

TEORIZAÇÃO DO CURRÍCULO COMO ANTÍDOTO CONTRA/NA CULTURA DA TESTAGEM

MILLER, Janet L.*

RESUMO

Neste artigo, defendo o papel crucial da teorização sobre currículo como um componente integral do debate educacional contemporâneo nos EUA e no mundo. Faço isso, especialmente, a luz da atual corrida para quantificar todos os aspectos, necessariamente enredados, do ensino, aprendizado e currículo. Na verdade, esses aspectos, não são frequentemente apenas impossíveis de serem totalmente medidos por testes de larga escala, mas são imprevisíveis, não-generalizáveis e até impossíveis de serem conhecidos. Inicialmente, elaboro, baseada em minha participação na Reconceptualização do currículo nos EUA, perspectivas de teorização curricular que refletem tais posições. Esse movimento inicialmente trabalhou, nos últimos 40 anos, para mover o campo de uma concepção técnica e estática de currículo apenas como um conjunto de “conteúdos” pré-determinados para um processo ativo de “entendimento do currículo” — de atenção tanto aos aspectos temporais e auto-reflexivos das interpretações pessoais de todos os aspectos das experiências educacionais que, efetivamente, constituem o “currículo”. Aponto, sucintamente, o trabalho de alguns pesquisadores cuja teorização sobre currículo enfocou diretamente a inter-relação entre currículo, aprendizagem e ensino. Em seguida, aponto as complexidades subjetivas e materiais que professores e alunos encaram todos os dias quando se envolvem uns com os outros, com os conteúdos das matérias e com tentativas de “entender” a(s) natureza(s) da suas experiências educacionais, especialmente nesse momento em que a educação é assolada por testes padrões de larga escala. Finalmente, eu sugiro que teorizar o currículo como autobiografia pode oferecer algumas formas particulares de interpretar e interrogar as tentativas de entender a natureza da própria experiência educacional, particularmente quando essas são afetadas pelas atuais manifestações da cultura do teste.

Palavras-chave: Currículo. Reconceptualização. Autobiografia. Cultura de Testagem em Larga Escala.

* Janet L. Miller é PhD por The Ohio State University. É professora titular do Teachers College, Columbia University. Foi Vice-presidente da American Educational Research Association pela Divisão de Currículo e presidente da American Association for the Advancement of Curriculum Studies. Foi editora-fundadora da revista JCT: Journal of Curriculum Theorizing, responsável pelas Bergamo Conferences.

CURRICULUM THEORIZING AS ANTIDOTE WITH/IN EDUCATION'S AUDIT CULTURE

MILLER, Janet L.*

ABSTRACT

In this paper, I argue for the crucial role of curriculum theorizing as an integral component of all contemporary educational endeavors within the U.S. as well as world-wide curriculum studies and activities. I do so especially in light of the current rush to quantify all entangled aspects of teaching, learning, and curriculum. These aspects, in fact, often are not only unable to be fully measured by high-stakes testing constructs, but also often are unpredictable, un-generalizable, even unknowable. I here first elaborate, based on my own participation in the Reconceptualization of curriculum studies in the U.S., curriculum theorizing perspectives that reflect such stances. That movement initially worked, over forty years ago, to move the field from a technical-rational, static conception of “curriculum” only as pre-determined “content” into active processes of “understanding curriculum” – of attending to both temporal and self-reflexive aspects of one’s interpretations of all aspects of educational experiences that indeed constitute “curriculum.” I briefly point to the work of several of those whose curriculum theorizing has directly addressed the intertwined relationships among curriculum, learning and teaching. I then point to subjective and material complexities that teachers and students face every day as they engage with one another, with subject matter content, and with on-going attempts to “understand” the nature(s) of their educational experiences, especially within these standardized and high-stakes testing times in education, writ large. Finally, I suggest that forms of autobiographical curriculum theorizing may offer some particular ways of both interpreting and interrogating attempts to understand the nature of one’s educational experiences, particular as these are affected by current manifestations of audit culture.

Keywords: Curriculum. Reconceptualization. Autobiography. Audit Culture.

* Janet L. Miller is PhD from The Ohio State University. She is professor of Teachers College, Columbia University. She was Vice-president of the American Educational Research Association Division of Curriculum and president of the American Association for the LEAP (of Curriculum Studies). Was publisher and founder of the magazine JCT: Journal of Curriculum Theorizing, responsible for Bergamo Latinoamericano.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, participei de inúmeras discussões com o corpo docente da faculdade sobre a pressão por desenvolvimento de currículos inovadores em resposta à crescente competição por estudantes, especialmente no que tange às várias opções privatizadas de certificação de professores, por exemplo. Quando eu estava saindo da sala, ao final de uma sessão bastante controversa, uma colega me perguntou casualmente: “O que foi feito da teoria de currículo no meio de toda essa insistência em desenvolvimento curricular?”. Ela desapareceu no corredor congestionado antes que eu pudesse verbalizar ao menos um fragmento de resposta. Então, aqui está um pedaço de como eu gostaria de ter podido responder:

Bem, eu defendo que a teoria de currículo está sempre “aqui” em todos os aspectos da educação, quer ela seja reconhecida ou não. Estamos sempre interpretando a partir de suposições ontológicas e epistemológicas particulares sobre a natureza do ser – o “self” – e sobre o “conhecimento”, suas produções e construções. Sinto-me desconfortável com qualquer noção única de “teoria de currículo” – não há uma “teoria” de currículo que permita a amplitude, o poder explicativo ou o nível de generalização que as conotações positivistas de teoria implicam. Tendo participado do movimento americano conhecido como Reconceptualização curricular, na segunda metade da década de 1970, eu ainda prefiro falar de [e participar em] uma “teorização de currículo” – onde a palavra “teorização” é escolhida conscientemente para assinalar o processo sem fim de pensar, imaginar, propor, reconsiderar, reinterpretar e rever várias concepções situadas e contingentes de currículo e suas óbvias e invariavelmente imbricadas relações com ensino e aprendizagem. Sou obviamente influenciada pelo trabalho da Reconceptualização que pensou a teorização como uma tarefa intelectual criativa ao invés de uma base para prescrições ou para um conjunto de princípios e relações testáveis e mensuráveis. Então, para as perspectivas da Reconceptualização, o trabalho do currículo, em todas suas manifestações, não é uma “ciência” que promove o consenso universal sobre um “conteúdo”, desenhado e desenvolvido para todos. Nem é o ensino considerado uma “ciência” que gera “práticas melhores” – métodos, técnicas e capacidades que podem ser perfeitamente “praticadas”, e então replicadas em todos os contextos pedagógicos. Em vez disso, revisões constantes do que e de quem pode constituir conceitos de “currículo” em qualquer contexto educacional são todas parte da “conversa complicada” que é o currículo. E ensinar é participar

ativamente dessa conversa complicada.

