

SIGNIFICADO DE 'INOVAÇÃO' EM EDUCAÇÃO: COMPROMISSO COM O NOVO OU COM A NOVIDADE?

Profa. Terezinha Azerêdo Rios^(*)

Quero que minha primeira palavra seja de agradecimento e reveladora da minha alegria de poder de novo partilhar com os colegas da PUCCAMP interesses e preocupações com o ensino de graduação, a avaliação institucional e a articulação de projetos inovadores, no espaço da discussão que aqui se faz, cujo foco central é o *currículo*.

Considero muito importante essa possibilidade de aqui estar para seguir adiante numa conversa que se dá no contexto de uma parceria que vem crescendo entre as PUCs, especialmente entre as nossas vice-reitorias acadêmicas, e que tem sido extremamente gratificante para a minha universidade e pessoalmente para mim. Estamos procurando afastar uma idéia equivocada de parceria, em que se chama de parceiro aquele que financia as ações, ou que traz já pronta uma proposta que devemos realizar. Constituímo-nos como parceiros exatamente porque, na diferença, na especificidade da ação de cada um, desenvolvemos juntos projetos que são comuns, que querem alcançar objetivos comuns. O parceiro não é mesmo igual a mim, “joga” de um jeito diferente do meu; o importante é saber que ele joga querendo *ganhar junto comigo*.

Espero, assim, que aqui possamos fazer de verdade um *seminário* e uma *palestra*. Seminário, porque é um espaço onde se *semeia* alguma coisa, é um espaço possível de seminar nossas idéias, nossas propostas, nossos ideais. Palestra, no sentido de que possamos de verdade *partilhar* nossas idéias e haja um momento em que a palavra de vocês também se junte à nossa, criando a possibilidade de uma ampliação e de

(*) Professora da PUC-São Paulo e Assessora da Vice-Reitoria Acadêmica da PUC-SP.

aprofundamento do trabalho que, na seqüência, traga frutos da melhor qualidade para todos nós.

Minha palavra vem de um lugar específico - o da *reflexão filosófica*. É “à janela da filosofia”, como costume dizer, que vou estar convidando os colegas a se debruçarem para olhar a questão que me é proposta nesta noite.

Se a filosofia, enquanto *amor à sabedoria*, desejo de um *saber inteiro*, está mesmo em busca da significação, do *sentido* da realidade, imagino que se deva recorrer a ela para que possamos, ao lado de outros saberes, perguntar pelo *significado da inovação em educação*.

Quando chamo a atenção para essa idéia de olhar “à moda da filosofia”, não imagino apontar um espaço privilegiado ou um olhar que se coloca de uma maneira superior a outros. Julgo que meu convite se justifica em virtude da familiaridade que tenho com este espaço e da especificidade desse olhar que procura ver com *clareza, abrangência e profundidade* o objeto do seu enfoque - aqui no nosso caso, a inovação em educação - , considerando-se a pergunta que é proposta provocativamente: “Será que a inovação é um compromisso com o novo ou com a novidade?”.

Penso que é por aí que vamos trilhar o nosso caminho. Vou partir da própria proposição desse título da palestra porque acho que ela já traz um primeiro gancho para pensarmos juntos, uma vez que coloca de imediato a idéia de *compromisso*, articulada às idéias de *inovação* e de *educação*.

Volto à pergunta-título: “A inovação é um compromisso com o novo ou com a novidade?”. Já se pode encontrar aí um pressuposto: *a inovação pressupõe que haja um compromisso*. Penso que isto é importante quando falamos em educação, porque o gesto educativo tem um caráter histórico, é resultado de uma ação que tem uma característica de *dramaticidade*.

