Religare 10 (2), 98-108, setembro de 2013

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TERMO INOVAÇÃO E SEU USO NA EDUCAÇÃO

CONSIDERATIONS ABOUT TERM INNOVATION AND ITS USE IN EDUCATION

Rogério de Almeida[1]
Faculdade de Educação - USP
Patricia Pérez Morales[2]
Grupo de Investigación Educación y cultura de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura

---

Resumo: Quais as implicações da noção de novo e inovação para a educação, considerada a partir da perspectiva do estudante? O objetivo deste artigo é discutir essa questão, proposta inicialmente por ocasião da VII Cátedra Augustín Nieto Caballero, na Colômbia. Com uma abordagem hermenêutica, que busca os sentidos possíveis do termo em sua rede simbólica de significações, o referencial teórico buscou predominantemente as contribuições de Edgar Morin, Stuart Hall e Demerval Saviani.

Palavras-chave: Inovação, Novo, Estudante, Educação.

Abstract: What are the implications of the concept of new and innovative for education, considered from the perspective of the student? The purpose of this article is to discuss this issue, first proposed during the VII Chair Agustín Nieto Caballero in Colombia. With a hermeneutic approach, which seeks the possible meanings of the term in its symbolic network of meanings, the theoretical framework sought contributions from Edgar Morin, Stuart Hall and Demerval Saviani predominantly.

Keywords: Innovation New Student Education

---

[1] Rogério de Almeida: Professor Doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Coordenador do GEIFEC (Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura) e, juntamente com Marcos Ferreira Santos, do Lab_Arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura). Graduado em Letras (1997) e doutor em Educação (2005), ambos os títulos pela Universidade de São Paulo. Contato: www.rogerioa.com.
[2] Patricia Pérez Morales: Doctora y Magister por la Universidad de Sao Paulo USP en educación en la línea tématica de investigación: cultura, organización y educación (2002-2008) licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (1992-1996). Directora del Grupo de Investigación Educación y cultura de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura seccional Cali.

Introdução

O presente artigo nasceu de uma reflexão conjunta dos autores sobre uma questão proposta pela VII Cátedra Augustín Nieto Caballero, realizada nos dois primeiros dias de novembro de 2012, em Bogotá, Colômbia, e que teve como tema Inovação e Educação. A questão proposta na ocasião girava em torno do estudante universitário e sua situação de sujeito ou objeto da inovação. A partir dessa provocação, tecemos algumas considerações em torno da noção de novo e inovação, para então pensar o estudante em sua situação de sujeito (ou objeto) da educação.

Antes de entrarmos propriamente na discussão proposta, uma rápida pesquisa no site de buscas google aponta a atualidade do interesse pela relação entre inovação e educação. Digitado no dia primeiro de agosto de 2013, o termo inovação trouxe aproximadamente 13 milhões e 300 mil resultados. Digitado em espanhol, o número sobe para 39 milhões e 300 mil.

Quando a busca combinou as palavras inovação e educação, os resultados ficaram em torno de 6 milhões e 300 mil, próximos, portanto, da metade da pesquisa só com o termo inovação. Em espanhol, a combinação dos termos trouxe aproximadamente 34 milhões de resultados, o que nos leva a induzir que nos países de língua espanhola a relação entre educação e inovação se encontra mais difundida. De qualquer modo, o que esta busca aponta é que há um interesse concreto pela questão.

Outro dado interessante é que, para o termo inovação, a primeira página de resultados do google apresenta três páginas ligadas a universidades paulistas: Agência USP de Inovação, Inovação Unicamp e Agência Unesp de Inovação. O google acadêmico lista, para o termo Inovação, 420 mil resultados. O primeiro é um livro de Peter Drucker, Inovação e espírito empreendedor, o quinto resultado é o livro Inovação Educacional no Brasil, coordenado por Walter E. Garcia, e que teve sua primeira edição em 1980. A combinação dos termos Inovação e Educação, no google acadêmico, retornou 164 mil resultados. Em termos proporcionais, é possível inferir que, no âmbito acadêmico, o interesse pela inovação especificamente em educação é menor do que inovação de modo geral. Enquanto na página convencional do google a proporção entre "inovação" e "inovação educação" era próximo da metade, na busca acadêmica a proporção cai para um pouco mais de um terço.