E, claro, minha resposta confusa, composta aqui em retrospecto e em relação à questão que minha colega me colocou no final de uma reunião, aponta diretamente para minha principal posição de sujeito como educadora: nascida nos EUA, teórica de currículo há muito tempo, cuja matéria de ensino é Inglês, incluindo literatura e composição; que deu aula de inglês no ensino médio por sete anos antes de entrar na academia no final da década de 1970; e que é muito ligada à noção de currículo concebida como o estudo interdisciplinar da experiência educacional – em todas as vastas variações que esse conceito engloba.

Mas, desde que minha colega me colocou aquela questão – “o que foi feito da teoria de currículo?”, eu venho pensando sobre razões que podem ter levado à não-consideração da teorização de currículo como um componente “essencial” em todas e quaisquer deliberações e debates sobre educação e sobre como suas concepções e processos podem ser construídos e vividos.

Aqui, então, eu quero chamar atenção para aspectos do que agora é conhecido como “a cultura da testagem” e como aqueles persuadidos por ela podem, de fato, deixar de lado a teorização de currículo como um componente integral de todas as empreitadas educacionais contemporâneas. Para fazer isso, primeiro eu reflito um pouco sobre pontos de vista que influenciaram o meu próprio em relação ao que vejo como o papel crucial da teorização de currículo nos estudos e atividades do campo tanto nos EUA quanto no resto do mundo. Em seguida, indico, brevemente, o trabalho de alguns autores cuja teorização de currículo abordou diretamente a intrincada relação entre currículo e ensino, bem como as complexidades subjetivas e materiais que professores e alunos enfrentam todos os dias quando interagem um com o outro, com conteúdo, e com tentativas recorrentes de “entender” a(s) natureza(s) de suas experiências educacionais, especialmente nesses tempos de testes padronizados nos EUA. Finalmente, sugiro que formas de investigação autobiográfica podem colocar uma ênfase particular naquilo sobre o que nunca poderemos saber completamente – mesmo quando nos engajamos em tentativas de “entender a natureza da experiência educacional de alguém”, especialmente quando essas são afetadas pelas manifestações atuais da cultura da testagem.

2 UM REGISTRO DAS HISTÓRIAS DA TEORIZAÇÃO DE CURRÍCULO NOS EUA¹

Em grande parte, o movimento para reconceptualizar os estudos de currículo nos EUA, durante o final dos anos 1960 e a década de 1970, surgiu do fermento político e social do final dos 1960. Aqueles envolvidos nesse movimento queriam expandir versões de currículo técnico-rationais, fabris, orientadas para eficiência, concebidas somente como “conteúdo” que dominavam o debate desde o início do século XX. A Reconceptualização propunha, inicialmente, que perspectivas autobiográficas, políticas e históricas – e mais tarde, uma crescente variedade de lentes conceituais, incluindo etnia, gênero, raça, classe, teologia, estética e internacional, entre outras – eram necessárias para examinar e teorizar complexidades humanas e materiais multivariantes inerentes ao “currículo” de forma geral. Em explorações iniciais visando a interpretações subjetivas de currículo, por exemplo, William Pinar (1975) tirou a ênfase da etimologia latina de currículo como corrida, conceituando *currere* através da forma infinitiva do substantivo. Portanto, *currere* indica um foco na entendimento da “ação da corrida” em vez de no curso da corrida em si. Desenvolvido por Pinar e elaborado por Pinar e Grumet (1976), o método autobiográfico de *currere* – que nunca teve a intenção de ser uma fórmula linear – propunha meios de transformar uma noção estática de currículo como “conteúdo” em processos ativos que consideram aspectos temporais e autorreflexivos na interpretação dos sujeitos sobre as experiências educacionais – esforços vistos como processos necessários envolvidos em “entender o currículo”. Como tal, portanto, o método de *currere* não separa o subjetivo do social. Também não separa currículo de pedagogia ou de aprendizado, ou da situação histórica, cultural, social e discursiva da educação de modo geral. Com/em *currere*, currículo deixa de ser uma “coisa” e se torna mais um processo, uma ação, um envolvimento com e no mundo. Portanto, *currere* é simultaneamente posicionado como autobiográfico, político, histórico e intelectual, e não envolve só normas, livros didáticos e objetivos dos distritos escolares, mas convida

1 Para uma variedade de perspectivas que apresentam vários outros detalhes e elaborações nas “histórias” da Reconceptualização, ver, dentre outros: capítulos de *Contemporary Curriculum Discourses: Twenty Years of JCT*, editado por William F. Pinar (1999); *Curriculum: Perspective, Paradigm, Possibility*, de William H. Shubert (1986); vários verbetes na *The Encyclopedia of Curriculum Studies*, editada por Craig Kridel (2010); *Understanding Curriculum*, de Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman (1995); e capítulos de *Sounds of Silence Breaking: Women, Autobiography, Curriculum*, de J. L. Miller (2005).

professores e alunos a ter “conversas complicadas” (Pinar, 2004, 2011), vividas como e através do projeto multifacetado e multiperspectivado de entendimento.

Em grande parte, então, um ímpeto principal da Reconceptualização foi teorizar currículo de formas que permitissem expandir ao invés de ignorar totalmente aspectos do que era visto como uma concepção bastante restrita e técnico-racional: a concepção vigente orientada administrativamente, normalmente igualada à “Racionalidade Tyleriana”, enfatizava a determinação de objetivos de aprendizado em relação a propósitos educacionais predeterminados; o desenho e desenvolvimento de experiências educacionais baseadas nesses objetivos; a organização de conteúdos e atividades de aprendizado [escopo e sequência levando à instrução como implementação]; e a avaliação (Tyler, 1949), particularmente em termos de evidências da ingestão daquele conhecimento “oficial” pelos alunos.