A educação é algo que se faz *historicamente* - e a história tem um caráter *dramático*. Julgo necessário explorar a contraposição do *drama* à *tragédia*. Quando falamos em tragédia, tomamos como referência a noção de *destino*, de algo já pronto, já estabelecido, determinado por algo fora do contexto em que se vive. Boa parte dos que aqui estão terá ouvido falar na clássica tragédia de Édipo Rei. Ela é bem ilustrativa desse caráter de determinismo de que falo. Édipo, como narra o mito, teve sua vida predestinada de uma forma que não havia saída. Ainda que quisesse orientar seu caminho de uma maneira diferente, tudo já estava definido - ele mataria seu pai, se tornaria marido de sua mãe e, como resultado de seus gestos malditos, submeteria sua cidade ao sofrimento e à desgraça.

No caso da história humana, temos algo diferente. Não há algo determinado para nós - a história humana não é trágica, ela é *dramática*, exatamente porque ela é espaço de algo chamado *responsabilidade*, algo chamado *compromisso*. Os homens fazem sua história, em condições que aí se colocam para eles. Mas *respondem* a essas condições, e seu caminho é intencionalmente escolhido por eles. Isso implica assumir um compromisso que, além do mais, não é isolado. A construção da história é um *trabalho coletivo*. Não se faz a história solitariamente, mas sim *em companhia*. É junto que se faz a história - o compromisso é algo que se assume *junto com os outros*.

A própria etimologia da palavra compromisso remete à idéia de com-prometer, de *fazer uma promessa junto com alguém*. Acho importante pensar que se trabalhamos na área da educação, se estamos pensando em inovar, e isso implica num compromisso, devemos ter a clareza do significado desse compromisso. Que compromisso? Com o quê? O que significa isso? É preciso pensar que se a história humana aponta para uma realidade sócio-cultural que não está definida de antemão, *ela poderia sempre ser diferente*. Isto me parece algo significativo quando se pensa na organização do currículo, na forma de articulação de projetos, no conjunto das ações que realizamos. A história nos mostra que o que foi poderia ter sido diferente, o que está sendo tem a possibilidade de ser modificado a partir de uma intencionalidade, e que o que será resultará do projeto que fizermos juntos.

Penso que é aí que começa mesmo a nossa discussão, neste gancho com a noção de historicidade, de compromisso presente em nossa ação. O que caracteriza o novo? Será alguma coisa desconhecida? Será algo ainda não experimentado?

Quando me pedem para falar sobre alguma coisa que está muito presente em nosso cotidiano, e que, por isso mesmo, às vezes tem a sua significação meio esquecida por nós, costumo sempre fazer recurso ao dicionário, para buscar a etimologia e o significado dela decorrente. Desta vez, fui ao *Aurélio*, que registra a *inovação* como “ato de tornar novo, de introduzir novidade em alguma coisa”. Buscando o significado de *novo* eu descobro “o que tem pouco tempo de existência, o que é recente, o que é visto pela primeira vez, moderno”. E então somos levados a indagar: O que será uma nova universidade? Um novo curso? Um novo professor? Uma nova proposta curricular?

Qual é o significado para o qual aponta a designação de algo como *novo*? Digo isso pensando em algo muito comum em nosso cotidiano: por que é que se colocam placas em algumas casas, no comércio, nas instituições, com os dizeres “Sob nova direção”? Já pensaram nisso? O que isso significa? Significa que se procura chamar atenção no sentido de que algo melhorou. “Agora sob nova direção” procura dizer “Vamos à frente de uma maneira nova, *de uma maneira melhor*”. Será que é isso mesmo que acontece? A novidade implica necessariamente em melhoria? Numa transformação que traz benefícios?

Precisamos estar alertas para isso, mantendo acesas as perguntas. Isto não quer dizer que não busquemos respostas, que existem e são boas, mas as provocações contidas nas perguntas nos alertam para o sentido de olhar de uma maneira nova uma realidade que já estava sendo olhada de uma outra maneira antes.