No site www.teses.usp.br, que reúne teses e dissertações defendidas nos últimos anos na Universidade de São Paulo, há 89 trabalhos com o termo Inovação no título. Combinado com Educação, o resultado cai para 2 trabalhos. Enfim, não é nosso objetivo uma pesquisa mais detida sobre a presença da inovação na internet nem sobre como o tema é tratado. Tal levantamento buscou apenas evidenciar que há um interesse concreto pelos processos de inovação e que a Educação, tradicionalmente conservadora, não está ilesa a esse discurso.

No entanto, gostaríamos de retornar à questão do estudante universitário, para ponderar sobre sua situação de sujeito ou objeto da inovação. Para tanto, chamamos atenção para três elementos importantes a serem pensados: o estudante, a questão do sujeito e sua relação com o objeto e, por fim, o termo inovação.

Quanto ao estudante, universitário ou não, estudante é sempre estudante. Até que, se for tocado pela sorte, possa se tornar estudioso. Categoria, sem dúvida, superior a estudante, ao menos no quesito semântico. Mas qual é o marco, o limite, a fronteira entre um e outro? O que difere um estudante de um estudioso? Pode parecer uma questão secundária, um mero jogo de palavras, mas o fato é que não há discussão sobre inovação quando se trata dos estudiosos, caso diferente dos estudantes. Com efeito, o estudioso é quem se dedica aos estudos, pode ser um professor, um pesquisador ou mesmo um estudante, mas neste caso só se for aplicado. De modo diferente, estudante é todo aquele que estuda, que frequenta uma instituição de ensino, termo amplo, que oferece razões de sobra

para uma série de problemas que requerem inovação na busca de soluções. Indo direto ao ponto: o estudante com bom rendimento torna-se estudioso, os demais, quando não respondem às expectativas educacionais, tornam-se objeto da inovação, das tentativas de "solução" para os problemas relacionados à sua (não) aprendizagem.

E aqui chegamos ao segundo elemento, também importante de ser pensado, que é a questão de saber o que é que separa o sujeito do objeto. Trata-se, na verdade, da mesma pergunta pela fronteira, pelo limite, pelo marco que permite a distinção de um termo e outro. Quando é que o sujeito passa a ser objeto? E objeto de quê?

Em nosso caso, da inovação. Outro termo que, pela difusão, merece ser pensado em sua raiz, ou seja, para além do uso cotidiano, mercadológico ou corporativo que dele se faz. Queremos saber o que é, efetivamente, inovação. Como encontrá-la? Como aplicá-la? O que é que desejamos como novo?

Enfim, estamos na mesma situação que o poeta uruguaio Mario Benedetti, que afirmou: "Cuando creí tener todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas". O que nos cabe, aqui neste espaço de um artigo, é refletir um pouco mais sobre essas questões e, para começar, trataremos justamente do termo inovação.

O que é o novo? O que é inovação?

Não estamos perguntando, ainda, sobre o que é inovação, mas: o que é o novo? A inovação é, de certa maneira, a incorporação do novo como produto, a comercialização do novo. Uma das definições correntes para inovação é justamente "exploração mercadológica de novas ideias". Digamos que é uma ideia que deu certo, ou melhor, que pode dar lucro. Mas a questão persiste: o que é isso que chamamos de novo?

O novo é introduzido pelo moderno, modus hodierno, o que se faz hoje, o que é atual e, em seu momento mais agudo, o novo traz a ideia de ruptura com o passado, com a tradição. O futurismo, por exemplo, como movimento literário de vanguarda, liderado pela polêmica figura de Marinetti, vai propor a destruição de todos os museus, de todos os templos que glorificam o passado, para cantar, para saudar o novo, o automóvel, o avião, a máquina, o motor. "A beleza nova: a beleza da velocidade" (Marinetti apud Bradbury & McFarlane, 1989, p. 200), era dessa maneira que o poeta italiano saudava a agitação da vida moderna no início do século XX.

O destino, que é sempre muito irônico, tratou de tornar Marinetti acadêmico. Quem zombou dele foi Álvaro de Campos, o heterônimo pessoano:

As Musas vingaram-se com focos eléctricos, meu velho,
Puseram-te por fim na ribalta da cave velha,
E a tua dinâmica, sempre um bocado italiana,
f-f-f-f-f-f-f-f..... (Pessoa, 1992, p. 259)

Como matéria acadêmica, seu futurismo também se tornou peça de museu, obra do passado, a qual, a se crer nos imperativos do novo, necessitamos romper. E assim o novo, que é negação do passado, se torna também passado, ultrapassado por um novo que também ficará velho. E assim sucessivamente.