Em contraste, então, um aspecto dominante da Reconceptualização encorajava investigações autobiográficas (que obviamente são contextualizados historicamente e, simultaneamente, psico-social-politicamente). Tais investigações poderiam focar, por exemplo, as compreensões subjetivas do que e de como normas discursivas, sociais e culturais historicamente contingentes constituem, reproduzem, reprimem ou trazem à tona o que é geralmente compreendido como “o” conhecimento visto como o “de mais valor” em contextos educacionais particulares. Poderiam também focar as capacidades, atributos e características supostamente necessárias a esses produtores e consumidores de conhecimento, os “bons alunos e professores”, por exemplo. Ao longo dos últimos mais de 40 anos, formas de teorização de currículo proliferaram e preencheram as investigações educacionais com subjetividades incorporadas, conflitantes e em conflito, bem como com estudos sobre que influências, eventos e interpretações psico-socio-historico-discursivo-culturais dominantes dão forma ao que é “oficialmente” construído, experimentado e “compreendido” como currículo e ensino.

Esses, por sua vez, forneceram ao campo uma riqueza de conhecimentos e suposições às vezes contraditórios, às vezes competidores, mas sempre complexos sobre o que (tudo) e quem (em todas as nossas relações mutantes, interconectadas e intersubjetivas) constitui “currículo” e seus variados “entendimentos” e vivências pedagógicas. E através das décadas, tanto antes quanto depois da Reconceptualização, muitos questionam a suposição de uma correlação direta (o “método bancário” criticado por Paulo Freire, por exemplo) entre ensino e aprendizado, como agora tem sido especialmente defendido por formas codificadas de pedagogia, conhecimento de conteúdo e processos de aprendizado que aparentemente sempre levam à medida de capacidades e fatos adquiridos.

Eu vejo, portanto, a teorização de currículo como crucial, por exemplo, para permitir que professores e professores, desenvolvedores e pesquisadores de currículo entendam, em particular, as histórias de nossas circunstâncias atuais. Tal compreensão é necessária – de novo e sempre –, não só para complicar noções de currículo concebidas *somente* como conteúdo ou como meios para um fim – ou seja, notas mais altas –, mas também para constantemente interrogar nossas próprias suposições automáticas. Não importa quais sejam nossos contextos e posições educacionais, creio que todos precisamos nos engajar em tais interrogações mesmo quando investigamos, por exemplo, práticas discursivas históricas e contemporâneas e relações de poder e seus efeitos nas construções de identidades e práticas escolares “preferidas” que estão na base de qualquer resposta à pergunta clássica de currículo, “qual o conhecimento mais válido?”.

3 INTRUSÕES DA CULTURA DE TESTAGEM

Muitos podem argumentar contra os desejos e objetivos representados pelo que são minhas assumidamente rápidas e abreviadas percepções do currículo Reconceptualizado. Eles podem dar inúmeros exemplos de que as formas de teorização e as concepções de currículo que tenho em mente e no coração não surgem em lugar *nenhum* (nem deveriam aparecer, alguns diriam) nas representações oficiais atuais do que agora conta como currículo em relação a testes de performance de professores e alunos; eles não aparecem *em lugar nenhum* no possível alinhamento supostamente perfeito de conteúdos em todos os programas, para todos os alunos e professores, com padrões do Common Core; e não aparecem *em lugar nenhum* em várias versões agora corporativas de formação de professores.

Em vez disso, em todas essas versões “padronizadas” de reforma escolar, de formação de professores, de testes de larga escala, e de medidas de accountability para professores e alunos, muitos ainda definem currículo simplesmente como “conteúdo ou curso de estudo”. Pode ser fácil supor, então, que formas de teorização de currículo, que surgiram de fatores históricos, sociais e culturais específicos nos EUA durante o final da década de 1960 e que proliferaram nas décadas seguintes, de fato desapareceram das discussões e mandatos atuais sobre ensino e aprendizado que dominam atualmente, ao menos nas instituições dos EUA.

E devo admitir, nesta conjuntura histórica particular, que a teorização de currículo *personificada* pode ser vista pulando, sacudindo braços e gritando, tudo para exigir agência dentro de uma miríade de aspectos do que vejo como seu trabalho importante e contínuo. Na

realidade, houve pouca evidência de teorização de currículo na reforma educacional baseada em padrões e focada em testes conhecida como No Child Left Behind (Nenhuma Criança Deixada Para Trás), que, de acordo com os editores da *Rethinking Schools*, “provou que a abordagem de testar e punir para a reforma escolar não funciona, e não que a gente precisa de uma nova versão mais pesada dela” (Bigelow e Sokolower, 2013, p. 5). Também não há evidência de teorização de currículo na atual versão “mais pesada”, corporativa, da reforma embutida nos esforços para implementar os padrões do Common Core — cujos testes desenvolvidos pela Pearson Inc., administrados em Nova Iorque na primavera de 2013, trouxeram logos corporativos e materiais promocionais passagens de textos — para cuja aplicação nem os alunos nem os professores ou os administradores das escolas receberam informações suficientes (o mínimo). Como os editores da *Rethinking Schools* notam, em suas preocupações em relação ao desenvolvimento primário dos Common Core não por professores ou administradores, mas por especialistas em testes – muitos dos quais têm relações diretas com empresas que produzem os testes:

Muitos projetos de normatização foram esforços para afastar decisões sobre ensino e aprendizado das salas de aula, dos educadores e das comunidades escolares, para colocá-las nas mãos de burocracias distantes. Os padrões frequentemente codificaram versões sanitizadas da história, da política e da cultura que reforçam mitos oficiais e deixam de fora vozes, preocupações e realidades de nossos alunos e comunidades. Qualquer papel positivo que os padrões possam ter em conversas realmente colaborativas sobre o que nossas escolas deveriam ensinar e nossos alunos deveriam aprender foi repetidamente diminuído por processos ruins, agendas políticas suspeitas e interesses comerciais (2013, p. 6).