Imagino que para falar em um *currículo novo*, em uma universidade nova, em que esteja implícita uma perspectiva de melhoria, devemos fazer uma distinção entre o que é novo e o que é *original*. Para isso, recorro a uma pequena e curta afirmação de Roberto Gomes num

livro que se chama *Crítica da Razão Tupiniquim*, escrito em 1975. Ali se afirma:

“É um erro confundir originalidade com novidade. O novo é apenas um acidente do original, quero dizer, dele decorrem alguns casos. Uma formulação qualquer é original não pelo fato acidental de ser nova ou inédita, mas pelo fato de estar vinculada a determinadas origens. Produto de um ato de espírito que se enraíza em criar um automóvel sem motor, direção, e lugares, e - suprema novidade - que não transporte, seria algo absolutamente novo; rigorosamente inédito. Creio que, no entanto, sem nenhuma originalidade. O original é o avesso do estranho e do novo, tem raízes aqui e de longa data.”

Penso que possa ser essa uma primeira contribuição para pensarmos um pouco no sentido da inovação no trabalho que realizamos na universidade, no trabalho de pensarmos os nossos currículos. Ir em busca, não propriamente do novo, mas do original, ir em busca de algo *nas suas origens*. E quando me refiro às origens não estou falando no *começo*. Gosto de fazer, por exemplo, a distinção entre origem e começo da filosofia. Em alguns manuais de filosofia, costuma-se encontrar a seguinte afirmação: “A filosofia começou na Grécia, no século VII ou VI antes de Cristo, no momento de uma elaboração feita de uma maneira mais sistematizada pelos pensadores naquele momento”. Talvez devamos concordar com eles sobre isso. Mas se perguntamos pela origem, é bem diferente. O que é origem da filosofia? Nós descobriríamos que é o *espanto* diante da realidade, a *dúvida* diante de questões que nos provocam, a experiência de situações que chamaríamos de *situações-limites*. Elas originam a filosofia, estimulam o espírito crítico. É nessa medida que imagino que se possa falar de uma novidade próxima da originalidade, da busca da origem, daquilo que é provocador, estimulador de irmos adiante e organizarmos de forma diferente o nosso trabalho.

Quando menciono essa originalidade, retomo o que aqui já foi afirmado pela professora Maria Isabel Cunha, lembrando o percurso que a

PUCCAMP vem fazendo, em busca de uma formação da graduação que seja uma *formação de raiz*. Falo em origem pensando um pouco na associação com raiz. Mabel Cunha dizia que era importante buscar os conhecimentos para uma formação sempre continuada, quem sabe nova ou original, a cada etapa do processo. Isso é uma coisa importante para a gente pensar : uma novidade ou originalidade quem sabe permanente. George Steiner traz uma rica contribuição, quando afirma de algo que é “inevitável e sem precedentes, como o sol de cada manhã”. Quem sabe a novidade que a gente busca seja exatamente essa, de uma perspectiva de continuidade, mas *uma continuidade que é sempre original*. O nascer do sol de cada manhã é, sem dúvida, originalíssimo, sem precedentes. Como pode ser o nosso trabalho na medida em que procuremos essa sua raiz, essa sua origem.

Pensar na proposta de uma inovação de compromisso dentro do nosso trabalho é o nosso desafio. Vou buscar em Cristovam Buarque, no seu livro que se chama *A Cortina de Ouro*, uma afirmação que acho provocativa e que também gostaria de partilhar com vocês:

Cada pessoa é a soma das respostas que deu ao longo da vida às perguntas que lhe foram formuladas. O sucesso depende dos acertos nas respostas, mas os homens que mudam o próprio destino são aqueles que não se limitam a acertar respostas, mas também criam as próprias perguntas certas para o momento. O destino da humanidade também é determinado pelas respostas que a cada momento são dadas pelos homens de seu tempo, às velhas perguntas ou às novas perguntas. As velhas perguntas apenas levam a civilização a continuar no rumo anterior. As novas provocam rupturas e forçam a humanidade a dobrar esquinas civilizatórias.

