

Transglobalidade, cosmopolitismo e inovação como linguagens da escola em tempo de crise

*José Augusto Pacheco*¹

*Ila Beatriz Maia*²

RESUMO

Soprando ventos globalizados de contradição, com o objetivo de tornar mais comum a sociedade, num processo de múltiplas uniformidades, o cosmopolitismo surge como princípio que pode contribuir para o pensar e o agir dos sujeitos em instituições de educação e formação, desde a educação infantil até ao ensino superior. Daí que, numa análise das linguagens que hoje coexistem no ambiente das escolas, seja referida a atitude cosmopolita docente (PACHECO, 2018), orientada para a inclusão, a diversidade e a equidade, em que a subjetividade é algo que não faz da educação um mero processo de aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes, mas um projeto de realização pessoal, na exploração das ideias de Dewey (1902/2002). Para se conseguir esta atitude cosmopolita, a linguagem da inovação, juntamente com outras, caso das tecnologias digitais, está bem presente nas políticas educacionais, ainda que tenha sido perspetivada mais na procura de um alinhamento curricular com processos de melhoria (FULLAN, 2015) do que no registo de um acontecimento (ŽIŽEK, 2017), que se torna único, espontâneo e não suscetível de ser transformado em regras, que têm alimentado a gramática da escola, isto é, uma escola em crise pelos comuns organizacional, curricular e pedagógico que têm sido marcantes nos últimos dois séculos (LABAREE, 2012; TYACK; CUBAN, 1995).

PALAVRAS-CHAVE: Transglobalidade. Cosmopolitismo. Inovação.

¹ Investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal; Ciência Vitae: C61F-7EC6-8365. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4623-6898>. E-mail: jpacheco@ie.uminho.pt.

² Doutoranda em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, Instituto de Educação, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal; Bolsa de Doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2020.04489.BD); Ciência Vitae: 7213-41D6-DEBB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5740-8232>. E-mail: ib.maia@hotmail.com.

Transglobality, cosmopolitanism and innovation as school languages in times of crisis

ABSTRACT

Blowing up globalized winds of contradiction to make society more common, in the process of multiple uniformities, cosmopolitanism emerged as a principle that can contribute to the thinking and acting of subjects in education and training institutions, from kindergarten to higher education. Hence, in an analysis of the languages that coexist today in the school environment, mention should be made of the cosmopolitan teaching attitude (PACHECO, 2018), oriented towards inclusion, diversity, and equity, in which subjectivity is something that does not make education a mere process of acquisition of knowledge, capacities, and attitudes, but a project of personal fulfillment, in the exploration of Dewey's ideas (1902/2002). In order to achieve this cosmopolitan attitude, the language of innovation, along with others, in the case of digital technologies, is well present in educational policies. However, it has been more focused on the search for a curricular alignment with improvement processes (FULLAN, 2015) that in the register of an event (ŽIŽEK, 2017), which becomes unique, spontaneous and not susceptible to being transformed into rules, which have fed the grammar of the school, that is, a school in crisis by the common organizational, curricular and pedagogical have been marked in the last two centuries (LABAREE, 2012; TYACK; CUBAN, 1995).

KEYWORDS: Transglobality. Cosmopolitanism. Innovation.

Transglobalidad, cosmopolitismo e innovación como lenguas escolares en tiempos de crisis

RESUMEN

Soplando vientos globalizados de contradicción, con el objetivo de hacer que la sociedad sea más común, en un proceso de múltiples uniformidades, el cosmopolitismo emerge como un principio que puede contribuir al pensamiento y la actuación de los sujetos en las instituciones educativas y de formación, desde la educación de la primera infancia hasta la enseñanza superior. Por lo tanto, en un análisis de los idiomas que actualmente coexisten

en el entorno escolar, se menciona la actitud docente cosmopolita (PACHECO, 2018), orientada hacia la inclusión, la diversidad y la equidad, en la que la subjetividad es algo que no hace de la educación un mero proceso de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes, pero un proyecto de realización personal, explorando las ideas de Dewey (1902/2002). Para lograr esta actitud cosmopolita, el lenguaje de la innovación, junto con otros, como las tecnologías digitales, está muy presente en las políticas educativas, aunque se ha visto más en la búsqueda de una alineación curricular con los procesos de mejora (FULLAN, 2015) que en el registro de un evento (ŽIŽEK, 2017), que se vuelve único, espontáneo y no susceptible de transformarse en reglas, que han alimentado la gramática escolar, es decir, una escuela en crisis debido al común organizacional, curricular y pedagógico, que han sido notables en los últimos dos siglos (LABAREE, 2012; TYACK; CUBAN, 1995).

PALABRAS CLAVE: Transglobalidad. Cosmopolitismo. Innovación.