Em outras palavras, o novo não tem nada de novo, mas é algo velho. E por que é velho? Porque ao romper com a tradição, impõe uma nova tradição, a tradição do novo. Foi o poeta mexicano Octavio Paz (1984) quem definiu a fórmula do moderno: o moderno é a ruptura da tradição e a tradição da ruptura. Ideia fabulosa. Rompemos com a tradição, negamos o passado, mas ao mesmo tempo introduzimos uma nova tradição, uma nova forma de operar, em que o novo, a ruptura é aguardada, ansiada, planejada.

O melhor exemplo contemporâneo desse modo de operar pode ser encontrado na tecnologia dos aparelhos digitais. Não importa se é um celular ou um computador. Sabemos que haverá o desenvolvimento de um ou outro item que o compõe, o que justificará o lançamento de um novo modelo ou de uma atualização desse modelo. Por

vezes, a "nova" tecnologia é intrinsecamente nova, o que condiz com a expectativa do novo, o irrompimento de algo que não existia. Mas muitas vezes, senão na maioria delas, a tal novidade não passa de um estreitamento ou alongamento de tela, da velocidade do processador, do aumento dos pixels da resolução da image... Enfim, a lista é numerosa... Como distinguir o "suficientemente novo" para justificar a novidade do modelo? Explicando melhor: por que um dispositivo, adquirido a um custo mais ou menos alto, torna-se rapidamente obsoleto, a ponto de que a troca seja necessária? É evidente que se trata de um modus operandi mercadológico, de um círculo cada vez mais acelerado de desenvolvimento e obsolescência, a fim de manter o usuário no limite entre a insatisfação e a expectativa. O gozo pela aquisição do último modelo depende estritamente do grau de insatisfação com o modelo atual. Substitui-se, portanto, o prazer derivado do longo tempo em que se permanece com um determinado dispositivo, o qual traz as marcas do uso, os arranhões que ajudam a contar a história do dono, pelo prazer do novo. O que muda é a lógica da (in)satisfação. O orgulho de se ter um objeto antigo é substituído pelo de se ter o lançamento. Do ponto de vista estritamente lógico, é preciso que os anos passem e inscrevam suas marcas no objeto para que ele se torne suficientemente "original" para ser cultuado. Uma guitarra, um carro da década de 1960, por exemplo. Já o novo satisfaz pela novidade, o que reforça sempre a percepção da fugacidade do tempo; o mundo dos objetos torna-se rapidamente velho, pois a categoria de "geração anterior" não é dada pela passagem do tempo (2, 5 ou 10 anos, por exemplo), mas pelo lançamento da "nova geração" (que pode ocorrer anualmente ou até em intervalos menores).

Enfim, a lógica é bastante disseminada e vivida cotidianamente para que insistamos na argumentação. As vitrines das grandes cidades nos ensinam a viver assim. Aprendemos a velocidade do tempo e, hoje, podemos dissociá-la do futuro. Se o novo, na vanguarda futurista, precisava mirar o futuro para se desfazer do passado, na contemporaneidade o futuro é da mesma tonalidade escura do passado, não o enxergamos com nitidez, e o novo pode habitar o presente. Sabemos hoje que a versão 3.2 de determinado software substituirá a 3.1, até que um salto maior nos traga a 4.0. No caso dos automóveis, o modelo do ano seguinte é vendido com mais de seis meses de antecedência. Estamos na quarta, quinta geração de um produto que não tem mais que dois, três anos, atestando que a vida, pelo menos dos dispositivos tecnológicos, é muito curta. Tão curta, que justifica, o paradoxo dos "novos produtos antigos". Aparelhos de som com aparência dos modelos da década de 1930, 40. Instrumentos musicais que resgatam os anos 60 e 70. Sem contar os abajures, os brinquedos... O retrô, o vintage, enfim, o passado também podem ser vendido como novo, já que a lógica tornou-se suficientemente abstrata para funcionar no mercado independente de sua justificativa material.

Nem mesmo o sabão em pó escapa do motor da novidade, com suas novas fórmulas que prometem deixar o branco cada vez mais branco. Isto é: como é que o branco pode ser mais branco que o branco? Não é só um jogo de linguagem, é a crença que a própria linguagem seja capaz de instituir o novo ou justificar nosso anseio pela novidade. Então a obsessão pelo novo, pelo mais novo, pelo mais novo ainda contagia, contamina todas as esferas da vida, a começar pela linguagem, mãe de todos os delírios, de todas as obsessões.