Vou na direção do Cristovam pensando nessa história das esquinas civilizatórias: que perguntas novas fazem a gente dobrá-las, a partir dos compromissos que temos na busca daquela originalidade que mencionei? Acho importante pensarmos que esse trabalho de construção da história

junto com os outros, esse compromisso e a resposta a um apelo que se faz, implica em estar colocando essas questões e buscando uma novidade no sentido até de se fazerem novas perguntas.

Gosto muito da literatura infantil como provocadora de algumas idéias inovadoras. Há alguns dias, descobri um livro que recomendo para vocês. Ele se chama *Os três lobinhos e o porco mau*. Qual será a pergunta geradora para escrever uma história que é a dos “três lobinhos e o porco mau”? Não vou contar a história toda para vocês, mas afirmo que ali há algo a ver com o que vimos falando sobre originalidade. A história que contamos é sempre a dos *três porquinhos e a do lobo mau*. De repente, quem sabe numa esquina civilizatória, alguém disse: “porque não os três lobinhos e o porco mau?”. E então não se conta a história do mesmo jeito, ela tem outro encaminhamento, ganha outro final, porque as perguntas se colocaram de uma maneira diferenciada.

Agnes Heller, filósofa contemporânea cujo pensamento tem trazido uma rica contribuição à nossa reflexão, diz que as perguntas que são *críticas*, essas que nos levam às esquinas de que fala Cristovam, são perguntas *pueris*, perguntas das crianças: porque isso é assim?, será que não poderia ser diferente? A partir delas, vai se encaminhando de uma maneira diferente nosso exercício crítico.

No contexto deste Seminário, devemos, então, indagar: que perguntas novas temos a fazer em relação ao currículo? A que nos é colocada como provocação para essa palestra nos remete a uma preocupação de caráter *ético*. A pergunta que imagino que seja nova em relação a uma organização curricular é a seguinte: a organização curricular que nós estamos fazendo, ou que pretendemos fazer, é alguma coisa que *faz bem*?

Isso é muito caro para mim na minha reflexão, na medida em que vai ao encontro de uma temática que venho explorando em meu trabalho, que é exatamente a *dimensão ética* de um trabalho na educação, a dimensão ética da competência do educador. Venho defendendo a idéia de que o trabalho que realizamos terá significado de verdade se for *um trabalho que faz bem*, isto é, um trabalho que fazemos bem, *do ponto de*

vista técnico, e um trabalho que faz bem, *do ponto de vista ético*, a nós e aqueles a quem o dirigimos.

Na semana passada, há 15 dias atrás, assistimos em São Paulo um show de Hermeto Pascoal. Ali ele recebia alguns convidados, dentre eles Renato Borgueti e Oswaldinho do Acordeon, músicos da melhor qualidade. O final do show foi apoteótico. A platéia aplaudia delirantemente e o grupo voltou, atendendo ao pedido de bis. Tocou novamente a música que havia sido mais aplaudida e ainda uma outra que não havia tocado, e o público adorando. Eu saí em estado de graça, pois o show me tinha feito muito bem. Então fiquei pensando na minha tarefa de professora, e aí fui criando uma metáfora - eu imaginava que bom mesmo era que minhas aulas fossem como os bons shows. Aquelas aulas em que, no final, os alunos deliram, batem palmas; eu saio da sala, eles continuam batendo palmas; eu volto, dou mais um pedacinho de aula, aquela que já tinha dado; eles batem mais palmas, eu dou um pedacinho de uma aula anterior, e eles se *sentem bem* com meu trabalho.

Claro que estou brincando e exagerando na metáfora, mas de verdade eu imagino que talvez seja essa, analogicamente, a idéia que devemos ter na organização de nosso trabalho. Ao brincar, não deixo de falar seriamente. Roberto Gomes, que citei há pouco, afirma que

é preciso fazer a distinção entre pensar sério e pensar a sério. Nós temos uma tradição de que a seriedade é de cara fechada, é de terno e gravata.