* * *

Introdução

Num estudo conceptual-empírico, Libâneo e Freitas (2018, p.15) apresentam elementos “para a compreensão crítica do avanço das práticas políticas neoliberais internacionalizadas para dentro das escolas públicas, as quais diminuem drasticamente as possibilidades de democratização da escola pública no Brasil.”

Esta realidade não é única e aplicar-se-á, decerto, a muitos outros sistemas de educação e formação, sobretudo quando guiados por uma visão economicista que atinge o funcionamento interno das escolas em aspetos organizacionais, curriculares e pedagógicos. É comum dizer-se que, na procura de relações causais, os fatores que mais contribuem para essa realidade educativa dizem respeito à globalização e ao neoliberalismo e à accountability (MAIA, 2019), contribuindo, de forma significativa, para a crescente presença da economia nas abordagens da escola, inclusive na teoria curricular de mercado, que perspetiva a educação como um produto e

um bem comercializável (PACHECO, 2018). Para além dos processos de globalização ou da transglobalidade, abordamos, neste artigo, a atitude cosmopolita docente e a inovação, mormente quando esta última é olhada como linguagem salvífica da escola, que pretensamente está sempre em crise, sobretudo quando a inovação é procurada como a solução urgente para todos os problemas da sociedade. Daí que o termo inovação seja o mais utilizado nos tempos que correm, numa associação a práticas de eficiência.

Transglobalidade

De acordo com as ideias expressas por Foucault em “Nascimento da Biopolítica”, a racionalidade econômica tem-se instituído numa matriz de organização da realidade social. Concomitantemente, torna-se necessário desconstruir os princípios do neoliberalismo aplicados à educação, sobretudo quando esta é comparada a um valor sujeito às regras de competitividade de um produto comercializável qualquer. Aliás, as ideias que transitam de organismos transnacionais para governos nacionais e se instalam como verdades absolutas na realidade social assentam na presunção da vitória definitiva do mercado e das suas regras para a reforma da educação.

De fato, as reformas viajantes incidem em cada país como se o econômico tivesse subjogado o político, fazendo crer que apenas existem sujeitos de mercado. Todavia, se mercado e Estado são dois lados de uma mesma realidade, ou seja, dois “pólos inseparáveis,” reconhecer-se-á que “a política é cada vez mais pura política econômica” (ANSELM, 2006, p. 153), acentuando-se a urgência da crítica do mercado como matriz obrigatória de leitura da educação, sobretudo a partir do impacto e efeitos da globalização e do neoliberalismo na estruturação dos sistemas de educação e formação.

A presença e ausência do Estado na educação é uma dualidade que faz sentido quando pensada em termos de uma lógica econômica assente na máxima “menor custo e melhor benefício,” isto é, menos investimento do Estado e melhores resultados escolares. No entanto, o recuo do Estado, nas atuais

políticas de educação e formação ao nível da UE (União Europeia), não significa a perda do controle curricular e pedagógico, tão-só a recentralização de poderes, colocando-se nas escolas, entretanto entendidas como centros organizacionais de gestão e administração de resultados, um significativo espírito de empresa.

Neste caso, a escola constrói a qualidade através de processos de avaliação reportados a referenciais externos, nomeadamente a avaliação institucional, com incidência no domínio dos resultados escolares, a avaliação do desempenho docente, no quadro de fatores marcadamente burocráticos e desligados da sala de aula, e a avaliação das aprendizagens, moldada pelos testes internos e externos. Conclui-se, assim, que a lógica efficientista, que inunda os documentos de organizações transnacionais e supranacionais, com relevo para o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BM (Banco Mundial), ODCE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e UE, apela a conceitos-chave que são apropriados pela lógica de mercado (CHOO, 2018; BALL, 2014; CHARLOT, 2013).

Deste modo, as relações econômicas são globais e buscam uniformidades que marcam tendências da vida dos sujeitos em todas as suas dimensões, mais ainda com a imposição do influente sistema da tecnologia, no seu “modelo não-geográfico, descentralizado, guiado por bases de dados e redes e sujeito a efeitos de rede e crescimento exponencial” (BARTLETT, 2018, p. 4). Neste processo de múltiplas uniformidades, que coexistem na globalização e no neoliberalismo (SLOBODIAN, 2018), adquire sentido o conceito de transglobalidade (PREYER; SUSSMAN, 2016), através do qual são expressas as diferentes perspectivas de olhar para o hibridismo das multiplicidades que caracterizam os processos de globalização, apesar da existência crescente de uma certa similaridade entre os países em termos de políticas, no contexto de uma sociedade de sociedades que não pode ser reduzida a uma standardização, pois uniformidade não é o mesmo que homogeneidade (BAYLY, 2004). Por mais uniformização que a globalização provoque a nível social, decorrente da cultura, política e economia (RITZER,

2007), o entrecruzamento de espaços e tempos origina multiplicidades que abrem outras possibilidades não só ao que é diferente, mas também ao que não é suscetível de ser enredado num mero jogo econômico, pois nem tudo são números e a vida das pessoas é mais do que um mero algoritmo.