O futuro, portanto, está instalado no presente. Mais: o presente é orientado pelo futuro. É essa a chave do moderno. E o projeto político moderno, calcado nos ideais iluministas, na ideia de autonomia e de sujeito crítico, é o projeto de domínio do tempo, domínio do futuro já agora, já no presente.

Isso é fundamental para entendermos o novo. Mas para chegarmos à inovação é preciso um passo a mais. Pois o moderno foi, de certa forma, ultrapassado por si mesmo. Que significa isso? Que vivemos o pós-moderno. Não como um tempo novo que rompe com o antigo, com o moderno. O pós-

moderno não é, de modo algum, um rompimento com o moderno ou um marco histórico, um momento novo, digamos assim. Mas é uma forma diferente de lidar com o passado. E, segundo Umberto Eco (1985), o pós-moderno já ocorreu antes, ocorre sempre que uma dada época se satura, sempre que a vanguarda não pode ir além em sua metalinguagem.

Assim, o pós-moderno é uma forma de operar: reconhece que não é possível destruir o passado, pois sua destruição leva ao silêncio. Então, revisita o passado, de maneira irônica, não inocente. O que significa isso? Que o que se diz hoje não é novo, não é inocente, pois já temos consciência de que isso que se diz já foi dito. Daí a ausência de inocência. Mas, por outro lado, isso que se diz é dito diferente, de maneira diferente, como uma referência fora de contexto, ou em um novo contexto. Por isso, o discurso pós-moderno é irônico. Porque ri do passado. Porque trai o passado (Eco, 1985).

Em poucas palavras: o novo envelheceu. É uma ideia velha, desbotada, fora de moda, mofada, rota, rasgada. Quem acredita no novo? O novo precisa também ser inovado, precisamos de algo novo para o novo. Então, o novo, em diálogo irônico com o passado, vem travestido de inovação. Já não é o novo simples, momento inocente, mas é o novo repetido, o novo que se apresenta como farsa. É o velho re-novado. É o novo, já velhinho, maquiado de novo. Esse é o sentido contemporâneo do termo inovação.

Para sintetizar a questão, a inovação é um procedimento de comercialização de ideias novas. Não de qualquer ideia, mas somente das ideias que podem ser patenteadas, que podem ser registradas, que podem ser vendidas, que podem gerar lucro, que podem nos iludir quanto à ideia de progresso. A novidade da inovação não se desfez da noção de progresso, de que avançamos, de que caminhamos rumo a um destino, a uma direção. O moderno tinha, como projeto iluminista, um objetivo, uma meta. E, na educação, a meta era o sujeito emancipado, autônomo, crítico, sujeito letrado, sujeito dono de seu próprio destino, sujeito responsável, que sabe discernir o certo do errado, apto a pensar, a avaliar, a julgar, sujeito, portanto, racional.

A atualidade aponta para a crise desse sujeito. Há uma séria desconfiança sobre a possibilidade desse sujeito crítico, autônomo, racional. Mas o projeto pedagógico, o modelo educacional insiste nessa ideia. Ou melhor: inovou a maneira de dizer essa ideia. Agora queremos estudantes que aprendam a aprender, que sejam autônomos para buscar o conhecimento, que saibam se adaptar às situações controversas, que tenham inteligência emocional, que desenvolvam suas inteligências múltiplas, que sejam criativos. Que sejam inovadores! Esta é a palavra: a inovação quer formar inovadores.

Dessa forma, cremos que seja no mínimo perigoso "comprarmos" tão de pronto a ideia de que a inovação, por ser inovação, melhorará a educação. De duas uma: ou ele será mais um termo passageiro, como reengenharia, termo sofisticado para a extinção de setores e a diminuição de trabalhadores, largamente usado pelos manuais de gestão e como justificativa para as demissões. Se assim for, daqui alguns anos "inovação" não passará de um verbete enciclopédico a alimentar historiadores e não teremos muito com o que nos preocupar, pois a Educação sempre nos fornecerá novos desafios para seus inúmeros problemas. Mas se não for o caso, se de fato a inovação na educação incorporar sua dinâmica de compartimentalização, se rivalizar com o financiamento, as políticas pública, a didática, o currículo, a psicopedagogia etc., então temos a incumbência de refletir sobre a inovação que queremos, o que queremos como novo e o que queremos de novo.

Nesse sentido, permanece muito viva a necessidade, apontada por Edgar Morin (2002), de pensarmos a reforma e reformarmos o pensamento. Para o epistemólogo da complexidade, há um paradoxo na Universidade, pois ela precisa mudar para reformar o pensamento, mas por outro lado só o pensamento reformado é capaz de fazê-la mudar. A Universidade não pensa a mudança, porque precisaria mudar

para pensá-la, para aceitá-la, para, digamos assim, inovar-se. A saída, nos diz Morin, são os espaços de fora, externos à Universidade, pois são esses espaços que podem pensar a reforma do pensamento, que podem propor uma mudança.