A gente é ótimo no futebol, no samba, diz ele, mas quando se trata de pensar, pomos terno e gravata. *Pensar a sério* é diferente de *pensar sério*, de cara sisuda. Pensar a sério é o que imagino que estamos fazendo aqui neste momento, recorrendo à estória dos três lobinhos e o porco mau e aos shows que a gente pode realizar na vida - espetáculos que podem *fazer bem*.

O currículo não é alguma coisa estática, não é a proposta que é impressa e apresentada aos alunos ou ao MEC. Ele se realiza na nossa vida, junto com os alunos, na universidade. Portanto, ele necessita, quem sabe, de ter esse vigor transformador. Quando dou minha aula, quando canto minha canção, canto uma canção que pode ser minha mesmo, composta por mim, ou posso trazer a canção de outro e recriá-la na minha voz. É ou não é isto que fazemos no cotidiano de nosso trabalho? Não dou propriamente uma *aula nova* porque eu sigo uma determinada organização de conteúdo, tenho uma proposta metodológica que já é de alguma maneira usada por mim. Mas essa aula é originalíssima, como o nascer do sol, porque não sou nunca a mesma com classes diferentes, com a mesma turma em uma outra aula etc. É como cantar constantemente uma canção, que, embora a mesma, é sempre outra, no re-cantar.

Gostaria de estar pensando com vocês nesta idéia de originalidade e na perspectiva ética aí guardada. Imagino que haja uma solicitação mesmo de fazer um currículo que vá ao encontro das necessidades que nos são colocadas na sociedade, quando pergunto: será que a organização curricular - que a gente faz - faz bem? Posso deixar por um instante a pergunta no ar e convidá-los a pensar no trânsito necessário, do ponto de vista do currículo, das *grades às redes*. Talvez ainda seja metafórico, mas desta vez de uma maneira diferente, pensar nesse trânsito. Não estou pensando, necessariamente, em grade curricular; estou me referindo a um currículo *que se transforma em grade*. O currículo, que é mais do que grade curricular, corre o risco de se transformar numa grade e impedir o diálogo fértil com os que estão a volta. Corro o risco de cercar de grades o meu departamento, o espaço do meu curso, a proposta que desenvolvo.

Penso numa transformação que aponte para *redes*, mais maleáveis do que grades, mais flexíveis, que tenham sua significação ampliada nos nossos dias. Redes de comunicação, que não são usadas para aprisionar as idéias, mas para difundir, para *partilhar*. Acho que a discussão que se faz aqui ganha sentido exatamente porque cada um sai eventualmente de um espaço gradeado e vem na perspectiva de entrar na rede, navegar junto com os outros, como a gente faz hoje, na Internet. Imagino que assim a gente teria mesmo uma perspectiva *interdisciplinar*.

Acho ótima uma provocação de Edgar Morin, no trabalho que se chama *Ciência com Consciência*, quando afirma:

Atinge-se uma clausura disciplinar, super disciplinar, em que cada um é proprietário de um pequeno território e compensa sua incapacidade de refletir sobre o território dos outros por meio da interdição rigorosa que faz aos outros de penetrarem no seu. Os etólogos reconheceram esse instinto de propriedade territorial nos animais - logo que se entra no seu território, as aves desatam a cantar, os cães ladram etc. Esse comportamento animal diminuiu muito na espécie humana, exceto entre os universitários e os cientistas.

Morin chama nossa atenção para essa história de preservar o seu espaço, de ficar guardado ali na grade. Ao falar nisto, fico muito à vontade, porque fui convidada a partilhar de um esforço que se faz exatamente no sentido de pular a grade, de estar conversando e de fazer a rede. Acontece que a tentação da grade pode permanecer. Ela é costumeira, a gente se sente mais cômodo guardado ali.