Situamos neste contexto social a escola (e o seu currículo), os professores (e a sua formação), os alunos (e as suas aprendizagens) e os atores da comunidade (e os seus compromissos), ainda que neste texto se fale essencialmente do professor. Por conseguinte, a transglobalidade expressa a pluralidade de processos da globalização que ocorrem numa multiplicidade de práticas, de ritmos e contextos diferentes, mesmo que a tendência dominante seja a da uniformização. Porém, a transglobalidade traduz-se em múltiplos caminhos que fluem numa pluralidade de sentidos, sem que seja possível estabelecer um ponto de apoio para alavancar soluções definitivas. Na análise que faz da globalização, numa perspectiva histórica, Conrad (2019, p. 75) utiliza, por exemplo, os conceitos de transnacionalidade (mobilidade, circulação e transferência) e de múltiplas modernidades, que coexistem como a pluralidade de caminhos, “entre, por um lado, as vidas individuais e os contextos locais, e, por outro, os processos anónimos de escala global.” É nesta conjugação de espaços que são observadas as micro-histórias do global, uma vez que “os processos globais foram experienciados e constituídos por constelações locais.” (Ibid., p. 163).

Um texto sobre professores precisa de ser situado em vários contextos, em que a regulação transnacional é apenas um processo global que ajuda a compreender as mudanças introduzidas nas políticas educativas, em geral, e na formação de professores, em particular. Se a globalização impõe padrões de reformas estruturais, as mudanças nas políticas e práticas de formação de professores refletem perspectivas normativas a nível nacional e perspectivas singulares a nível pessoal. Não é possível compreender a realidade das escolas somente a partir de reformas que buscam a excelência dos resultados, sem que sejam considerados os atores que dessa realidade fazem parte.

Cosmopolitismo

Estar na escola implica partilhar significados pessoais em lugares diferenciados, no reconhecimento da subjetividade, multiplicidade e singularidade. Numa palavra, reconhecer o cosmopolitismo, que surge como princípio que pode contribuir para o pensar e o agir dos sujeitos em instituições de educação e formação, desde a educação infantil até ao ensino superior.

Assim, coexistem diversas perspectivas sobre o professor, sobretudo se for considerado um ator fundamental do processo de desenvolvimento do currículo (PACHECO; ROLDÃO; ESTRELA, 2018). Nesse sentido, seguimos as ideias de Schwab (1969), que, na identificação dos lugares-comuns do currículo, coloca o professor em lugar de destaque, perante os conteúdos, o aluno e o contexto. Num outro escrito, Schwab (1983) argumenta que o processo de desenvolvimento do currículo deve ser baseado na diversidade e na localidade através das artes da prática, ou seja, da prudência e da decisão. O professor participa ativa e deliberadamente na construção do currículo, na assunção de uma atitude cosmopolita, ou seja, de construção do singular e da diversidade, não ao nível da superfície do currículo, mas no que de mais profundo e pessoal tem a aprendizagem em qualquer projeto curricular.

Apesar de uma multiplicidade de perspectivas, a abordagem conceptual de Lipovetsky e Serroy (2010, p. 15) tem o mérito de analisar criticamente os tempos hipermodernos em que a educação, em geral, e a escola e o professor, em particular, se entrelaçam num “sistema de mundo globalizado” e “numa cultura-mundo,” ou seja, “a cultura-mundo alastra por todo o globo a cultura da tecnociência, do mercado, da mídia, do consumo e do indivíduo e com ela toda uma série de novos problemas, não só de âmbito global ... mas também existenciais.” Tal abordagem transforma-se numa interrogação que não pode ser compatível com análises maximalistas de

uma engenharia curricular, como se o professor estivesse dependente, de modo mais particularizado, na implementação de uma cultura escolar orientada para os resultados. Esta visão foi sonhada no início do século XX e periodicamente tem sido renovada pelo movimento da eficiência social. Desse modo, a administração universal da escola, a gestão científica do currículo e a formação técnica de professores, culminando, no início da 2ª metade do século XX, com a edificação conceptual da racionalidade tyleriana, isto é, de um paradigma técnico, burocrático e linear para todo o projeto de educação e formação a partir destes quatro princípios: objetivos, conteúdos, atividade e avaliação (TYLER, 1949).