Desdobram-se dessa questão, dois pontos importantes. O primeiro é que, quando falamos de espaços externos, de fora da Universidade, estamos pensando não no mercado – e não é o mercado, o mundo corporativo, que nos propõe o termo inovação? – mas pensamos o espaço da arte, da poesia, do cinema, do teatro, da dança, enfim, do universo cultural e criativo dos homens. É na esfera da criação que buscamos o novo, é o artista que inova a cada obra, a cada traço, a cada filme, a cada livro que escreve... Portanto, a Universidade deve reformar seu pensamento abrindo-se à dinâmica criativa que provém da arte, sem, obviamente, abdicar de sua linguagem acadêmica, científica, filosófica, ensaística, reflexiva... Manter o rigor acadêmico, sim. Mas com o vigor do vivido.

E aqui entra o segundo ponto da questão: se falamos em mudança (ou em inovação), é porque reconhecemos que algo se esgotou, que já não é mais possível conceber o mundo como antes e que a Universidade tem fraquejado no seu objetivo de apresentar um conhecimento razoavelmente organizado sobre as mudanças que ocorrem na contemporaneidade. O risco é que o tom monótono de sua linguagem não possa significar nada além de um tipo restrito de conhecimento técnico, esse mesmo que é empregado pela indústria, longe, portanto, de sua missão, por assim dizer, de apresentar problematizações e questionamentos que pertençam efetivamente ao nosso tempo.

Sujeito x objeto

A pergunta que tem nos guiado neste artigo é justamente sobre se o estudante é sujeito ou objeto da inovação. E aqui cabe uma discussão um pouco mais detida sobre a noção de sujeito, a qual contém, de modo mais abrangente, o sujeito estudante. Algumas linhas atrás, apontávamos para o esgotamento da concepção de sujeito moderno nascida com o Iluminismo, concepção que não dá mais conta de significar o homem de hoje, que afinal de contas, é o mesmo de sempre. Porque parece que, socialmente, culturalmente, psicologicamente sobretudo, não nos sentimos mais confortáveis com a definição que nos dão: seres críticos, autônomos, racionais, sabedores da verdade etc.

Nesse sentido, não só o termo sujeito tem sido revisitado, repensado, como, principalmente, sua relação com o objeto. E aqui levantamos dois pontos importantes para serem pensados: que sujeito é esse que se desenha no horizonte da contemporaneidade? E: qual sua participação na relação com o objeto que pretende conhecer?

Stuart Hall (2006) nos ajuda a responder a primeira questão, ao definir de maneira muito sintética e emblemática o problema da identidade vivido atualmente. O teórico jamaicano identifica três momentos, três concepções de sujeito: primeiro, o sujeito do Iluminismo. Este sujeito estava baseado numa concepção da pessoa como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior.

O sujeito sociológico refletia o mundo moderno, cuja rede de relações, de mediações, tornou-se importante para constituição de sua identidade, que era formada, acreditava-se, na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou uma essência interior, um "eu real", digamos assim. Mas este "eu real" é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade faz a costura entre o mundo interior e o mundo exterior e lhe garante estabilidade.

Pois bem. É justamente essa estabilidade que, hoje, problematiza-se. Por quê? Porque, de um lado, o sujeito fragmenta-se. Não "experimenta" uma única identidade, mas passa a experimentar múltiplas identidades, muitas inclusive contraditórias. Por outro lado, o mundo "lá fora", o mundo que nos fornece os modelos

com os quais nos identificamos, também está em colapso ou, para citar a metáfora preferida de Bauman (2001), está se liquefazendo. Em outras palavras, está em curso mudanças estruturais, institucionais, culturais, sociais etc. que afetam diretamente a construção da identidade. Chegamos, então, na identidade pós-moderna.

