

Docência universitária em instituições comunitárias: uma defesa da formação humana via narratividade

University teaching in community institutions: a defense of human formation via narrative

La docencia universitaria en instituciones comunitarias: una defensa de la formación humana a través de la narrativa

Betina Schuler¹  

Sérgio Eduardo Mariucci²  

Resumo

Este artigo se trata de um ensaio teórico que busca pensar o lugar do ensino e da docência em instituições comunitárias de Educação Superior, a partir da defesa da dimensão formativa. Para tanto, desde a perspectiva da filosofia da educação, problematiza-se as forças da racionalidade neoliberal que opera com um utilitarismo pragmático que reduz a dimensão da formação à eficácia e a resultados passíveis de medição nas universidades. Pensando na criação de possibilidades outras de pensamento e de existência nesses espaços, enfatiza-se a dimensão narrativa que pode se constituir no exercício de ensino na docência universitária.

Palavras-chave: Educação Superior; instituições comunitárias; docência; ensino; dimensão formativa.

Abstract

This article is a theoretical essay that seeks to reflect on the place of teaching and the role of instructors in community higher education institutions, advocating for the formative dimension. To this end, from the perspective of the philosophy of education, it questions the forces of neoliberal rationality that operate with a pragmatic utilitarianism, reducing the dimension of education to efficiency and measurable results in universities, aiming to explore other possibilities of thought and existence in this space, evaluating the narrative dimension that is constituted in the practice of teaching in university instruction.

Keywords: higher education; community institutions; professor; teaching; formative dimension.

Resumen

Este artículo es un ensayo teórico que busca pensar el lugar de la docencia y la enseñanza en las instituciones de educación superior comunitarias, a partir de la defensa de la dimensión formativa. Para ello, desde la perspectiva de la filosofía de la educación, problematiza las fuerzas de la racionalidad neoliberal que opera con un utilitarismo pragmático que reduce la dimensión de la formación a la efectividad y resultados medibles en las universidades, buscando pensar en la creación de otras posibilidades de pensamiento y existencia en este espacio, en valorar la dimensión narrativa que constituye el ejercicio de la docencia en la enseñanza universitaria.

Palabras clave: educación superior; instituciones comunitarias; maestro; enseñanza; dimensión formativa.

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS – Brasil.

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS – Brasil.

Breve introdução

Iniciamos este texto sobre as universidades comunitárias³ e a discussão da formação humana a partir de um trecho literário que nos ajuda a pensar. Trata-se de um fragmento do conto “Mineirinho”, de Clarice Lispector (2020, p. 134), em que a autora diz: “[...] que eu dê água a outro homem, não porque eu tenha água, mas porque, também eu, sei o que é sede [...]”. O que esse excerto nos leva a pensar? O que tem a ver com a docência universitária? Nessa fala socrática, Clarice nos traz a figura de quem dá água não porque a tem, mas porque também sabe o que é ter sede. Sócrates dizia que deixava os outros sem saída não porque tinha as respostas, mas porque também ele estaria sem saída.

Aqui, gostaríamos de pontuar a necessidade de pensar na docência universitária, ainda como uma possibilidade de problematização e formação humana, e na defesa do ensino no âmbito das universidades comunitárias. Quando nos colocamos a pensar na dimensão formativa, especificamente no espaço das universidades comunitárias, uma primeira questão nos vem à mente: que tipo de gente estamos formando? Isso nos leva a outras questões: o que entendemos por formação e como está se dando a formação nas universidades comunitárias? Por isso, duas importantes defesas: da figura do professor e do ensino.

Trazemos o conceito de formação não somente atrelado àquilo que sabemos, mas principalmente àquilo que estamos nos tornando. Então, como podemos passar tantos anos na universidade, adquirir tantos conhecimentos específicos e em nada nos modificar? Como conhecer sem nos transformar, como já nos perguntava Sêneca (2018)?

Por isso, em tempos de ataque às escolas, às universidades, aos professores, ao conhecimento, tempos em que vivemos uma luta na valoração do valor do estudo, defendemos uma educação universitária que não seja simples apropriação, mas uma escuta e um esfregar os olhos mais uma vez, como diria Didi-Huberman. Um ensino como abertura à coragem de escutar, de ver o que não se quer e o que não se sabe, de arriscar a transformar-se.