Tal paradigma é uma resposta a partir dos postulados de Descartes (1637/1997), com um processo lógico para a construção de propostas curriculares, que é também um processo de uniformização que estão ainda mais presentes nos processos de globalização. Daí que, como postulam Lipovetsky e Serroy (2010, p. 12), a cultura se tenha transformado “num mundo cuja circunferência passou a estar em todo o lado e o centro em lado nenhum,” com espaço predominante para soluções técnicas reguladas transnacionalmente.

O professor é um ator central do processo de educação e formação (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015; BIESTA, 2013), devendo ser reconhecida a diversidade dos contextos em que intervém e, mais ainda, a singularidade das situações de aprendizagem a que está ligado pela interação pedagógica com os alunos. Se, num quadro de superdiversidade, o professor está confrontado com uma regulação transnacional da sua ação curricular, também é verdade que, desse processo de mudança abrangente, há uma atitude cosmopolita docente, dentro dos vários significados que o termo pode ter, desde a cidadania e o multiculturalismo até à diferença e à valorização do pessoal e do singular (APPIAH, 2007).

Na explicitação do conceito, Beck (2016, p. 112) afirma que “o aspeto cosmopolita consiste, antes de mais, nesta obrigação do culturalmente outro, que se aplica a todos, em todo o mundo;” esse “outro como igual e diferente,”

(Ibid., p. 114) que acontece numa sociedade em mudança e num cenário de risco mundial, ou seja, “uma nova compreensão da natureza e da sua relação com a sociedade, assim como uma outra compreensão de nós e dos outros, da racionalidade social, da liberdade, da democracia e da legitimação – inclusivamente do indivíduo.” (Ibid., p. 43).

Este outro igual e diferente faz com que o ser docente mude de forma radical, jamais suportada por uma lógica de desenvolvimento profissional ancorada nos interesses de quem ensina, mas baseada em quem aprende, sendo o aluno sujeito de uma prática que não tem uma pedagogia de transmissão, determinada pela lógica externa de um dado conhecimento, situada entre o dizer e o fazer (MEIRIEU, 2008). Quer dizer, assim, que “a era das ordens hierárquicas dominadas pela figura de um Mestre terminou: estamos a entrar num novo universo de multiplicidade, de ligações dinâmicas laterais, de auto-organizações moleculares que não precisam de ser totalizadas.” (ŽIŽEK, 2017, p. 216).

Sendo um momento, e também uma “questão política e pessoal” (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p.31), o cosmopolitismo, pelo seu lado crítico, baseia-se num “processo aberto pelo qual o mundo social se torna inteligível; deve ser visto como a expansão de novas ideias, como abertura de espaços, de discurso, como identificação de possibilidades para tradução e construção do mundo social.” (Ibid., p. 31). Neste caso, Santos (2017, p. 52) escreve que o “cosmopolitismo foi sempre um privilégio apenas ao alcance de alguns”, havendo “duas maneiras de visitar o conceito: uma é perguntar quem é que pode dar-se ao luxo de o ter, outra é perguntar quem é que dele precisa”. Mesmo assim, e reconhecendo diferenças, identidades e subjetividades desconstruídas nas ideias da pós-modernidade pelo sujeito sem a existência de cânones ou padrões a seguir, o autor enfatiza, na expressão cosmopolitismo subalterno, a ideia de não silenciar vozes e identidades, conferindo ao sujeito a capacidade de assumir uma atitude crítica, aliás na continuidade de uma postura de vigilância crítica, proposta por Horkheimer (1937/2000), um dos mais renomados representantes da Escola de

Frankfurt. Tal cosmopolitismo subalterno é uma outra forma de globalização, já que a globalização neoliberal não é a única que existe. Por todo o mundo se assiste a grupos sociais, redes, iniciativas, organizações e movimentos de tipo local, nacional e transnacional, que se têm mostrado ativos no esforço de enfrentar a globalização neoliberal e de lhe contrapor alternativas (SANTOS, 2017).

Tanto a ação docente como o processo de (des)construção do currículo traduzem a compreensão do sujeito no cuidar de si. Na expressão de Foucault (2011, p. 35), o sujeito é situado num contexto histórico, situado por entre as estruturas de poder, cuja hermenêutica é um princípio para o cuidado de si, que é “uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência.”