É necessário, entretanto, refletir sobre o sentido da interdisciplinaridade. Tenho afirmado sempre que não se pode ter interdisciplinaridade se não se tiver de início *disciplinaridade*, muito especificamente falando. Costuma-se falar em interdisciplinaridade de uma maneira equivocada, como se ela fosse uma *mistura* de trabalhos: vou fazer um trabalho interdisciplinar, então junto as disciplinas de português, matemática, geografia, história em torno de um tema, e pronto, tenho interdisciplinaridade. Na verdade, é algo muito mais complexo: existe interdisciplinaridade quando se trata de um *diálogo* mesmo, ou de uma parceria, aquela *parceria na diferença* que já mencionei. É preciso ter muita clareza no tipo de contribuição que cada grupo pode trazer, na especificidade desta contribuição - o que estou chamando de *disciplinaridade* - para fazer um trabalho realmente interdisciplinar.

O enclausuramento e o “espírito de propriedade”, de que fala Morin, o desconhecimento do trabalho do outro, gera muitas vezes o desprezo por este trabalho. A propósito da organização curricular e a presença das diversas disciplinas no currículo, gosto de contar uma situação que vivenciei quando realizava um trabalho junto a escolas técnicas federais. Em algumas, fazia-se uma separação rígida entre disciplinas *de formação geral* e disciplinas *específicas*. Questionávamos essa história de *disciplina específica* - se a disciplina entra na composição do currículo de um curso, ela é sempre *específica* desse curso! Falávamos na necessidade de superar aquela fragmentação, e um professor levantou-se e disse: “Professora, não é verdade que existe essa diferença aqui em nossa escola. Aqui uma aula de Mecânica vale tanto quanto uma *aulinha* de Inglês”. Eu disse, então, a ele: “Professor, o senhor prestou atenção no que disse?”. Muitas vezes, sem tomar consciência disso, a gente acha que está dando *Aula* e que a turma em volta está dando *aulinha*. Assim, nunca vamos conseguir realizar a interdisciplinaridade.

A ação interdisciplinar guarda um sentido de *organicidade*. Ai também poderíamos pensar analogicamente em um corpo, cujos órgãos, com sua função diferenciada, realizam conjunta e harmonicamente uma tarefa. Ou ainda, pensar em corpos diferenciados que se *organizam* para um trabalho comum, como o que acontece na escola.

É nessa medida que acho importante pensarmos na idéia do corpo docente. Para um “Ponto de Vista” sobre este tema, na Revista *Presença Pedagógica*, fui buscar o recurso em Eduardo Galeano, em seu livro *As palavras andantes*. Ali, num pequeno texto que se chama “Janela sobre o corpo”, Galeano nos traz:

*A Igreja diz: O corpo é
uma culpa.*

*A ciência diz: O corpo é
uma máquina.*

*A publicidade diz: O corpo é
um negócio.*

*O corpo diz: Eu sou
uma festa.*

A pergunta que me parece significativa é: que festa é esta que é promovida pelo *corpo docente* de uma instituição? Na verdade, aqui avanço mais um pouco, e indago pela festa que se promove por um grupo que se chama corpo docente, que trabalha com outro corpo, *corpo discente*. Coisa bonita de se pensar: festa no corpo-a-corpo da sala de aula.

A relação pedagógica é, sem dúvida, uma relação privilegiada, uma proximidade específica. Mas precisamos estar atentos às características que ganha o corpo-a-corpo que mencionamos. Uma determinada concepção de educação, que se encontra na base da escola nova, escola centrada no aluno, algumas vezes trouxe alguns equívocos, pondo acento no afetivo da relação, e esquecendo suas outras dimensões. Sem dúvida, é importantíssima a marca do trabalho do professor na sala de aula, mas ele tem que ter consciência da presença do poder e das implicações do uso e da partilha desse poder. Georges Gusdorf diz que “os anos passam, esquece-se a regra de três, as datas da história da França e o que fica é um lento aprendizado e construção de uma consciência”. Gosto muito das idéias de Gusdorf, mas quando considero sua afirmação, fico sempre pensando que se o indivíduo esquece as datas da França, a regra de três, qual o significado do trabalho do professor que ensinou isso a ele? Acho que o meu objetivo não está de verdade atingido se o meu aluno se lembra do tom da minha voz, do jeito arrepiado do meu cabelo e não de minhas “lições de filosofia”. Gostaria que o toque da minha voz, o jeito do meu cabelo o fizesse lembrar do convívio, sim, mas do convívio inteiro, do conhecimento que lhe pude trazer no diálogo dos *corpos educativos*.