O lugar do ensino na Educação Superior

Quando se fala em Educação Superior, primeiramente, emerge a discussão de que está voltada para a formação profissional, de que depende de conhecimentos específicos, e isso é ótimo. Isso porque uma médica necessita saber o que são as enzimas da digestão, uma engenheira civil precisa saber fazer um cálculo estrutural, e assim por diante. É o

³ As universidades comunitárias no Brasil são instituições de Educação Superior que, apesar de serem privadas, têm uma natureza pública não-estatal. Caracterizam-se, em sua emergência e ainda no presente, por uma forte ligação com as comunidades onde estão inseridas, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. A maioria dessas universidades encontra-se nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Todo o lucro obtido é revertido para melhorias na própria instituição, o que as diferencia das instituições privadas com fins lucrativos. Destacam-se, igualmente, modelos de governança mais colegiados e participativos.

mínimo: ensino desses saberes específicos com muito rigor. Mas o que buscamos perguntar, ainda, é sobre o que entendemos por qualidade do ensino quando um engenheiro sabe realizar ótimos cálculos estruturais, por exemplo, mas não entende o problema de construir uma estrada no meio de uma comunidade indígena, ou quando uma médica conhece as últimas inovações tecnológicas, mas advoga pelo fim do SUS, dentre outros exemplos que poderíamos dar. Daí a diferença entre um bom professor, um bom currículo, um bom ensino e um professor eficaz, um currículo eficaz, um ensino eficaz.

Biesta (2012) ajuda-nos a pensar a diferença entre uma educação boa e uma educação eficaz. O autor problematiza o valor da eficácia no nosso presente, entendendo-o como um valor instrumental, nesse elogio à avaliação em que vivemos. A partir disso, Biesta (2012) faz perguntas bastante nietzschianas: eficaz para quê? Eficaz para quem? E isso nos leva a perguntar, também inspirados em Nietzsche (2006): como estamos nos tornando o que somos, quando reduzimos a educação à lógica da eficácia? Quais valores valoramos quando pensamos em Educação Superior?

Com esse posicionamento, defendemos uma docência universitária, em especial nas instituições comunitárias, que não se curve a subprodutos da razão instrumental, como o utilitarismo na educação, que transforma o conhecimento em produto. Os saberes técnicos ocupam lugar importante na formação humana, mas precisam funcionar em nome do melhoramento da vida de todos. Daí a importância dessas duas entradas da universidade, que muitas vezes parecem reduzir-se somente à primeira: o saber como acumulação de todo um repertório (o que se faz muito importante) e o pensar como exercício de colocar novos problemas no mundo, entendendo-se que não podemos reduzir todas as discussões a questões técnicas, como se estivessem apartadas da dimensão ética, conforme nos lembra Timm de Souza (2018).

Todavia, quando a Educação Superior se limita à dimensão da acumulação – um tipo de acumulação que valida apenas os saberes que podem ser rapidamente aplicáveis e medidos –, a vida se restringe. Quando falamos em viver e sobreviver, precisamos estar atentos e atentas aos alunos trabalhadores das instituições comunitárias, que estão batalhando por uma educação em nível superior em um país desigual como o nosso. Na visão de Larrosa e Venceslao (2017, p. 130),

A injustiça não está somente na distribuição desigual da riqueza, também da “riqueza cultural”, mas está, fundamentalmente, na repartição desigual do tempo, no fato de que algumas pessoas sejam despossuídas do seu tempo e, portanto, da sua vida, no fato de que, para alguns, nunca haja tempo para outra coisa que não seja a estrita necessidade.

O acesso universal à educação de qualidade possibilita oportunidades significativas à classe trabalhadora, indo além da dimensão econômica, também importante. Portanto, estudar não pode ser um privilégio – trata-se de um direito, na forma como consta na Constituição Federal. A classe trabalhadora e as juventudes das periferias também estão dispondo de outros tempos, espaços e materialidades para poderem exercer suas inteligências, o que até então lhes havia sido negado. Conforme Rancière (2004), a igualdade das inteligências não é algo que queremos alcançar, como uma meta, mas uma

premissa da qual se parte. Para tanto, precisamos de acesso; precisamos de uma boa universidade, em vez de uma universidade apenas eficaz.