Esta agitação está no modo de cuidar de si e não no cuidar dos outros, na utilização de conceitos foucaultianos, sendo o currículo o momento que enfatiza os valores de inovação, flexibilidade, cooperação internacional e sensibilidade (MOREIRA; CÂMARA, 2008), através de uma atitude cosmopolita do docente. Esta atitude, para além de reconhecer identidades, subjetividades e modos intrínsecos de pensar e agir, manifesta-se por uma sensibilidade que se expressa pela criatividade, traduzindo-se numa conversação curricular complexa (PINAR, 2017; 2007) e deliberativa (HENDERSON, 2015). Trata-se de uma conversação que valoriza o sujeito e analisa criticamente a racionalidade tyleriana. Esta, agora, apresenta-se ressignificada por conceitos e procedimentos de prestação de contas e responsabilização, situada numa cultura de avaliação, no sentido de uma escola como negócio e de uma escola sem ideologia, como se fosse possível a utopia política de uma escola sem crenças, atitudes e comportamentos, despida de valores e baseada num conhecimento asséptico. Nas palavras de Dewey (1902/2002), o processo educativo deve ser visto em termos de um conflito que envolve percorrer

uma estrada com uma série de degraus, tendo como obstáculo o que é preciso aprender, sendo que possuir todo o conhecimento do mundo e perder a própria pessoa é um terrível destino da educação, pois o objetivo não é o conhecimento ou a informação, mas a realização pessoal.

Se o currículo é uma conversação complexa e deliberativa, a atitude cosmopolita docente implica o reconhecimento da criatividade, na consideração que o sujeito em educação está num percurso de formação humana e não num circuito de competição. Assim, a obsessão em torno dos resultados não se inscreve apenas numa perspectiva pragmática de olhar para a educação e formação de professores, mas também numa visão de educação e formação de professores que provoca uma disfuncionalidade curricular, lançando uma neblina sobre as escolas e os professores. Mais ainda: tal neblina faz com que prevaleça no modo de ser do professor e no processo de desenvolvimento do currículo a supremacia de uma regulação transnacional face a uma atitude cosmopolita docente, apenas possível se a educação for algo que reconheça a diferença e a singularidade.

Trata-se, com efeito, de aplicar à ação docente no processo de desenvolvimento do currículo o método pragmatista, que “consiste em tratar as ideias não mais como formas, mas como função, não precisamos mais perguntar o que é a ideia, mas sim o que ela faz” (LAPOUJADE, 2017, p. 51). O currículo-função, eficaz e perdurável no tempo pela valorização do fazer, é algo que é fortemente construído pelos processos de regulação transnacional, em que o professor desempenha uma atividade orientada para resultados. Neste caso, o processo de desenvolvimento do currículo segue uma lógica “universalista”, aliás defendida por autores progressistas, como é o caso de Zeichner (2013, p. 177), quando fala de professores globalmente competentes: “há necessidade de estabelecer uma visão de competência global no magistério que seja mais realista e exequível para os professores em início de carreira, em vez de simplesmente apresentar metas ideais que estão provavelmente fora do alcance da maioria dos professores iniciantes.”

Com efeito, é a noção de competência utilizada no sentido mais geral, para caracterizar um profissional, e não no seu sentido particular e específico, de acordo com a distinção de Esteves (2016, p. 27): “Nesta aceção [mais geral], competência é tomada como um traço global inerente à ação do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor.”

Para isso, os professores devem ter uma “consciência sociocultural de sujeitos globais” (ZEICHNER, 2013, p. 180). Isso situa-os numa realidade diferente daquela em que os professores são considerados técnicos de preparação dos seus alunos para os resultados, em que “modos punitivos de responsabilização foram trazidos para a formação de professores.” (Ibid., p. 30) devido, em grande parte, às políticas de accountability e responsabilização. Tais políticas são, na sua ligação ao mercado, políticas de partilha de conhecimento (STEINER-KHAMSI, 2012), em que os sistemas de educação e formação pouco ou nada se diferenciam entre si, tal é a linguagem de uniformização e estandardização originada pelos organismos transnacionais.

Assim, as políticas educativas, e todas as decisões sobre o currículo e o trabalho docente, oriundas dos organismos transnacionais, carregam “uma visão de escola em que há sobreposição da missão social sobre a missão pedagógica”. Nesse sentido, o currículo e a escola são “instrumentos para resolver problemas sociais ou económicos [e] para minimizar os efeitos indesejáveis da pobreza em relação aos interesses de mercado” (LIBÂNEO, 2013, p. 61). Ser professor nestes tempos de enorme incerteza (MORGADO, 2018; 2016), é ter a certeza de que a sua ação pedagógica tende a ser fortemente regulada quer por normas centralizantes e flexíveis, quer por discursos que exaltam as escolas e os professores inovadores.

Inovação

Para se conseguir esta atitude cosmopolita, a linguagem da inovação, juntamente com outras, caso das tecnologias digitais, está bem presente nas políticas educacionais. A palavra inovação tornou-se quase mágica, como se

fosse a solução contemporânea para a melhoria da escola e dos resultados escolares e para que a crise da escola, em termos de domínio de conhecimento e da democratização, fosse totalmente resolvida a nível internacional. Daí que a inovação transporte para o interior da escola uma linguagem de futuro, pretensamente explorada como sendo um problema que deve conduzir a melhores resultados, na procura de um alinhamento com processos de melhoria (FULLAN, 2015).