De fato, as mesmas condições que estimularam o movimento para reconceitualizar currículo contra suas orientações exclusivamente gerenciais e técnico-rationais parecem ter voltado como vingança. A teorização de currículo dos últimos 40 e poucos anos, por mais disparatados e contenciosos que seus variados compromissos ideológicos possam ter sido, abordou repetidamente preocupações como as apresentadas pelos editores da *Rethinking Schools*, assim como por vários outros educadores, pais, alunos e membros da comunidade.

Mas, diferente das configurações históricas, sociais e culturais do final da década de 1960 e do início da década de 1970 que estimularam a Reconceptualização e incentivaram os múltiplos ângulos de teorização que informaram educação e suas investigações nas décadas seguintes, produtores contemporâneos de testes de larga escala apropriaram, diretamente, as áreas de finanças e contabilidade e seus rituais de verificação. Esses produtores de testes, portanto, nunca parecem dar valor a perguntas sem resposta que pontuam qualquer processo

típico de ensino e aprendizado ou qualquer processo subjetivo envolvido nas complexidades que surgem no “entendimento do currículo”. Em vez disso, adotando as culturas que caracterizam os campos de finanças e contabilidade — que incluem avaliações comparadas ao processo financeiro de “auditoria”—, criadores de teste e aqueles que os prescrevem desconsideram as nuances, os detalhes bagunçados das vidas vividas. Suas abordagens diferem, em larga medida, de qualquer entendimento de currículo como tudo que habita, permeia e ocorre tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Assim, eu forço um pouco a barra aqui para reivindicar, no que agora parece quase assustadoramente presciente, que os primeiros esforços de Reconceptualização do currículo nos EUA, bem como iterações seguintes e variadas de teorização de currículo ao longo dos anos, se mantêm tão pertinente atualmente quanto naquele início há mais de 40 anos. Mantenho que insights tanto históricos quanto contemporâneos oferecidos pela teorização de currículo para o campo da educação são agora na verdade mais cruciais do que nunca. Acredito que teorizações de currículo, anteriores e em andamento, *podem* fornecer perspectivas vitais para que professores, alunos, pais, professores universitários, administradores, membros das comunidades locais e *policymakers* possam não apenas criticar, mas também criar aberturas. Essas aberturas podem permitir diversas percepções do que pode significar, em contextos educacionais específicos, ensinar, aprender – de fato, prestar atenção nos aspectos simultaneamente pessoais, sociais, culturais e políticos do “entendimento do currículo”. E – se desejado – eu acho que todos aqueles envolvidos em educação podem ampliar esses insights de mais de 40 anos de teorização de currículo para soltar, desafiar e talvez até quebrar as escrituras e mandatos de versões positivistas (re)correntes e técnico-rationais de currículo que sustentam medidas padronizadas de prestação de contas e conquistas.

Então, claro, vejo os esforços de teorização de currículo como atuais e cruciais em esforços não só para criticar mas também para deslocar a atual e excessiva obsessão de produtores de testes e gurus de avaliações por “certeza”, que compreende currículo somente como “conhecimento predeterminado, empacotado, fixo, imutável e possível de ser testado”. E argumento também que a teorização de currículo, em parte, cria espaços e lugares contingentes, momentâneos e dinâmicos para reimaginações relacionais e revisões do que e de quem de fato “conta” em educação. Estou chamando esses contingentes, cambiantes, sempre em movimento, e ainda assim possivelmente generativos, lugares, espaços, processos e relações de “*comunidades sem consenso*” (Miller, no prelo). Como parte dessa conceptualização, espero que tal noção possa acenar para o fato de que conhecimentos

absolutos, certos e imutáveis de processos e interações educativas e seus possíveis efeitos e afetos não podem, simplesmente, ser inteiramente conhecidos antes, durante ou mesmo depois de tais interconexões.

Ao mesmo tempo, não posso negar que aqueles dentre nós que ensinam, pesquisam, colaboram, escrevem e trabalham como formas de teorização de currículo estão atualmente sitiados. Se alguém de fato pode ver o currículo concebido como “entendimento” não apenas do conteúdo das matérias mas também da(s) natureza(s) das experiências educacionais, então nós também precisamos considerar todos os aspectos da educação como intrinsecamente ligados, complexos, mutantes e nunca capazes de serem inteiramente prescritos, codificados e universalizados. Tais perspectivas complicadas e complicadoras claramente recusam o atual desespero por prestação de contas e o desejo de padronizar, medir, codificar e classificar todo, qualquer um e tudo que tenha a ver com educação. Independente da orientação teórica e do compromisso ideológico pelos quais tenhamos carinho, eu sou forçada a pensar novamente: como podemos nos envolver em formas de teorização de currículo para desafiar as distorções técnico-rationais atuais do currículo que restringem as possibilidades curriculares para caberem somente em mandatos de “conquistas” padronizados? E como nós podemos, como membros dos ricos e vastos campos de estudo de currículo e de ensino nos EUA, que simultaneamente e invariavelmente estamos conectados a empreitadas educativas internacionais, concomitantemente desafiar as balcanizações internas ou as apropriações de nosso trabalho por outras arenas de estudo e prática educacionais, tais como versões técnico-rationais e governamentais da formação de professores ou das políticas educacionais, assim como de estudos sobre organização e liderança, por exemplo?

Essas apropriações aparecem agora em várias permutações. Por exemplo: através da diminuição e até abolição do currículo como um campo de estudo em Faculdades e Escolas de Educação nos Estados Unidos; ou através da insistência, em descrições de recrutamento de profissionais em Faculdades e Universidades, em mencionar (estudos de) currículo como uma qualificação “preferida ou útil” ao invés de “necessária” para os “especialistas em conteúdos” específicos, que também precisam demonstrar conhecimentos concomitantes em uma ampla variedade de “sub-campos”, incluindo “tecnologias” ou “literaturas”, concebidas de forma geral; ou através de descrições de empregos de educação infantil ao ensino médio que colocam “especialistas de currículo” como aqueles que possuem as capacidades “técnicas” de desenho, desenvolvimento e avaliação de currículo.