Entretanto, a toda hora, solicitam-nos utilidade. Exige-se utilidade das universidades. A pergunta pela utilidade das universidades parece ser fruto de uma sociedade em que o sentido da vida fica reduzido à profissão e à remuneração. Sou aquilo que faço, portanto, o como fazer se torna mais importante do que o fazer para quê ou por que fazer? Poderíamos perguntar: de qual utilidade se trata? Pensamos que vale retornar aos ensinamentos de Sêneca (2018) e Adorno (2020), por exemplo, quando defendem, em séculos tão distantes, que úteis são os saberes que transformam a experiência, aqueles que propriamente colocam areia na engrenagem. A utilidade, então, não seria um valor instrumental, não estaria submetida à lógica da eficácia; ela seria da ordem da vida, da transformação quando aprendemos, da formação humana. Aqui, inspira-nos o poeta mato-grossense Manoel de Barros, quando escreve sobre a inutilidade do útil e a utilidade do inútil.

Buscamos compartilhar aqui interrogações, mais do que respostas, porque nos perguntamos sobre como manter o bonito paradoxo que vivemos, esse *entre* fixar questões (importantíssimo em tempos de aceleração para que possamos ter alguma intimidade com o pensamento) e, ao mesmo tempo, produzir deslocamentos. Como aprender a existir neste *entre* nas universidades? *Entre* as demandas do mercado e a formação humana? *Entre* alunos e professores? *Entre* alunos e outros alunos? *Entre* textos de tantos mestres e mestras e a velocidade contemporânea? Não se trata de romantização, mas de criação desse espaço do *entre* como um manifesto para engendrarmos condições de possibilidade para que algo aconteça, para que algo marque e deixe vestígios no mundo e nas pessoas que circulam entre as salas de aula, nas bibliotecas, nos corredores, nos cafés e tantos outros espaços onde nos encontramos nas universidades.

Não temos respostas. Porém, entendemos que ficar inquietos com o nosso tempo já se faz relevante. Ficar inquietos, por exemplo, com o genocídio cultural que vivemos, como diria o cineasta Pasolini (Didi-Huberman, 2014) sobre o fascismo que aniquila a narratividade, os gestos, a cultura, os corpos do povo; com a sujeição contemporânea ao consumo, à superexposição do eu, ao individualismo, produzindo o outro, a diferença, como fonte de todo o mal.

O discurso neoliberal, conforme Laval (2019), vem divulgando a universidade como obsoleta e inútil diante dos avanços tecnológicos e dos modos de comunicação e expressão. A emancipação pelo conhecimento é considerada uma ideia velha e sem sentido. Juntamente com esse tipo de ataque, temos outro, em outra direção, dizendo que as universidades doutrina os estudantes. De qualquer forma, a universidade precisa ser reformada: esse é o discurso hegemônico. Solicitam-nos, a todo momento, a reforma da universidade. Mas reformar para que tipo de sociedade? Para a lógica do superdesempenho e da concorrência generalizada? Para o aluno cliente, que monta seu currículo como quem se serve em um *buffet* de sobremesas? Para o ensino como uma feira de vidas, como diria Lazzarato (2015), em que as empresas substituem os professores nos

preceitos de como bem se conduzir? Para ser um professor instrutor que deve agradar aos alunos em seus interesses individuais?

Vários grupos nacionais e internacionais têm visto a educação como um mercado produtivo, como podemos observar com o crescimento gigantesco de instituições de Educação Superior no Brasil com fins lucrativos e pouco compromisso com o rigor acadêmico, a pesquisa, a extensão e a relação com as comunidades acadêmicas, além de oferecerem currículos bastante abreviados e pragmatistas. Essas instituições dão à sociedade respostas da ordem dos indicadores. Pregando o discurso do empreendedorismo e da inovação pela inovação, desconsideram toda uma intelectualização, que poderia levar a processos formativos mais críticos, justamente porque não colocam nos seus projetos de docência e de currículo possibilidades de os estudantes pensarem e de pensarem o mundo de modo mais alargado, mais aprofundado, que é ainda o que se está tentando preservar no ensino nas universidades comunitárias.