O sujeito pós-moderno é uma "celebração móvel" (Hall, 2006), é um sujeito que não é mais caracterizado por sua condição biológica, mas por uma sucessão histórica de identidades diferentes em diferentes momentos da vida. Essas identidades múltiplas não são vividas unicamente em sucessão, mas também simultaneamente. Por exemplo, como identificar o estudante apenas pela sua identidade de estudante, se, muitas vezes, ele também é professor, trabalhador, pai, mãe, praticante de artes marciais ou músico? Qual identidade o definirá como sujeito, se ele as experimenta em muitas ocasiões ao longo de um só dia? E mais: o jogo das identidades vai muito além de um conflito meramente psicológico que, por vezes, pode nos inquietar quanto ao modo como nos identificamos. Vamos ilustrar com um exemplo narrado por Hall (2006, p. 18-19):

Em 1991, o então presidente americano, Bush, ansioso por restaurar uma maioria conservadora na Suprema Corte americana, encaminhou a indicação de Clarence Thomas, um juiz negro de visões políticas conservadoras. No julgamento de Bush, os eleitores brancos (que podiam ter preconceitos em relação a um juiz negro) provavelmente apoiaram Thomas porque ele era conservador em termos da legislação de igualdade de direitos, e os eleitores negros (que apoiam políticas liberais em questão de raça) apoiariam Thomas porque ele era negro. Em síntese, o presidente estava "jogando o jogo das identidades".

Durante as "audiências" em torno da indicação, no Senado, o juiz Thomas foi acusado de assédio sexual por uma mulher negra, Anita Hill, uma ex-colega de Thomas. As audiências causaram um escândalo público e polarizaram a sociedade americana. Alguns negros apoiaram Thomas, baseados na questão de raça; outros se opuseram a ele, tomando como base a questão sexual. As mulheres negras estavam divididas, dependendo de qual identidade prevalecia: sua identidade como negra ou sua identidade como mulher. Os homens negros também estavam divididos, dependendo de qual fator prevalecia: seu sexismo ou seu liberalismo. Os homens brancos estavam divididos, dependendo, não apenas de sua política, mas da forma como eles se identificavam com respeito ao racismo e ao sexismo. As mulheres conservadoras brancas apoiavam Thomas, não apenas com base em sua inclinação política, mas também por casa de sua oposição ao feminismo...

Stuart Hall continua expondo o jogo de identidades, para concluir que as identidades se deslocam, se contradizem, se pluralizam e que, por fim, "a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada" (Hall, 2006, p. 21). Portanto – e isto é de suma importância – o sujeito não é mais definido por uma identidade singular, não é mais um centro estável, não reconhece mais uma essência, mas define-se por meio de narrativas. Cada um de nós é histórico porque cada um de nós é uma história. Ou melhor: cada um de nós é um conjunto de histórias, de narrativas que contamos para nos definir, em diversos momentos de nossa vida (Ferreira-Santos & Almeida, 2011). E muitas vezes ao longo de um só dia. É óbvio que esta narrativa não é única e não é composta, inventada, elaborada unicamente por cada um nós. A narrativa única, coerente, com começo, meio e fim, esta narrativa fazia parte do sujeito do Iluminismo e, em certa medida, do sujeito sociológico, do sujeito moderno. O sujeito pós-moderno assume a multiplicidade de narrativas que o atravessa. É isso o que ilustra a noção de "celebração móvel".

Somos "celebração móvel". Isso quer dizer que somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis. E escolhemos, na medida do possível, com quais dessas

identidades nos identificaremos. Ainda que temporariamente.

Assim, a identidade unificada desde o nascimento até a morte, identidade única e coerente, que avança linearmente, é uma construção cômoda, uma história que podemos contar para nos confortar ante as incômodas confrontações que as múltiplas narrativas cotidianas nos impõem. Sim, podemos "esquecer" essas múltiplas narrativas e eleger apenas uma. E dizer: “olha, é esta a minha ‘verdadeira’ identidade; este é o sujeito que ‘realmente’ eu sou”. Mas, ao cabo, o que estamos fazendo se não contando uma história sobre nós mesmos? E, se formos bons contadores de história, sabemos que as histórias podem ser modificadas, podem ser reescritas, podem ser reorganizadas de modo a que os fatos adquiram novos sentidos, novos significados.

Celebramos nossa existência em constante confrontação com um mundo em transformação, em mutação, com um mundo que muda como as águas do rio de Heráclito: banhamos e não nos banhamos no mesmo rio, porque não só as águas correm e já são outras como nós também nos modificamos, nos tornamos outro no processo.

E isso nos remete à última questão, que tem por cerne a Educação, e que diz respeito à relação do sujeito com o objeto que pretende conhecer. De que maneira um objeto pode ser conhecido, pode ser investigado? Qual a participação do sujeito na investigação desse objeto?