O que podemos ganhar como educadores – não importa se nos posicionamos por nossos títulos profissionais como professores, desenvolvedores de currículo, diretores,

formadores de professores, alunos, teóricos de currículo – focando profundamente em teorizações de currículo antigas e atuais e seus estudos? Acredito que tal trabalho pode nos permitir deslocar, transformar, renovar, perturbar ou, no mínimo, interrogar versões do que conta como conteúdo, de quem conta como criador de conteúdo, do que conta como educação, do que conta como aprendizado, ensino e currículo, o que e quem contam como “eficiente”?

Obviamente não considero que a teorização de currículo pode fornecer respostas universais para que todas essas questões (e outras mais) possam ser “resolvidas”. Ao contrário, a *teorização de currículo* convida para análises contínuas ao invés de resultados finais universais que podem ser rapidamente transformados em sistemas de crenças reificados que alegam ter força explicativa geral. Na realidade, essa ortodoxia tão imutável frequentemente resulta somente em métodos e técnicas codificados ou respostas únicas e “soluções”.

4 RECUSANDO A FOSSILIZAÇÃO

Por conta de meu longo envolvimento em teorização de currículo, obviamente desejo aqui indicar evidências de papéis cruciais que a teorização de currículo deveria continuar tendo, especialmente como essa teorização aponta para uma miríade de complexidades – incluindo os aspectos nunca inteiramente concebíveis – do ensino, currículo e aprendizado. Brevemente indico dois acadêmicos cujas pesquisas, ensino e escritos não só exemplificam essa ênfase no mistério, no desconhecido e no imprevisível do currículo e do ensino, mas também se recusam a serem fossilizados por atuais manifestações, apropriações e regulações que operam para controlar todos os elementos da educação como processos racionais, lineares e completamente compreensíveis.

Um exemplo recente dessa “recusa à fossilização” é o livro altamente elogiado de Peter Taubman (2009), *Teaching by Numbers: Deconstructing the Discourse of Standards & Accountability in Education*, no qual ele oferece um incrível exemplo de teorização de currículo, especificamente em relação ao ensino e à profissão de professor. Em particular, Taubman indica a interconexão entre ensino e teorização de currículo como *excessos com eventos e pessoas* que devem constantemente trabalhar com/em tensões geradas pelas complexidades, pela “situacionalidade” e pelas problemáticas envolvidas no ensino, enquanto simultaneamente criando e tentando “entender” currículo dentro das suposições, restrições e mandatos da “cultura da testagem”.

Em particular, Taubman se baseia em suas próprias experiências como formador de professores, Diretor Adjunto em uma Faculdade de Educação, professor de ensino médio, teórico de currículo e fundador de uma pequena escola de ensino médio no Brooklyn, NY, para oferecer críticas e análises multidisciplinares da atual transformação no campo da educação sob as égides dos testes padronizados e da accountability. Ele examina discursos corporativos e foca em quatro impressionantes aspectos do que, na cultura da auditoria atual, é considerado “o mercado educacional”: 1) o regime de testes; 2) a entrada de interesses de negócios e ideologias corporativas nas micro práticas de formação de professores e escolaridade através dos discursos cognitivos e comportamentais das ciências de aprendizado; 3) o sistema de vigilância pública e disciplina; e 4) a sedução psíquica e consequente aceitação das políticas e práticas neoliberais.

Em detalhe, Taubman trabalha com a psicanálise e aspectos de teorias pós-estruturais para explorar medos e fantasias que levaram várias organizações educacionais importantes, professores, formadores de professores, pesquisadores, pais e *policymakers* a se alinhar com a “cultura de testagem” e seus métodos de avaliação. Taubman identifica possíveis razões para tal conspiração, entendendo-as como partindo do medo do caos e da perda de recursos na sala de aula; da vergonha e do baixo status profissional dos professores; de fantasias de heroísmo e auto-sacrifício; e da melancólica perda de idealismo substituído pela praticidade. Taubman, sem demonizar ninguém, nos convida a lidar com a difícil e, no fim das contas, bastante pessoal questão de como *nós* mesmos podemos estar implicados na cultura de padronização contra a qual muitos de nós queremos nos opor.

Publicado em 2009, Taubman precedeu Diane Ravitch (2013) e seu livro recente, *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*, em sua crítica às políticas governamentais que, como Ravitch também nota, abandonam a equidade como o valor condutor da assistência federal passando a focar nos propósitos dessa assistência. Ravitch aponta, em particular, que “novo” financiamento é oferecido somente sob a condição de que Estados expandam a gama de competição (1) abrindo mais escolas *charter* (cujos custos são cobertos extraíndo fundos das escolas públicas tradicionais), e (2) terceirizando funções normais de escolas públicas para agências privadas. Ravitch, em *Reign of Error*, chama tais esquemas de “esforços deliberados” para substituir escolas públicas por um sistema de mercado.

Como Ravitch, Taubman (2009) oferece uma variedade de exemplos dos impactos, em sala de aula, das conceptualizações de educação voltadas para o mercado com seu correlato desespero por prestação de contas – o que o teórico da educação Stephen J. Ball

(2013) chama de o atual “regime de números” (p. 103) – que permeia não só o EUA mas também a ação educacional ao redor do mundo. Diferente de Ravitch, Taubman se baseia em seus longos estudos de teorização de currículo de perspectivas psicanalíticas para oferecer *insights* provocantes sobre as razões pelas quais professores vulneráveis podem adotar a cultura da testagem, ironicamente contribuindo para sua própria vigilância e perda de poder. Fazendo isso, Taubman oferece análises que vão muito além das tradicionais críticas ao programa No Child Left Behind e suas extensões na educação dos EUA, do instrumentalismo na educação e das intrusões de discursos financeiros comerciais em todos os aspectos da educação pública e da formação de professores. Em sua conclusão, ele pede encarecidamente aos educadores que adotem um constante estado de mistério e questionamento (um ponto ao qual voltarei), ao invés de sucumbir a uma postura de certeza de que eles sabem – ou podem vir a saber – a melhor forma para educar os alunos. Fazendo isso, educadores podem de fato desafiar os discursos e práticas normalizantes de padrões e accountability que *repousam* em suposições de “selves” unitários inteiramente racionais, sempre conscientes, que podem progredir, em passos padrões, lineares e sequencias, da ignorância para o conhecimento completo.