O lugar das universidades comunitárias na Educação Superior

A Constituição Federal brasileira de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, estabelece que no âmbito da Educação Superior há dois sistemas administrativos: o público e o privado. No artigo 77 das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, há uma referência às “escolas comunitárias”, confessionais ou filantrópicas. Essa foi a fenda legal que abrigou, precariamente, as mais de 50 instituições comunitárias no país. Para uma melhor conceituação legal das comunitárias, foi feito um movimento político que resultou na promulgação da Lei 12881, em 12 de dezembro de 2013. Aldo Vannucchi explica o que é universidade comunitária:

A realidade brasileira mostra, felizmente, que florescem, país afora, universidades outras, de perfil diferente, nem criadas e garantidas pelo poder estatal – federal, estadual, distrital, municipal – nem estritamente ligadas a interesses empresariais particulares (Vannucchi, 2004, p. 22).

O autor resgata e fortalece a instituição Universidade quando, para definir uma universidade comunitária (Vannucchi, 2004, p. 34), diz que “o pressuposto primeiro de uma universidade comunitária é que ela seja, verdadeiramente, universidade”. Portanto, pode-se dizer que o substantivo “universidade” deve prevalecer sobre o adjetivo “comunitária”, assim como outros, tais como, confessional ou filantrópica. Com isso, refutamos uma possível rivalidade entre os sistemas autorizados pela Constituição brasileira, e todas devem seguir o que está prescrito no artigo 43 do capítulo IV da LDBEN.

As universidades comunitárias, assim como as universidades confessionais e públicas, no cenário brasileiro, têm se distinguido por buscarem um ensino de valor, com excelência na formação de seus professores, aliando ensino, pesquisa de qualidade e de relevância nacional e internacional e extensão. Além de contarem com parques tecnológicos diversos, laboratórios, parques esportivos e bibliotecas significativas, prestam diversos serviços à comunidade, como atendimento médico e odontológico, assessoria

jurídica, formação de professores da Educação Básica e projetos de assistência social em vários grupos, como crianças, jovens, mulheres, migrantes, comunidades indígenas, quilombolas etc. Essa postura difere muito de aulas “dadas como avulso à escolha do cliente”, em que o conceito de formação fica muito esmaecido.

O cenário da Educação Superior no Brasil tem sofrido com a ação predatória do chamado “mercado da educação”. Grupos empresariais de investimento, ao transformarem a educação em produto, precarizam os processos que possibilitam que a jornada do aluno na universidade seja, além de formação específica profissional, uma jornada de formação mais integral.

Temos hoje possibilidade de acesso à informação como nunca tivemos antes e precisamos pensar em como resistir, mesmo que em brechas, a uma lógica de consumo do ensino, que somente aprofunda as já tão graves desigualdades no nosso país, marcadas pelo racismo e pela misoginia. O que uma Educação Superior não preocupada com a formação humana em suas múltiplas dimensões produzirá em curto e longo prazo, em se tratando dos processos civilizatórios?

Não temos uma resposta pronta para isso e, exatamente por isso, escrevemos. Para pensarmos mais uma vez. Para pensarmos junto com os demais mais uma vez. Mas temos uma forte impressão de que essa questão passa pelo ensino enquanto narratividade.

O lugar da narratividade no ensino

Somos construídos narrativamente. Daí a importância dos textos que lemos e escrevemos na universidade e da figura do professor e da professora que não ensinam lendo e escrevendo com os alunos como quem ensina um código, mas como alguém que mostra uma experiência, uma escuta, uma atenção; uma leitura e uma escrita que tragam pertença e responsabilidade consigo, com os outros e com o mundo. Uma leitura, uma escrita, uma oralidade que nos façam entender que nossa língua não é toda língua e que, portanto, nos façam enxergar o outro, a diferença e o comum, para que possamos nos situar no mundo e, ao mesmo tempo, estranhá-lo mais uma vez. Essa é a importância de entrarmos em contato com palavras inéditas, para pensarmos-nos mais uma vez, junto com o outro, nesse espaço democrático e coletivo que são as universidades comunitárias. É assim que podemos pensar o professor e a professora como contadores de histórias que fazem valer a pena, mais uma vez, nos responsabilizarmos pelo mundo.

