



**CURRÍCULO E GESTÃO: PERSPETIVAS DE INTEGRAÇÃO EM TEMPOS DE ACCOUNTABILITY<sup>1</sup>**

*José Augusto Pacheco<sup>2</sup>*

*INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO MINHO, CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PORTUGAL*

**RESUMO**

Aceitando-se a interdisciplinaridade como método de conhecimento, em tempos bastante marcados pela especialização, responsável pelo erigir de fronteiras que dificultam o diálogo necessário para conhecer a realidade em profundidade, discutimos neste artigo pontos de convergência entre currículo e gestão. Para isso, abordamos as concepções de currículo e fazemos ligação entre currículo e gestão, reconhecendo-se que ambas as áreas têm autores em comum e que as dinâmicas que trazem para a educação não podem ser reduzidas a leituras estritamente disciplinares.

Palavras-chave: *Accountability*; Currículo; Management; Interdisciplinaridade

**Introdução**

É impossível argumentar, embora seja admissível que possa ser dito e perfilhado no plano das convicções sobre a construção do campo educacional, que o estudo do currículo ocorre no vazio das políticas educativas e na desmaterialização de um espaço de gestão ou administração educacional<sup>3</sup>. Quer dizer, assim, que currículo, na vertente da educação formal, é tanto uma construção política, radicada em processos complexos de regulação (Barroso, 2006), no âmbito da globalização (Pacheco, Morgado & Moreira, 2007; Moreira & Pacheco, 2006), como uma prática administrativamente definida a partir de contextos e níveis interrelacionados de decisão (Pinar, 2007). Por isso, currículo e gestão intersectam-se de modo significativo,

---

<sup>1</sup> Texto apresentado no Seminário Luso-Brasileiro “Gestão, Currículo e Qualidade em Educação: Experiências em Diferentes Contextos”, Universidade do Minho, Braga, 3 de outubro de 2016. Este texto contém ideias inicialmente desenvolvidas pelo autor no artigo “Currículo e Gestão Escolar no Contexto das Políticas Educacionais”, publicado, em 2012, na Revista Brasileira de Administração Educacional, 20 (36), 115-138.

<sup>2</sup> jpacheco@ie.uminho.pt

<sup>3</sup> Inscreve-se neste texto a designação mais seguida no Brasil para designar a área da administração educacional, de utilização genérica em Portugal, embora também tenha expressão académica, por exemplo, *associação nacional de política e administração da educação* e revista *brasileira de política e administração da educação*.

sobretudo quando se considera que o “currículo e a escola se tornaram num objeto explícito de ação social (Bidwell & Dreeben, 1992, p. 345).

Por mais que se procure e estabeleça um consenso, currículo implica complexidade e conflito, sendo construído no dissenso, já que sobre o conhecimento, que é o que caracteriza o currículo na sua essência teórico-conceitual, aliás no seguimento da classificação de Bernstein<sup>4</sup>, existindo, na sua definição, várias perspetivas que traduzem as funções da escola. Currículo é um termo – e também um conceito - contestado. Dir-se-á, com propriedade assertiva, bastante contestado. Deste modo, a questão central do currículo, porque não existe neutralidade em qualquer decisão que sobre ele seja tomada, identifica-se com esta perene e essencial interrogação: *Qual é o conhecimento mais valioso?*

Toda e qualquer tentativa de resposta a esta interrogação, com leituras de diversa ordem, traduz a relação que existe entre currículo e gestão, no quadro do que tem sido a institucionalização da educação em percursos formais de escolarização. E porque este texto é escrito a partir de uma perspetiva marcadamente originária dos estudos curriculares, não se parte de um conceito de currículo, tão-só de vetores que estão presentes numa possível definição: currículo é um projeto de formação com propósitos que se situam num espaço organizacional (formal, não formal e informal) e acontecem num determinado tempo, sincrónica e diacronicamente perspetivado (Pacheco, 2006a).

Tratando-se de um projeto construído em torno do conhecimento (Pacheco, 2014; Young, 2010; Moreira, 2001), imbricado numa base cultural do que se entende ser a função da educação e da escola em termos sociais (Barreto, 2011; Young, 2007, Goodson, 2001), currículo é tanto um texto político, quanto um texto institucional, mormente quando traduz a especificação formal do que é ensinado na escola, isto é, no que é formalmente codificado (Bidwell & Dreeben, 1992).

Dada a relação entre currículo, entendido como texto (Morgado, 2005; Pacheco, 2003; Moreira, 2001), e gestão, analisada a partir de uma pluralidade de abordagens (Aguar, 2008; Aguiar & Ferreira, 2008; Rodão, Neto-Mendes, Costa & Alonso, 2006; Barroso, 1996; Lima, 1999; Sander, 1995), a escrita deste texto engloba dois pontos: concepções de currículo e tendências das abordagens conceptuais que interligam currículo e gestão.