Outro exemplo de “recusa de fossilização” na mesma linha: na primeira edição de *Practice Makes Practice*, Deborah Britzman (1991/2003) enfatizou os efeitos perniciosos dessas suposições normativas quando teorizou as complexidades psico-sociais, inerentes ao ensino, e que afetam dramaticamente as percepções de futuros professores e suas expectativas para si próprios enquanto “praticam” para ensinar. Em seu estudo etnográfico crítico, Britzman analisou o enraizamento dos professores em formação em discursos educacionais dominantes que aparentemente ganharam poderes quase míticos sobre suas percepções de como eles deveriam constituir a si próprios durante o treinamento para se tornarem “bons professores”.

Ademais, através de seus estudos de teorias psicanalíticas e suas implicações para e relações com a educação, Britzman (1991/2003) não só chama atenção para os efeitos dos discursos e suposições educacionais dominantes nas expectativas de futuros e experientes professores para si próprios, mas desafia educadores a considerar como central na sala de aula aquilo que normalmente não pode ser visto ou dito. Ela o faz através de suas investigações da relação complexa entre o inconsciente e o aprendido. Britzman então retorna *Practice Makes Practice*, em parte, para sondar um pouco mais seu conceito de “conhecimento difícil” – um conceito cunhado para significar não só representações de traumas sociais em currículo, mas também encontros de professores e alunos com eles na pedagogia — nos contextos de

ensino. Tais dinâmicas se manifestam em diversas dimensões afetivas de ensino, incluindo desejos, esperanças e ansiedades, e podem trazer à tona resistências, fracassos e falhas ao invés de igualdade, exatidão e certeza. Ao longo de seu trabalho, Britzman exemplifica tanto as possibilidades quanto as *dificuldades* de se engajar em uma versão nuançada de teorização de currículo concebida como o “entendimento da experiência educacional”, uma versão que desafia os discursos normativos em educação e aborda as vulnerabilidades complexas e o desconhecido (novamente, um ponto ao qual retornarei) em nossas interpretações de nossas experiências vividas como professores, alunos, administradores, diretores de currículo. O trabalho de Britzman aponta as facetas históricas, discursivas, psicológicas e sociais envolvidas na tentativa de “entender a(s) natureza(s) da experiência educacional”. Simultaneamente, suas análises psicanalíticas indicam essas tentativas como *nunca resultando em “entendimentos” inteiramente cognoscíveis*.

Como Taubman e Britzman, bem como vários outros envolvidos em mais de 40 anos de teorização de currículo, eu também situei minhas tentativas de teorização de currículo em relação às circunstâncias materiais e às subjetividades encarnadas de professores, alunos, pais e administradores em particular. Especificamente, meus interesses de ensino e pesquisa, ao longo dos anos, envolveram versões de teorização de currículo feminista e autobiográfica bem como investigações colaborativas. Mantenho-me comprometida a examinar as múltiplas influências na construção do “self” com/em seus contextos autobiográficos e simultaneamente relacionais. Esses estudos obviamente devem incluir análises de eventos, forças e discursos históricos, sociais, políticos e culturais que constituem, estruturam e influenciam iterações daquele próprio “self” – incluindo, paradoxalmente, aqueles aspectos que não podem nunca ser inteiramente conhecidos.

Neste momento dominado pela cultura da testagem na educação nos EUA, eu quero especialmente explorar mais profundamente a importância daquele foco ao qual Taubman e Britzman aludem. Portanto, eu indico aqui como investigações autobiográficas dentre e dentro das complexidades das vidas vividas de estudantes e educadores podem esclarecer a importância de questões não-respondíveis, o *desconhecido e incognoscível* em e através do processo de educação. Também argumento que tais perspectivas são mais necessárias agora como modo de *se opor à incessante insistência na certeza*.

Para fazer isso, eu proponho o que pode parecer uma questão totalmente insustentável nesses tempos de hiper-testagem e padronização: como podemos nós, teóricos de currículo, que também somos professores, formadores de professores, diretores de currículo, administradores escolares e pais, atentar para nossos, autobiograficamente situados

e interpretados, processos de ensino, aprendizagem e entendimento do currículo como *o que ainda não podemos conhecer – ou talvez nunca possamos?* E como podemos lidar com essa “incognoscibilidade” – com/em esses momentos históricos da educação nos EUA que demandam certeza de forma desconcertante – em associação com conhecimentos que diferem e subjetividades em constante produção, rejeição, transformação, recriadas dentro da relacionalidade diária chamada educação?

5 AUTOBIOGRAFIA COMO INCOGNOSCIBILIDADE RELACIONAL

Tentando colocar a “incognoscibilidade” como uma postura crucial em qualquer empreendimento educacional, eu me utilizo de versões de pesquisas autobiográficas pós-estruturais de influência feminista que me permitem fazer algumas perguntas (e, claro, não outras). Essas versões me ajudam quando eu interrogo o que alguns chamam de “alegres histórias” de professores-pesquisadores que apresentam versões individualistas e descontextualizadas de currículo, pesquisa e prática. Minha percepção é de que tais histórias — com suas versões principalmente ocidentais e não problematizadas de linhas narrativas lineares de progresso — ignoram enquadramentos sociais, culturais, políticos, históricos e discursivos, o que depois ajuda a formatar construções dominantes de narrativas e “identidades” escolares preferidas. Estruturas narrativas sequenciais, frequentemente encontradas em autobiografias “vitoriosas” e estudos biográficos de vidas de professores e alunos, bem como em vários relatos de colaboração entre professores de sala de aula e/ou entre professores de sala de aula e de universidades, tendem a fazer vista grossa para contradições, paradoxos, relações de poder, intervalos e silêncios – o incognoscível – que permeiam qualquer construção de *self* ou relacionamentos ou concepções curriculares.

Em vez disso, trabalho autobiograficamente e em relação, mais frequentemente em grupos de pesquisa colaborativa de longo prazo que chamam atenção para as densas particularidades, multiplicidades, complexidades, contradições e para o incognoscível em esforços concretos de ensino, aprendizado, pesquisa e currículo. Essas colaborações incluem: um projeto de pesquisa de seis anos com cinco professores de sala de aula que trabalharam em ensino fundamental I e II e ensino médio (Miller, 1990); uma investigação qualitativa de 3 anos, em vários locais, com vários pesquisadores, e participantes em cinco escolas de ensino médio envolvidos em processos de mudança escolar; um estudo qualitativo de cinco anos com quatro professores de ensino fundamental I envolvidos em um programa de idades variadas, baseado em projeto, instalado em contextos tradicionais autocontidos de ensino de sala de

aula; e grupos colaborativos investigativos atuais compostos com antigos e atuais estudantes de doutorado.