Então, se ensinar e aprender são atividades do pensamento, como podemos apostar em um ensino que preze pela narratividade, pela ampliação de repertório e pela formação mais ampla por meio da interrogação de como estamos vivendo neste mundo? Sim, os professores ensinarão coisas que os alunos ainda não sabem. Essa é uma das funções da universidade. Mas eles também ensinarão formas de relacionar-se com o saber, consigo e com os outros, por meio de seus modos de viver a docência, convidando os demais a exercerem a arte do exame permanente – e este é o testemunho mais bonito, uma das lições de Sócrates e Clarice para nós.

Enquanto trabalhamos como professoras e professores universitários, estamos afetando as vidas daqueles e daquelas que ali estão, ao lhes apresentarmos matérias para o exercício do pensamento, convidando-os a fazer outras coisas com isso. Para ser professor e professora, precisamos estar diante dos outros, com os outros, pensando junto, pensando diferentemente. Para sermos professores deste tempo, precisamos fazer um diagnóstico dos sintomas de nossa época para pensá-la criticamente, perguntando pela valoração dos valores e suas implicações em nossas vidas.

Em tempos em que somos fortemente marcados por uma racionalidade neoliberal, que não somente opera como política econômica, mas também atravessa o mais ínfimo dos nossos modos de existência; em tempos de aceleração e de pobreza narrativa, como já diria Walter Benjamin (2012) há algumas décadas, de superconcorrência com os demais e consigo mesmo; em tempos em que se acredita que a universidade deve entregar o pensamento reduzido a habilidades e competências técnicas que possam ser rapidamente aplicáveis, como podemos nós, ainda, fazer algo enquanto docentes de universidades comunitárias? Como podemos nós, mais uma vez, narrar o mundo para que dele alunos e alunas se apropriem a fim de criarem outros mundos possíveis?

Talvez uma questão simples, mas extremamente importante nesse cenário, seja a aposta no ensino, na capacidade intelectual dos alunos e na função formativa da universidade. A insistência na transmissão (e com muita alegria usamos essa palavra, tão demonizada pelas pedagogias contemporâneas, que aqui abriga também a criação) desse mundo para que a universidade possa ser outro tempo e outro espaço, diferente das acelerações das opiniões de senso comum, mas também não um entupimento de erudição morta. Um tempo com mais lentidão para que possamos ruminar à *la* Nietzsche (2006) sobre o que nos passa e prestar atenção em alguma coisa, em uma matéria de pensamento que nunca está apartada da vida. Um espaço preservado, seguro e, ao mesmo tempo, desafiador para os estudantes se experimentarem no pensamento e na vida: e isso é o que merece o nome de universidade – a imagem de Clarice de darmos água ao outro, porque também se tem sede; de interrogar ao outro porque também estamos em permanente exame. Um lugar em que não se pode fazer qualquer coisa, justamente porque o ensino tem a responsabilidade de mais uma vez contar o mundo aos recém-chegados, de entregá-los os melhores textos, imagens, histórias e técnicas produzidos ao longo da história, para que toda essa cultura seja comunizada, convertida em comum. Assim como o acesso a tudo isso é um direito dos estudantes, precisamos chamar à responsabilidade para que façam coisas com o que lhes é oferecido, ou seja, necessitam exercitar-se na tarefa nada transcendente que é estar consigo e com os outros na imanência da vida, expostos juntos a um estudo como um modo de existência, o que vai além da mera instrução utilitária e pragmática.

Diante disso, pensar a dimensão da formação e do ensino nas universidades comunitárias obriga-nos a pensar o compromisso da educação como bem público, o que significa rigor no ensino; investimento em pesquisa, bem como em projetos extensionistas; prestação de serviço às comunidades; incentivo e sustentação de produções científicas, artísticas, filosóficas e culturais. Em outras palavras, significa sustentar o ensino, a pesquisa

e a extensão de forma cada vez mais integrada, buscando garantir o máximo de acesso e sustentando o lugar da sala de aula como de encontro entre professores, estudantes e o mundo, com uma companhia e uma defesa, equipando os alunos e alunas para melhor viverem, como ainda nos ajuda a pensar Sêneca (2018). Um tempo comum que problematize as barbáries do nosso tempo, criando espaços de formação para que aprendamos a constituir-nos na diferença com o outro, na coletividade, e a existir na vida pública. A aula universitária como espaço de criação do professor, como testemunho de um tempo e de um modo de vida, como herança e renovação da vida, como forma de elaborar o passado de maneira narrativa e afirmativa. Professores e professoras com todo um repertório acumulado, justamente para que as novas gerações possam fazer outras coisas com isso.