Um caminho interessante é retornamos a Descartes, pois foi Descartes o responsável pelo consagrado método que separou sujeito e objeto, anulando, no processo de conhecimento, a participação do sujeito. Que diz Descartes? Que nossa existência é atestada pelo exercício do pensamento, da racionalidade, pela capacidade de usarmos a razão para pensar. Pensamos, então existimos. Mas se há um sujeito que pensa, há, por outro lado, um objeto que é pensado. Se nós pensamos como sujeito, nós também somos pensados como objetos. Ou, em outras palavras, nos tornamos objetos de nós mesmos, objetos de nossa consciência, de nossa razão. Somos o objeto do sujeito que somos.

Essa separação entre sujeito e objeto possibilitou, é inegável, uma vasta gama de conhecimento e a consolidação do discurso e do método científicos. Antes, para fazer ciência, era fundamental ser objetivo, isto é, investigar o objeto, analisá-lo, sem que o sujeito interferisse nos resultados. Hoje, sabemos que isso é impossível. Sabemos que o objeto só aparece, só ganha sentido, significado, diante de um sujeito, que interfere na significação desse objeto, na maneira como é percebido (Morin, 1999).

Tal predisposição, a de cindir sujeito e objeto, propiciou que todos os que não fizessem parte na definição do sujeito do iluminismo, ou seja, do sujeito estável, autocentrado, consciente, crítico, responsável e autônomo, não era sujeito, mas objeto. Isto inclui os alunos, cuja etimologia é, nesse sentido, esclarecedora: alumnos são os que não têm luz, os que não pensam, ou melhor, os que não sabem, ainda, pensar. Objetos, portanto, a quem os professores dirigem atenção ou, para manter a metáfora, a luz, a fim de que se iluminem, isto é, para que se tornem sujeitos.

Eis, pois, uma diferenciação que se faz importante: não somente esse sujeito moderno, do qual tratamos acima, se tornou obsoleto, inoperante, impossível, como também se tornou inoperante pensar os estudantes, ou quem quer que seja, como objetos. Patricia Prado (2012) realizou uma importante pesquisa com crianças pequenininhas (até 3 anos), como ela chama, e chegou à conclusão de que sua hipótese estava correta: as crianças, desde a mais tenra idade, não são receptores passivos, uma tábula rasa na qual escrevemos as regras da convivência e os traços de nossas culturas, mas sujeitos ativos, produtores de cultura. Completam lacunas, buscam compreender o que lhe dizem, intentam imitar o adulto e, quando necessário, rechaçá-lo, corrigi-lo. Enfim, produzem cultura. Interpretam o mundo. Ou, se preferirmos: pensam o mundo em que vivem. Portanto, desde o nascimento produzimos cultura, isto é, interagimos com o mundo de modo a significá-lo, dotando de sentido as experiências vividas, os objetos partilhados, os gestos aprendidos.

Não queremos, evidentemente, colocar peso em excesso no outro lado da balança. Não podemos inferir dessa constatação que as crianças "nascem sabendo", que são naturalmente críticas, autônomas, responsáveis ou qualquer outra característica que habitualmente se espera do sujeito adulto. No entanto, é dado que as crianças, mesmo muito pequenas, já lidam com a produção de sentidos, com a compreensão que lhes é possível, dentro do contexto limitado por seu entorno e por sua capacidade cognitiva, que está obviamente em desenvolvimento. De qualquer forma, também produzem (e não apenas recebem) cultura.

Para encerrar

Como considerações finais de nossas reflexões sobre a condição do estudante em relação à inovação na educação, não há como concluir de maneira taxativa, pois, dependendo da concepção que se tem de pedagogia, de acordo com os pressupostos educacionais que se tem por base, é possível afirmar tanto que o estudante é sujeito quanto objeto da inovação.

Demerval Saviani (1995, p. 30) é muito lúcido ao reduzir a inovação em educação a quatro gradações possíveis:

a) são mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais.
b) São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados.
c) São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais e/ou não institucionalizadas.
d) A educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades.

As discussões sobre inovação na educação – quando não deliberadamente voltadas para o mercado (primeira gradação), ou seja, que não sai do retoque superficial – giram em torno do segundo e terceiro níveis, em que não se alteram as finalidades da educação, mas as instituições e/ou métodos. Como o próprio Saviani aponta, são inovações que buscariam a "revolução social" (palavras do autor), cuja base de sujeito prevalece moderna (avaliação nossa), ou seja, pressupõem que o estudante está em processo para se tornar um sujeito autônomo, responsável, racional, ou seja, os estudantes permanecem como objetos de uma inovação que os considera subordinados a um objetivo maior.