Estudando-se a inovação como uma prática, inserida em processos e políticas, pergunta-se, frequentemente, como se posicionam os professores perante a mudança escolar. Pela sua natureza profissional, os professores estão abertos à mudança, em que o contato contínuo com os alunos obriga a um comprometimento contínuo, naquilo a que Viaud (2015) chama inovadores silenciosos, mesmo que partilhem um sentimento de alheamento face à catadupa de iniciativas fragmentadas e decididas a nível externo.

Apesar da gramática de ensino (TYACK; CUBAN, 1995), da escola “comum” (LABAREE, 2012) e da similaridade das práticas curriculares, ou seja, de uma estrutura invariante ao nível da sala de aula, é indubitável que os professores pensam o futuro de modo criativo. Os docentes concretizam, no contexto das suas práticas, diversas facetas da criatividade que a aprendizagem dos alunos exige, não só pela pressão das tecnologias digitais, como também pela busca da melhoria dos resultados, mesmo que exista a tendência para a repetição das iniciativas de inovação. Porém, trata-se de uma inovação que é um traço da contingência na estrutura, o que lhe confere a ideia de acontecimento, pois na afirmação do professor como sujeito da sua ação ele não é subsumido sob nenhum determinismo estrutural. Por mais regra universal que possa existir, a inovação que é própria dos professores é uma decisão na singularidade, numa desconstrução de estruturas que a tornam mais difícil e inoperante, razão porque tende a ser mais um acontecimento que um processo.

A este respeito, Hargreaves e Fink (2007, p. 20) falam da “síndrome da mudança repetitiva que tem dois componentes: sobrecarga de iniciativas

e caos relacionado com a mudança”. Do mesmo modo, Labaree (2012) reconhece que as reformas permitem que as escolas mudem continuamente, mantendo ao mesmo tempo muito mais do mesmo, o que se enquadra no “comum” organizacional, curricular e pedagógico da escola. Para Hargreaves e Fink (2007, p. 273), “a maioria das teorias e práticas educativas não concede qualquer lugar ao passado. A seta da mudança aponta apenas para o futuro,” pelo que para ser promovida a mudança e inovação na escola, e parafraseando-se estes autores, o professor necessita não apenas de um para-brisas, mas também de um espelho retrovisor, com o propósito de valorizar o passado e de o considerar na sua ação profissional. Esta posição não significa dizer que os professores são conservadores, embora, o peso das regras informais formadas pela escola possa contribuir para a assunção de algumas ideias conservadoras, a partir do seguinte pressuposto: “O que existe já merece existir; as mudanças têm, via de regra, mais inconvenientes que vantagens. Os conservadores privilegiam, se não a imobilidade, pelo menos a lentidão.” (TODOROV, 2005, p. 21).

Todavia, esta possível lentidão em mudar por parte dos professores e das escolas é contrariada em duas frentes: primeira, pelas mudanças que se observam nas práticas curriculares, que “são claramente influenciadas pelas mudanças colossais que estão ocorrendo atualmente na economia global” (GOODSON, 2008, p. 26), com o reposicionamento do papel do professor e o seu questionamento na construção de um presente em que a escola pública é criticada como um legado histórico e um bem social; segunda, pelas mudanças originadas pelo uso das tecnologias digitais, geradoras ao mesmo tempo de enormes possibilidades, e profundas desigualdades (LUNARDI, 2015), para além de muitas incertezas (FERREIRA; CARVALHO; LEMBRUGER, 2019).

Com efeito, e em termos de mudanças substantivas, os professores estão comprometidos: i) com o futuro, mas não obliterando o passado e as presentes circunstâncias que tornam o percurso escolar difícil para muitos alunos; ii) com a aprendizagem real dos alunos, e não meramente com a obtenção de resultados em testes estandardizados, aprendizagem essa que

não é apressada, mas profunda, na integração de saberes-chave que são convocados para a sua realização – colaboração, criatividade, pensamento crítico, cidadania, caráter e comunicação, para Fullan, Quinn e Mceachen (2018); iii) com a aprendizagem personalizada, associada às tecnologias digitais, não deixando de ser críticos quanto a estas tecnologias estarem a contribuir para um saber apressado, disponível, mas não refletido.

Por outro lado, as tecnologias digitais têm forte impacto no modo de aprender, com mudanças exponenciais proporcionadas pela inteligência artificial, que permitirá uma aprendizagem amplificada a níveis inimagináveis, naquilo que é designado por superinteligência recursiva (Leonhard, 2017), e que resultará da fusão pessoa-máquina, cuja capacidade cognitiva poderá exceder o mais admirável dos intelectos humanos em toda a história, por exemplo, através de implantação de “dispositivos de estimulação cognitiva no cérebro para aumentar o nosso desempenho.” (Ibid., p. 59).