Apesar de a inteligência artificial poder auxiliar-nos em muitas questões, ainda não pode e nunca poderá colocar uma vida de professor como testemunho de uma verdade. Isso porque não narra, não compartilha experiências, pois a experiência passa pelo corpo, e não pela linguagem da produção que opera a partir de “soluções pedagógicas”.

Olhar a universidade – em especial, as instituições comunitárias, paridas das necessidades locais e regionais – da perspectiva da filosofia da educação pode significar buscar escapar das pragas que nos assolam quando fazemos qualquer tipo de análise: romantização, idealização e discursos apocalípticos. Como aprendemos com Michel Foucault (2003), optamos por perguntar pelas condições de possibilidade, melhor dizendo, perguntar pelas condições históricas, políticas, econômicas e culturais dos modos como pensamos e vivemos hoje, pelo que ainda podemos fazer neste mundo e pelas brechas que podemos criar.

Conforme afirma Petit (2019, p. 19), “para que o espaço seja habitável [...] ele deve contar histórias”. Tecer narrativas amplia tempos, espaços e modos de vida, para que possamos ter sentimento de pertença e, paradoxalmente, de estranhamento. Não que isso resolva todas as violências e injustiças do mundo, mas abre uma margem de manobra bem importante.

Por isso a defesa de uma formação humana na universidade que passe pelas artes e pelas humanidades, apesar de serem consideradas inúteis pelo mercado competitivo mundial. Isso para que, por meio das capacidades imaginativas e narrativas, se criem ainda outras possibilidades e se faça nascer o que ainda não existe.

Cabe ao ensino esta dimensão que constitui nossa especificidade humana: a narrativa. Dialogar, ler, tomar notas: exercícios cotidianos nas salas de aula da Educação Superior, os quais podem, neste presente fragmentado e veloz, nos equipar para aprendermos a pensar e a viver melhor, confrontando-nos com nós mesmos, com os demais, com o mundo. É a postura de interromper os conformismos de toda ordem, opiniões rasas, para perguntarmos mais uma vez pelos nossos modos de vida. E não se trata de narrativa no geral, mas de encontros entre diferenças, de aprender a constituir-nos na relação com a diferença, multiplicando nossas perspectivas.

Ulrich Beck (2018) ajuda-nos a entender que vivemos em tempos tão acelerados que nos falta linguagem para nomear o que estamos vivendo. E não seria esta também

uma das funções da universidade, produzir narrativas? Ou seja, na ciência, nas artes ou na filosofia, pensar o mundo de forma crítica e produzir linguagens para melhor vivermos em comunidade? Daí a importância de um professor que vai tornar o mundo legível mais uma vez, para criarmos possibilidades de futuro. Para tanto, precisamos aprender a pensar, a imaginar, a narrar, e isso é algo que precisa ser exercitado. Algo que demanda desaceleração, interrupção da tagarelice, estudo, compartilhamento, foco e atenção em alguma coisa. Um ensino que torne possível formar novas gerações capazes de não aceitar como dadas as imagens que lhes chegam, para que consigam desmontar seus artifícios, problematizar todos os tipos de violência e barbárie, pois aprenderam a pensar em comum.

Mas não basta denunciar os modos de sujeição do nosso presente. Precisamos aprender juntos – em brechas, experimentando – a viver de outros modos, caminhando com o outro, expondo-nos, trazendo vozes para as salas de aula, fazendo citações, colocando palavras entre parênteses, e colocar palavras entre parênteses em uma sala de aula não necessita ser repetição do mesmo. Pode ser um gesto de compartilhamento do mundo, ou de um pedaço do mundo, com os demais, não para ser reproduzido, mas para ser escutado mais uma vez, escutado no coletivo da sala de aula, que abre conversações e a possibilidade do acontecimento. É preciso colocar citações junto a outras citações, junto a outros textos, sons, imagens, sabores, texturas, equações e tantas outras matérias de pensamento, para que o mundo seja mais uma vez narrado e pensado.

