovens num segmento limitado e particular do mundo e, ao mesmo tempo, em seu todo. Ao introduzir o jovem em tal segmento, o docente universitário nada mais estaria fazendo do que formá-lo para o mundo profissional técnico-especializado. Esse aspecto da formação universitária precisa ser completado com o outro aspecto, o qual corresponderia a uma formação humanística-cultural ampla e de pensamento. Esta formação seria capaz de introduzir os jovens universitários no mundo como um todo, de modo a garantir que eles pudessem assumir a responsabilidade pelo mundo e a participar do mundo público.

Outro aspecto é de que a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do docente, segundo Arendt não se estabelece somente pela sua qualificação, embora necessária, não o é suficiente. A qualificação docente diz respeito ao conhecimento do mundo e a capacidade de instruir os jovens acerca dele. Mas o docente somente exercerá a autoridade legítima à medida que assuma a responsabilidade pelo mundo. Nas palavras de Arendt

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém a sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (ARENDDT, 2005, p. 239).

Assim, cabe ao docente universitário dar continuidade ao mundo, na medida em que também deve apresentar este aos jovens, ou seja, introduzi-los no mundo. Essa introdução não deve se limitar a um segmento particularizado do mundo, resultado de uma formação, unicamente, profissional técnica especializada. Mas, por outro lado, os jovens precisam ser introduzidos no mundo como um todo, resultado de uma formação que, além de profissional e técnica especializada, também seja humanística-cultural e de pensamento. Isso implica o desenvolvimento das atividades de conhecer e de pensar, as quais são constitutivas do trabalho docente no âmbito universitário. Tais atividades devem convergir para o terceiro aspecto fundamental da docência universitária, a responsabilidade pelo mundo. Essa convergência ocorre, uma vez que para responsabilizar-se pelo mundo, faz-se necessário ao

docente conhecer o mundo, bem como pensar acerca dele e sobre a relação que se estabelece com ele e outros seres singulares.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Vanessa Sievers de (2011). *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez.

_____. (2010) “A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação.” *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 36, n° 3, p. 853-865, setembro/dezembro.

ARENDRT, Hannah (1999). *A condição humana*. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (2000) *A vida do espírito*. 4 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

_____. (2004) *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (2005) *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva. (Debates; 64)

BORNHEIM, Gerd (1996). “Crise da ideia de crise”, in: NOVAES, Adauto (org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação nacional da Arte, p. 47-66.

BRAYNER, Flávio H. A (2008). *Educação e republicanismo: experimentos arendtiano para uma educação melhor*. Brasília: Liber Livro Editora.

CÉSAR, Maria Rita de; DUARTE, André (2010). “Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo.” *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 36, n° 3, p. 823-837, setembro/dezembro.

GOMES, Candido Alberto (2010). “Os jovens a quem “ensinamos””, in: FREITAS, L. G.; CUNHA FILHO, J. L. da; MARIZ, R. S. *Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores*. Brasília: Universa; Liber Livro, p. 65-100.

NUSSBAUM, Martha (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2000). “Da ideia de universidade à universidade de ideias”, in: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, p. 187-233.