Não restam dúvidas de que as tecnologias digitais estão a mudar modos de ensinar e aprender, com alterações radicais no domínio de competências cognitivas e na construção de redes de conhecimento, contribuindo para a personalização da aprendizagem, tão propalada por empresas globais como a Google (PANE ET AL, 2017). No entanto, a suposta individualidade tem uma existência intrinsecamente coletiva, no contexto de uma obesidade digital, realçando mais a rede, a sabedoria das massas, a colaboração e a uniformização do que a identidade e diversidade. Aliás, como ainda refere Leonhard (2017, p. 215), o peso das tecnologias digitais no quotidiano das pessoas, e sobretudo quando tecnologia é sinônimo de eficiência, obriga a colocar estas duas interrogações: i) “será que a ideia de eficiência total se vai tornar o grande ponto de equilíbrio, forçando-nos a um comportamento mais uniforme?”; ii) “será que a obsessão com a tecnologia e a sua absoluta eficiência e consistência acabarão por anular a aceitação tácita da diferença e da ineficiência humana?”.

E nesse caso, a inovação é tão-só um processo de garantir a eficácia, sendo um conceito que está fortemente associado às políticas de accountability e responsabilização.

Conclusão

De entre as várias linguagens da escola, que servem tanto para a criticar como para a valorizar, a escola estará sempre entre estas duas tensões, qual pêndulo que oscila entre dois extremos; globalização e cosmopolitismo. A globalização, entendida como transglobalidade, significa uma multiplicidade de tendências, pois uniformização não é homogeneização, que se observam a todos os níveis da vida dos sujeitos, definindo parâmetros e marcando tendências de pensamento e ação, mais ainda com o advento da sociedade da pós-verdade, em que a inverdade não é mais uma negação da realidade, apenas um modo de legitimar determinadas perspectivas de domínio e controle do outro, na desconsideração de regras básicas da convivência pessoal e social. Seguindo uma perspectiva conceptual de valorização das identidades e das diferenças, numa sociedade heterogênea de ideias e modos de olhar para o singular, o cosmopolitismo permite perspectivar a inovação como acontecimento, e não como mera eficiência, pelo que pode significar o não alinhamento com regras estabelecidas por organismos transnacionais, procurando, pelo contrário, ser um momento único e espontâneo. Com razão se diz que os professores são inovadores silenciosos no seu trabalho pedagógico.

Referências

- ANSELM, J. *As aventuras da mercadoria*. Para uma nova crítica do valor. Lisboa, Antígona, 2006.
- APPIAH, K.A. *Cosmopolitanism*. Ethics in a world of strangers. London, Penguin Books, 2007.

BALL, S. J. *Educação global S. A.* Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2014.

BARTLETT, J. *The people Vs Tech.* How the internet is killing democracy (and how we save it). London: Ebury Press, 2018.

BAYLY, C.A. *The birth of the modern world 1780:1914.* Global connections and comparisons. London, Wiley-Blackwell, 2004.

BECK, U. *Sociedade de risco mundial.* Em busca da segurança perdida. Lisboa, Edições 70, 2016.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem.* Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas.* São Paulo, Cortez Editora, 2013.

CHOO, S.S. Approaching twenty-first century education from a cosmopolitan perspective. *Journal of Curriculum Studies*, v. 50, n. 2, p. 162-181, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1313316>.

CONRAD, S. *O que é a história global?* Lisboa: Edições 70, 2019.

DESCARTES, R. *Discurso do método.* 3ª ed. Lisboa, Guimarães Editores, 1637/1997.

DEWEY, J. *A escola e a sociedade.* A criança e o currículo. Lisboa, Relógio D'Água, 1902/2002.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento de competências profissionais dos professores em contextos de aprendizagem em rede. IN: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. (Org.). *O desenvolvimento profissional em questão.* Curitiba, Editora UTFPR, 2016, p.23-46.

FERREIRA, G. M.; CARVALHO, J. S.; LEMBRUGER, M. S. Tecnologias digitais: a máquina, o humano e os espaços de resistência. *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 43, p. 1-10, 2019.

FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do sujeito.* São Paulo, Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2011.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica.* Lisboa, Edições 70, 2010.

FULLAN, M. *The new meaning of Educational change.* 5th ed. New York, Teachers College Press, 2015.

FULLAN, M.; QUINN, J.; MCEACHEN, J. *Deep learning.* Engage the world change the world. Thousand Oaks, California, Corwin, 2018.

GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, Editora Vozes, 2008.

HARGREAVES, A.; FINK, D. *Liderança sustentável*. Porto, Porto Editora, 2007.