Trata-se de um ensino que compartilha a água porque também conhece a sede. E que, ainda, justamente porque tem sede e desejo, também a pode transmitir. Um ensino como um puxar o outro para caminhar junto, para tornar públicos e comunizar os saberes, para prestar atenção no mundo mais uma vez. Um ensino vinculado ao exercício do pensamento pelo exercício do pensamento, o que chamamos de estudo, para transformar algo em matéria de estudo, como começar sempre de novo. Eis o tanto que a universidade tem a ver com a filosofia: porque tem esse quê de infantil (não do infantilizado) – de estar sempre começando, e de novo, e de novo. De espantar-se e admirar-se pelo mundo. De responsabilizar-se por ele e convidar os demais para o mesmo exercício. De colocar palavras entre parênteses, precisamente para que nossos estudantes as adentrem, as escutem e escrevam outras coisas por fora e por entre os parênteses. Por isso que essa suspensão nunca é contra o mundo. É sempre para nos entusiasmos mais uma vez com ele.

Finalizando

A partir de tal justificção de um ensino que pede por mais narrativa, encerramos este texto com Márcia Tiburi (2010), quando interroga: se não pergunto, posso dizer que estou pensando? Por isso a defesa de um ensino na Educação Superior, nas instituições comprometidas com o desenvolvimento da comunidade e com o mundo, sustentado pela dimensão da narrativa e da pergunta mais uma vez por si e pelos demais. Qual outra instituição que no presente ainda pensa projeto de sociedade? Que outros tempos temos para aprendermos a fazer perguntas, para sermos capazes de pensar os processos

civilizatórios em espaços coletivos e democráticos? Na articulação com a arte, a ciência e a filosofia, qual outra instituição tem a potência de nos fazer pensar e nos comover com as dores do nosso tempo e com as dores dos demais, dando-nos espaço para a construção de narrativas?

Deixamos aqui um manifesto-defesa do diferencial do ensino das universidades comunitárias como as que entendem que a pergunta mais importante é pela formação humana e que precisamos batalhar cotidianamente e assumir a universidade como aquela que coloca também perguntas. Portanto, quando nos pedem que mensuremos impacto social, isso é impacto. Nada mais impactante do que formar gente – e talvez seja isso que mereça o nome de universidade. Finalizamos com uma escrita de Rilke (2011, p. 43, grifos do autor) que poderíamos ler todo início de semestre para nossos alunos e alunas.

Peço-lhe que tente ter amor *pelas próprias perguntas*, como quartos fechados e como livros escritos em uma língua estrangeira. Não investigue agora as respostas que não podem lhes ser dadas, porque não poderia vivê-las. E é disto que se trata, de viver tudo. *Viva agora* as perguntas. Talvez passe, gradativamente, em um belo dia, sem perceber, a viver as respostas. Talvez o senhor já traga consigo a possibilidade de construir e formar, como um modo de viver especialmente afortunado e puro; eduque-se para isso.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Marr. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BECK, Ulrich. *A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade*. Tradução de Maria L. X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio P. Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 123-128. (Obras Escolhidas v. 1).

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, set/dez, 2012, p. 808-825.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 10. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003, p. 15-37.

LARROSA, Jorge; VENCESLAO, Marta. Um povo capaz de *skholé*: elogio das Missões Pedagógicas da II República Espanhola. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da Escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 113-144. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Bointempo, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, Máquinas, Subjetividades*. Tradução de Paulo Domenech Oneto com colaboração de Hortênsia Lencastre. São Paulo: Sesc N-1, 2014.

LISPECTOR, Clarice. Mineirinho. In: LISPECTOR, Clarice. *Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020. p. 132-136.

NIETZSCHE, Friedrich. *A genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Vale. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Tradução de Pedro Sussekind. Porto Alegre: P&PM, 2011.

SÊNECA, Lúcio Anneo. *Cartas à Lucílio*. 6. ed. Tradução de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Ética do escrever: Kafka, Derrida e a literatura como crítica da violência*. Porto Alegre: Zouk, 2018.

TIBURI, Márcia. *Filosofia em comum: para ler-junto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

VANNUCCHI, Aldo. *A universidade comunitária: O que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo. Loyola. 2013.