Todas essas “comunidades sem consenso”, colaborativas e ainda assim incrivelmente complexas, mutáveis e às vezes conflitantes, bem como outras interações e interconexões de pesquisa, aprofundaram meu reconhecimento de formas autobiográficas de teorização de currículo como imperativas, por exemplo, no exame de como, por que e por quem certas versões de “professores e alunos” bem como de “conteúdos” curriculares são produzidos e reconhecidos em detrimento de outros. Tal teorização recheada de autobiografia permite exames contextualizados de como a *diferença* é construída e, frequentemente, mantida e reificada em binários que indicam “normal/anormal” [digamos] em discursos educacionais dominantes e através de processos pedagógicos e currículos concebidos simplesmente como conteúdo. Nas pesquisas autobiográficas que permitem interpretações aprofundadas de histórias e discursos socioculturais específicos que contribuem para roteiros normalizantes, pessoas reais podem iluminar os efeitos reificantes de, por exemplo, apoiar e certificar algumas versões de professores e alunos em detrimento de outras – como em “professores e alunos que vão bem nas testagens [de larga escala] são superiores (em todos os aspectos) àqueles que não vão bem”.

De fato, a teorização autobiográfica de currículo pode permitir, por exemplo, exames complexos das consequências materiais e psicossociais de tais classificações hierárquicas (que perpetuam efeitos de desigualdade e pobreza concentrada, no mínimo) de quem e do quê conta como educado e educador. Portanto, mesmo se e quando o currículo “deve” se considerado como “conteúdo” em relação à accountability e aos resultados de testes, esforços autobiográficos de teorização de currículo podem nos permitir notar que *o que contém também exclui*. Como vários esforços de teorização de currículo demonstraram, o que parece serem normas universalmente aceitas para conteúdo, bem como para as “melhores” práticas pedagógicas e para as identidades de alunos e professores “bem sucedidos”, são mantidas em sua aparente unidade somente através de processos ativos de exclusão baseados em construções estereotípicas de gênero, raça, classe, habilidade e várias outras configurações de posição de sujeito possíveis nos “selves”.

Entretanto, muitos dos ainda circulantes usos de autobiografia em formação de professores, pesquisa e práticas de sala de aula trabalham na direção de representações definitivas e conclusivas de alunos e professores “desenvolvidos”, “melhorados”, “eficientes” e “reflexivos”. Convenções normalizadas de investigação e práticas educacionais positivistas também são reforçadas quando se supõe autobiografia como automaticamente igual a acesso

sem mediação ao “conhecimento de uma experiência” e, portanto, quando ela é usada como um meio de chegar a soluções universais e respostas “mensuráveis” para questões e problemas curriculares e pedagógicos. E a chegada a uma solução por um “auto-estudo” autobiográfico é, de certa forma, vista como prova ou evidência de um “self” inteiramente examinado, acessível e, portanto, accountable de professor ou aluno.

Tais usos normalizantes e não-teóricos da autobiografia supõem um produto “final”, bem como possibilidades de “melhores práticas” em construções de professores, materiais de currículo e abordagens pedagógicas. Convenções não teorizadas sobre autobiografia, na formação de professores em particular, também supõem a possibilidade relativamente rápida de “iluminação” – por exemplo, cursos de um semestre de “métodos” para professores que utilizam a escrita de diário como indicador do “praticante reflexivo”. Tais usos, sem problematização, da pesquisa orientada por autobiografia também supõem a possibilidade de “evidência” conclusiva que indique “falhas” ou “problemas”, que podem então ser “corrigidos” (ou não), em relação às abordagens pedagógicas do professor em formação ou de suas concepções e construções de currículo – a proposta do Teacher Performance Assessment (Avaliação de Performance de Professores), um produto da Pearson Education Inc., de que interações dos alunos em atividades de sala de aula sejam gravadas e vem imediatamente à mente.

Ironicamente, então, tais apropriações (indevidas) de teorização de currículo autobiográfica simplesmente reforçam narrativas de “vitória” ou “conversão” – aqueles relatos autobiográficos de como, por exemplo, professores eram “errados” ou “desinformados” ou “mal preparados” mas agora se tornaram inteiramente esclarecidos e informados sobre si próprios, seus alunos, suas práticas de ensino e currículo. Tais visões distorcidas de teorização de currículo autobiográfica sustentam, portanto, uma narrativa educacional dominante na qual o indivíduo passa, de forma linear e sequencial, da ignorância ao conhecimento sobre o “self” e o outro.

Tais construções e usos normalizantes da autobiografia na educação prometem autorreflexão e autoconhecimento como caminhos, sem mediação da linguagem ou dos contextos e fluxos sociais, culturais e históricos ou do inconsciente. Essas versões simplesmente mantem ou mesmo reificam as ênfases atuais na produção de identidades previsíveis, estáveis, normativas e totalmente cognoscíveis e nos processos e currículos-como-conteúdo-das-matérias que podem ser testados, comparados e compartimentalizados em categorias hierárquicas de “sucesso”. E políticas educacionais que, não só focam em, mas agora também parecem controlar formas de “contabilizar” (account) o aprendizado dos alunos

e a efetividade das pedagogias e dos currículos dos professores, estão agora contribuindo para a proliferação e para o aparentemente insaciável desejo por relatos (accounts) “alegres” de vidas e práticas educacionais que “funcionam”.

Todas essas versões influenciadas pela cultura da testagem obviamente ignoram formas pelas quais versões padronizadas e mensuráveis de “boas” práticas e performances educacionais minimizam as complexidades relacionais, afetivas, subjetivas e incorporadas das vidas dos professores e alunos. Portanto, defendo que qualquer “auto-estudo” [e/ou versão gravada em vídeo de investigação autobiográfica] em educação deve exigir que se revisite essas narrativas compostas para questionar, desafiar e perturbar as próprias suposições habituais sobre [e interpretações de] o “self” e as “experiências”, bem como sobre tudo que cerca as recentes construções e expectativas para o ensino, a aprendizagem, a pesquisa, a colaboração e o “entendimento do currículo”.