Acho que não pode se esquecer mesmo essa noção de corpo. Um corpo que não se coloca apenas na perspectiva material em que comumente se fala, quando se fala, separado, em espírito e corpo. O corpo a que me refiro é *corpo que é espírito junto*, que não separa. Não falo em corpo docente na presença puramente física, mas naquela interação com o aluno

para a qual, na certa, quer apontar Gusdorf. Penso que está aí o significado mais precioso do *fazer bem* de que venho falando. Eu quero uma aula que faça bem para o aluno, porque ele se sente acolhido por mim pessoalmente, mas também porque, com a minha mediação, ele tem oportunidade de apropriar-se do conhecimento sistematizado, que lhe permite agir significativamente na construção da cultura.

Acho que devemos retornar àquela pergunta: nossa organização curricular faz bem? Quando eu a proponho, penso num currículo que atenda as necessidades concretas de uma sociedade que se constrói com a contribuição da instância criadora e socializadora de conhecimento e cultura que é a instituição escolar, cuja tarefa é fazer bem o que é necessário fazer, do ponto de vista técnico, e ser espaço de fazer bem para quem aí realiza seu trabalho e para aqueles a quem este trabalho se destina.

Devemos pensar, então, nessas duas perspectivas: primeiro, a de romper com o costumeiro, o elemento da acomodação, o conhecido já suficientemente - que pode ser bom, mas às vezes é paralisante -, criando perguntas. Não aquelas para as quais a gente já tem a resposta, mas as que nos estimulem a ir em busca de novas respostas. E depois, trabalhar no sentido de uma construção que seja coletiva, que seja mesmo interdisciplinar, que leve em conta a diferença, que leve em conta o outro.

Quero partilhar com vocês, ao final, alguma coisa como provocação para a nossa palestra, a conversa que vai se seguir nesta noite. Primeiro, na direção da necessidade de não se guardar no costumeiro, lembrando algo que Marina Colasanti nos traz, quem sabe já conhecido de alguns, mas que "vira original" quando a gente ouve juntos aqui:

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamento de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E porque não tem vista, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E à medida que se

acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque já está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo de viagem. A comer sanduiche porque não dá para almoçar. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a ler o jornal e a ler sobre a guerra. E aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz, aceita ler todo dia de guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone : Hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagará mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnortado, lançado na infundável cartada dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se

acostuma a não ouvir passarinhos, a não ter galo de manhã, a não colher frutas no pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais pra não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer, a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeita porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se da faca e da baioneta, para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

Lição primeira: não se acostumar; pelo menos, não desse jeito, em que se perde a vida. Se queremos que o nosso trabalho faça bem, precisamos contribuir para que com ele *a gente ganhe a vida*. Costumamos dizer que ganhamos a vida com o que fazemos - "Ganho a vida dando aula na PUCCAMP". Ganha mesmo? O que efetivamente temos feito, que condições temos tido, para *ganhar*? Levando em consideração a questão do currículo, essa é uma pergunta fundamental para nós.