HENDERSON, J.G. A new curriculum development: inspiration and rationale. In: HENDERSON, J. G. et al (Ed.). *Reconceptualizing curriculum development*. Inspiring and informing action. New York, Routledge, 2015, p. 1-34.

HORKHEIMER, M. *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona, Paidós, 1937/2000.

LABAREE, D. F. School syndrome: understanding the USA's magical belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage. *Journal of Curriculum Studies*, v. 44, n. 2, p.143-163, 2012.

LAPOUJADE, D. William James, a construção da experiência. São Paulo, n-1 edições, 2017.

LEONHARD, G. *Tecnologia versus humanidade*. O confronto futuro entre a máquina e o homem. Lisboa, Gradiva, 2017.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V.; LIMONTA, S. V. (Org.). *Qualidade da escola pública*. Políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia, CEPED, 2013, p. 13-46.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. (Org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública*. Uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIPOVESTSKY, G.; SERROY, J. *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa, Edições 70, 2010.

LUNARDI, G. Tecnologia é a resposta, mas qual era a questão?: sobre políticas de inserção de tecnologias nas escolas e mudanças curriculares. In: MORGADO; J.C., LUNARDI; G.; MOREIRA, A. F.; PACHECO; J. A. (Org.). *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo*. Desafios contemporâneos. Santo Tirso, De Facto, 2015, p. 321-332.

MAIA, I. B. *Globalização e políticas de accountability: um estudo exploratório no contexto da Avaliação Externa das Escolas*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Desenvolvimento Curricular e Avaliação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, p. 158. 2019.

MEIRIEU, P. *Pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M.

(Org.). *Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Editora Vozes, 2008, p. 38-66.

MORGADO, J. C. O papel do professor no desenvolvimento do currículo: conformidade ou mudança? In: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. (Org.). *O desenvolvimento profissional em questão*. Curitiba, Editora UTFPR, 2016, p. 47-62.

MORGADO, J. C. Currículo e políticas educacionais contemporâneas: que papel para o professor? In: AGUIAR, M. A.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Org.). *Currículo: entre o comum e o singular* (pp. 63-84). Recife, ANPAE, Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/coloquiocurriculo2016.html#fane7-tab>. Acesso em: 31 agosto 2018.

OCDE. *The future of education and skills*, Education, 2030. Paris, OECD, 2018.

PACHECO, J. A. Para uma teoria curricular de mercado. In: PACHECO, J. A.; ROLDÃO, M. C.; ESTRELA, M. T. (Org.). *Estudos de currículo*. Porto, Porto Editora, 2018, p. 57-88.

PACHECO, J. A.; ROLDÃO, M. C.; ESTRELA, M. T. (Org.). *Estudos de currículo*. Porto, Porto Editora, 2018.

PANE, J. F. et al. *Informing progress: insights on personalized learning implementation and effects*. Disponível em: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2042.html. Acesso em: 23 julho 2018.

PINAR, W. F. *O que é a teoria curricular?* Porto, Porto Editora, 2007.

PINAR, W. F. Working from within, together. In: M. A. DOLL (Ed.). *The reconceptualization of curriculum studies*. A festschrift in honor of William F. Pinar. New York, Routledge, 2017, p. 194-205.

PREYER, G.; SUSSMAN, M. *Varieties of multiple modernities: new research design*, Leiden: Brill, 2016.

PRIESTLEY, M.;BIESTA, G. ROBINSON, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury, 2015.

RITZER, G. *The globalization of nothing 2*. London: Pine Forge Press, 2007.

SANTOS, B. S. *As bifurcações da ordem*. Revolução, cidade, campo e indignação. Coimbra, Almedina, 2017.

SCHWAB, J. *The practical: a language for curriculum*. School Review, v.78, n.11, p. 1-23, 1969.

SCHWAB, J. *The practical 4: something for curriculum professors to do*. Curriculum Inquiry, v.13, n.3, p. 239-265, 1983.

SLOBODIAN, Q. *Globalists: the end of empire and the birth of neoliberalism*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 2018.

STEINER-KHAMSI, G. Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In: STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. (Eds.), *World yearbook of education 2012*. Policy borrowing and lending in education. London, Routledge, 2012, p. 5-17.

TODOROV, T. *O jardim imperfeito*. São Paulo, EDUSP, 2005.

TYACK, D.; CUBAN, L. *Tinkering toward utopia*. A century of public school reform. Cambridge, Harvard University Press, 1995.

TYLER, R. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, The University of Chicago Press, 1949.

VIAUD, M. *Les innovateurs silencieux*. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2015.

ZEICHNER, K. M. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos*. Como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

ŽIŽEK, S. *Acontecimento*. Uma viagem filosófica através de um conceito. Rio de Janeiro, Zahar, 2017.

Recebido em abril de 2022.

Aprovado em julho de 2022.