Por extensão, então, argumento que nos atracarmos autobiograficamente, ao longo do tempo, nos encoraja a lutar contra os efeitos de formas essencialistas, unitárias e padronizadas de currículo, pedagogia e pesquisa em nossas vidas como alunos, professores e pesquisadores. Trabalhar autobiograficamente, portanto, pode nos permitir imaginar possibilidades para construir versões de nós mesmos que *resistem* à prescrição e que podem responder – ao invés de rejeitar – ao divergente, paradoxal, inesperado e desconhecido da vida em sala de aula.

De fato, no centro de qualquer investigação autobiográfica na qual eu me envolvo está a teorização de currículo, que me permitiu abordar meus próprios desejos colaborativos de longo prazo, por exemplo, como talvez uma forma de tornar menos familiares minhas performances de “self” como “mulher acadêmica, professora, pesquisadora, teórica de currículo”, portanto permitindo um distanciamento do imediato. Minhas próprias habituais percepções e formas de ver o mundo *no imediato* às vezes, ironicamente, obnubilam, confundem, misturam, condensam minhas incoerências nas próprias certezas exigidas nesse clima educacional atual ao qual eu, com muitos outros, me oponho. Atualmente, estou tentando enquadrar tais possibilidades incongruentes como uma forma de examinar como “eu” estou constantemente implicada nessas formações de certezas, mesmo quando declaro minhas oposições teóricas e experienciais a tais versões técnico-rationais do currículo e dos “selves em relação”.

Uma parte do meu trabalho atual “como” teórica do currículo/pesquisadora/educadora, então, é me lembrar, constantemente, de que por tudo aquilo que eu nunca poderei saber ou entender, eu *nunca* posso supor que o trabalho de

teorização de currículo está total e completamente terminado – e portanto simbioticamente informativo e esclarecedor para todos – ou que nossos “selves” podem ser inteiramente conhecidos através de tal trabalho. Talvez seja só arriscando a incoerência da identidade – a interrupção, bloqueio e indeterminação de qualquer tentativa de narrativa completa do “self”, como Judith Butler (2005) me lembra – que qualquer teorização de currículo informada por autobiografia é possível.

Ah – aqui, eu argumento, podem, de fato, estar pistas de como e por que o trabalho de teorização de currículo está no centro de qualquer empreendimento educacional. Qualquer pessoa que ensine, e que tente lidar com o imprevisível – o incoerente, o novo, o ainda-inimaginável em criações e revisões curriculares – deve encarar o excesso, o incognoscível. O excesso pode se manifestar *como* alunos individuais cujos interesses, histórias, contextos históricos/sociais/emocionais/econômicos diferem de uma “maioria particular” em qualquer sala de aula; ou *como* uma abordagem pedagógica nunca antes tentada por um professor. Todos esses excessos, com suas incoerências e aspectos incognoscíveis, transbordam, caem para fora e para todos os lados e contra o currículo concebido e desenvolvido somente como “conteúdo predeterminado, fixo e universalizado” e a pedagogia entendida somente como “transmissão efetiva desse conteúdo predeterminado”. Zelar por esses excessos também requer que zelemos pelos significados, identidades e relações de poder contraditórios que são discursiva, psicossocial e materialmente construídos, re-produzidos e perturbados, e que se infiltram, muitas vezes de formas imperceptíveis ou invisíveis, nas práticas educacionais. Todos esses excessos [e mais] são parte de teorização de currículo como *a sempre incompleta compreensão de qualquer experiência educacional incrivelmente bagunçada, imprevisível, imensurável, impossível de conter, parcialmente incoerente, e impossível de ser inteiramente conhecida*.

Peço encarecidamente, então, que abordemos nosso trabalho em currículo como seres humanos que diariamente reconhecem sua própria incoerência, incompletude e os aspectos sempre necessariamente em-construção do currículo bem como a relacionalidade das identidades. Fazendo isso, podemos desenvolver juntos novas análises e insights interseccionais – de fato, o trabalho de teorização de currículo – que reconheçam e honrem a *incognoscibilidade* que habita diariamente cada faceta do educar. Tal trabalho pode fornecer respostas provocativas e generativas, não apenas para as atuais abordagens de engenharia da educação, mas para qualquer um que possa perguntar: “o que aconteceu com a teoria de currículo?”.

REFERÊNCIAS

- Ball, S. J. (2013). **Foucault, power and education**. New York & London: Routledge.
- Bigelow, B., & Sokolower, J. (Eds.). (2013). The trouble with the Common Core. **Rethinking Schools**, 27(4), 4–6.
- Britzman, D. P. (2003). **Practice makes practice: A critical study of learning to teach**. Albany: State University of New York Press. (Original work published 1991)
- Butler, J. (2005). **Giving an account of oneself**. New York: Fordham University Press.
- Kridel, C. (Ed.). (2010). **Encyclopedia of curriculum studies** (Vols. 1 & 2). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, J. L. (1990). **Creating spaces and finding voices: Teachers collaborating for empowerment**. Albany, NY: State University of New York Press.
- Miller, J. L. (2005). **Sounds of silence breaking: Women, autobiography, curriculum**. New York, NY: Peter Lang.
- Miller, J. L. (in press). **Curriculum studies: Communities without consensus**. New York, NY: Routledge.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1975). **Curriculum theorizing: The reconceptualists**. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1999). **Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT**. New York, NY: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2004). **What is curriculum theory?** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. F. (2011). **What is curriculum theory?** (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1976). **Toward a poor curriculum**. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Pinar, W. F., Reynold, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). **Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. New York, NY: Peter Lang.
- Ravitch, D. (2013). **Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools**. New York, NY: Alfred A. Knopf.

Schubert, W. H. (1986). **Curriculum: Perspective, paradigm, possibility**. New York, NY: Macmillan.

Taubman, P. (2009). **Teaching by numbers: Deconstructing the discourse of standards and accountability in education**. New York, NY: Routledge.

Tyler, R. (1949). **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago, IL: University of Chicago Press.