Vou colocar uma última provocação no sentido de a gente pensar juntos sobre a idéia de *fazer junto*. Carlos Drummond de Andrade me ajuda a terminar:

*O homem, bicho da Terra tão pequeno
chateia-se na Terra
lugar de muita miséria e pouca diversão;*

*faz um foguete, uma cápsula, um módulo
toca para a Lua
desce cauteloso na Lua
pisa na Lua
planta bandeirola na Lua
experimenta a Lua
coloniza a Lua
civiliza a Lua
humaniza a Lua.*

*Lua humanizada: tão igual à Terra.
O homem chateia-se na Lua.*

*Vamos para Marte - ordena a suas máquinas.
Elas obedecem, o homem desce em Marte
pisa em Marte
experimenta
coloniza
civiliza
humaniza Marte com engenho e arte.*

*Marte humanizado, que lugar quadrado.
Vamos a outra parte?
Claro - diz o engenho
s sofisticado e dócil.
Vamos a Vênus.
O homem põe o pé em Vênus,*

vê o visto - é isto?

idem

idem

idem.

O homem funde a cuca se não for a Júpiter

proclamar justiça junto com injustiça

repetir a fossa

repetir o inquieto

repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias.

O espaço todo vira Terra-a-terra.

O homem chega ao Sol ou dá uma volta

só para tever?

Não vê que ele inventa

roupa insiderável de viver no Sol.

Põe o pé e:

Mas que chato é o Sol, falso touro

espanhol domado.

Restam outros sistemas fora

do solar a col-

onizar.

Ao acabarem todos

só resta ao homem

(estará equipado?)
a difícilima dangerousíssima viagem
de si a si mesmo:
por o pé no chão
do seu coração
experimentar
colonizar
civilizar
humanizar o homem
descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver.

Lição segunda: buscar a originalidade na *convivência*, construção coletiva, direcionada para algo que se espera de nós socialmente. Para que ensinar geografia? Para que ensinar regras gramaticais? Para que ensinar resistência dos materiais? Para saber das penínsulas, das regras gramaticais, da resistência dos materiais. Sem dúvida! Mas, para mais que isto - para fazer com que o indivíduo possa estar ampliando o seu espaço e o dos outros no mundo, e com isso estabelecer algo que - aí sim! - tenha mesmo sempre uma marca de originalidade.

Imagino que seja esta a questão que se coloca para nós quando nós pensamos sobre a inovação e o compromisso que temos que ter com o novo - com a novidade, sim - se eles representarem essa busca de originalidade, uma originalidade que provoque o bem. Não um bem qualquer, abstratamente considerado, mas *o bem comum*, a possibilidade de todos partilharem, enquanto agentes, da criação e socialização da cultura e da história. Na universidade, na sociedade, nos grupos de que fazemos parte, nesta véspera de terceiro milênio, véspera de novo século. Millôr Fernandes diz: "E aí chegará o ano 2000 e seremos todos do século

passado!”. Seremos, ao mesmo tempo, *novos homens* daquele século XXI, daquele terceiro milênio, se nos mantivermos nesse propósito de um trabalho conjunto, que procura andar à frente com coragem e com competência. Obrigada.

BIBLIOGRAFIA

- BUARQUE, Cristovam. *A cortina de ouro*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- COLASANTI, Marina. “Eu sei, mas não devia”, *Jornal do Brasil*.
- CUNHA, Maria Isabel. *Série Acadêmica*. Implicações da Estrutura Político Estrutural das Carreiras Profissionais nos Currículos da Universidade. PUCCAMP, Campinas, 1995, p.03/21.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. “O homem: as viagens”, in *As impurezas do branco*. Rio, José Olympio, 1978, p.20/22.
- GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Rio, LP & M, 1995.
- GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. S. Paulo, Cortez, 1975.
- HELLER, Agnes. *A filosofia radical*. S. Paulo, Brasiliense, 1983.
- GUSDORF, Georges. *Professores, para quê?* Lisboa, Liv. Moraes Editora, 1967.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Lisboa, Publicações Europa-América, s/d.
- RICOEUR, Paul. *Em torno ao político*. S. Paulo, Loyola, 1995.
- RIOS, Terezinha A. *Ética e competência*. S. Paulo, Cortez, 4ª. ed., 1995.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
VICE-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Campus I

Rod. Dom Pedro I, km 136

Campinas - 13020-900

Fones: (019) 754.7130

754.7188

754.7155