De certo modo, a inovação, seja "praticada" pelos setores conservadores ou reformistas da sociedade, não acena para algo realmente novo, que seria romper com as regras de poder que dividem o mundo entre vencedores e esquecidos. Os vencedores são todos iguais, falam de um só mundo, de uma só verdade, de um único caminho. Mas os esquecidos é que renovam verdadeiramente o mundo, pois são plurais, são diferentes, são potencialmente o novo e, efetivamente, a inovação.

Como afirmou Edgar Morin (2002), a solução para a Universidade, e cremos que para a Educação como um todo, está na potência do que se exerce atualmente fora de seus muros, principalmente nas artes, mas também nas diversas manifestações de culturas e de organizações sociais que se dão à margem do instituído.

Assim, compreendemos pedagogia como um processo de desestabilização do que é forçadamente apresentado como estável no plano tanto do conhecimento quanto da cultura e da sociedade, ou seja, a problematização das representações de mundo, a busca da "multivocidade", como diz Jorge Larrosa (1995), da "plurissignificatividade", da abertura, da multiplicação de sentidos. Portanto, trata-se de uma resistência à pedagogia dogmática, que apresenta uma única versão de mundo e nos obriga a reconhecê-lo sempre do mesmo modo.

Ao contrário, uma pedagogia da escolha, calcada numa educação de sensibilidade (Ferreira Santos & Almeida, 2012), aponta para a necessidade de desenvolver potências atualmente negligenciadas pela educação formal, por meio da criatividade, da arte e da experimentação. E, por fim, a diferenciação das intensidades, que significa que nossas energias não são igualmente distribuídas em tudo que fazemos, mas que temos obsessões, impulsos, desejos, manias, enfim, que intensificamos determinadas ações, ou estudos, ou práticas, de acordo com nossas escolhas, com nossa trajetória de vida. Às vezes é um instrumento musical, com o qual se convive horas inteiras, dias inteiros, ou uma predileção por resolver equações matemáticas, ou pelo cinema...

Ora, para essa pedagogia, que compreende a complexidade do mundo e a pluralidade humana, jamais o estudante será objeto de qualquer ação ou inovação, pois não é um ser passivo à espera de modelagem, é um ser em relação. Temos, então, como responder a questão que nos guiou e afirmar convictos que o estudante universitário é sujeito da inovação, na medida em que nos obriga, a nós, professores e pesquisadores, a buscar ações que dialoguem com suas ansiedades, suas possibilidades, suas inquietações, todas sempre muito plurais, mas também todas humanamente partilhadas. Nessa acepção, inovação não tem relação com as intenções do mercado, mas o compromisso com um passado que não quer se repetir, ou melhor, que quer se repetir como diferença, para lembrar de Deleuze (1988). É a diferença que irrompe da repetição que nos interessa, é a repetição da diferença o que queremos como novo ou como inovação. "Repetir, repetir, repetir, até ficar diferente", como nos ensina o poeta Manoel de Barros (2010). Portanto, não se trata de buscar o novo por meio da recusa do passado, mas em diálogo constante com o que permanece sempre novo, portanto, com o que não morre, com o que não se esquece, como a relação entre professor e aluno ou mestre e discípulo, que é a relação almejada por Georges Gusdorf (1987), que dizia que o mestre, e quiçá nós professores cheguemos a ser mestres, é o "arquétipo das possibilidades humanas", os modelos plurais para que os estudantes enxerguem em seus mestres a inspiração necessária para escolherem seus próprios caminhos. Enfim, trata-se de uma ideia velha, mas que permanece nova.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. 2001. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BRADBURY, Malcom & MCFARLANE. Modernismo: guia geral 1890-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

ECO, Umberto. Pós-Escrito ao Nome da Rosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FERREIRA SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério de. Antropolíticas da Educação. São Paulo: Képos, 2011.

_____. Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

GUSDORF, Georges. Professores para quê? São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

LARROSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados. São Paulo: Autêntica, 1995.

MORIN, Edgar. Ciência Com Consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. Repensar a Reforma. Reformar o pensamento: a cabeça bem-feita. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

PAZ, Octavio. Os Filhos do Barro: do Romantismo à Vanguarda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PESSOA, Fernando. Poesias de Álvaro de Campos. São Paulo: FTD, 1992.

PRADO, Patricia Dias. Educação e Culturas Infantis: crianças pequenininhas brincando na creche. São Paulo: Képos, 2012.

SAVIANI, Demerval. “A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação”. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1995.