### **Concepções de currículo**

A discussão do papel do Estado na construção das políticas de educação e formação, em nome de uma escola pública, é fortemente legitimada pelo desejo de aplicar os conhecimentos adquiridos no campo da administração à educação. Neste sentido, impõe-se a perspetiva dominante de que o currículo é um processo administrativo, em resposta responde a problemas

---

<sup>4</sup> Para Basil Bernstein, 1996, Currículo é conhecimento, Pedagogia é a transmissão do conhecimento e Avaliação é a realização do conhecimento.

concretos, mediante a aplicação do método científico. Beyer e Liston (1996) situam a maturidade do currículo, enquanto projeto de formação e veículo de opções políticas, naquilo a que chamam *idade da eficiência*, designada, também, por *gestão científica do currículo* (Pacheco, 2006b, 2003).

A ancoragem de tal modelo mergulha nos autores que, no início do século XX, defendem a gestão científica como modelo universal, suscetível de ser aplicado a todos os campos do conhecimento, e que Kliebard (1995) integra no grupo dos efficientistas sociais. Com génese nos trabalhos de Taylor (*Principles of scientific management*, 1911) e Thompson (*The theory and practice of scientific management*, 1917), a gestão científica tornou-se omnipresente em todos os aspetos da vida americana, desde o exército até à educação.

Sendo traduzido e aplicado em quase todos os países, Taylor centra-se na ideia da eficiência e na crença de que o modelo universal pode ser aplicado a todas as situações e a todas as atividades sociais: gestão domiciliária; gestão das quintas; gestão dos negócios; gestão das igrejas e das instituições filantrópicas como as universidades e os departamentos governamentais mediante a consideração de mecanismos fundamentais: tempo, estudo da engrenagem e desenvolvimento da unidade de tempo para as várias componentes de qualquer trabalho.

A ideia de tornar o currículo e as escolas mais práticas deve-se, em grande parte, à pressão do utilitarismo educacional e do modelo tayloriano de gestão científica, descrito, por vezes, como o poder mágico porque é a panaceia para todas as doenças económicas. Quando se perfilha que educação é um negócio e a escola um espaço de instrução, delimitado por indicadores de desempenho, o currículo torna-se num poderoso instrumento de fabricação de resultados, colocando uma forte pressão nos responsáveis pela administração e gestão da escola.

É com base em autores clássicos, por exemplo Bagley (1907), Rice (1913), Bobbitt (1913, 1918) e Tyler (1949), a quem deve ser associado James (1904/2005), fundador do pragmatismo, que a concepção científica do currículo ganha novas formas e se mantém preponderante nas políticas de educação e formação. Como lógica de Estado, o currículo não só se torna num texto profundamente político, bem como se fundamenta em standards, na procura de uma eficiência padronizada e mensurável. Com efeito, observa-se que as políticas educativas mudam paradigmaticamente dos objetivos para os resultados, do ensino para a aprendizagem, tudo numa lógica de estabelecimento referencial de competências e metas educacionais. Trata-se da instauração de uma racionalidade performativa, com tendência para a valorização do resultado em detrimento do processo.

Este é, aliás, o pressuposto da lógica de mercado, cujos pilares são a eficiência, a escolha a e meritocracia (Welner & Oakes, 2008). Presente a partir dos pressupostos económicos e dos mecanismos de funcionamento, as políticas de educação e formação são legitimadas, hoje em

dia, pela lógica de mercado, principalmente quando se assume a eficiência organizacional, com vista à melhoria de níveis de desempenho ancorados em standards. Com efeito, enveredar educacionalmente por uma vertente produtivista, marcada pelos interesses da *cultura global do mercado* (Lipovetsky & Serroy, 2010, p.41), é reconhecer que *standards* e *accountability* são “as torres gémeas das políticas de reforma educativa” (Taubman, 2009, p. 8).

Tal realidade não é senão fruto de uma agenda globalmente estruturada para a educação (Dale, 2004; Teodoro, 2010), que impõe uma “zona de silêncio consensual” (Dale, 2004, p. 433) sobre formas e processos de padronização curricular, podendo-se concluir que o currículo, na sua forma de percursos escolares formais, é mais uma “ativação ritual de normas e convenções mundiais” do que “uma escolha de sociedades individuais no sentido de reunir determinadas condições locais” (Ibid., p. 435).

Tal tendência faz parte de reformas essencialmente administrativas, em que a componente organizacional, por exemplo, das estruturas de gestão e administração das escolas, assume um lugar de relevo. De acordo com Westbury (2008, p. 55), as mudanças introduzidas pelas “reformas acontecem não o núcleo central do sistema, com tendência para este se manter inalterável, mas nas margens desse sistema”.

De igual modo, Tyack e Tobin (1994) argumentam que as reformas, enquanto propostas de mudança, são elas próprias alteradas pela gramática das escolas, dado o efeito da componente organizacional que funciona aos níveis institucional e instrucional, acentuando-se a desconexão entre mudança preconizada nos discursos enunciados nos normativos e mudança das práticas instrucionais, que ocorrem na sala de aula e nas práticas organizacionais da escola (Welner & Oakes, 2008).

Na agenda de tais reformas inscrevem-se certos propósitos, nomeadamente: alteração das práticas curriculares (Gough, 2003), determinadas, *grosso modo*, pela linguagem das competências, materializadas em resultados da aprendizagem (Pacheco, 2011); uniformização de áreas de instrução (Spring, 2007); reforço do currículo nacional; medidas de “*accountability*” e responsabilização (Afonso, 2010); mudança ao nível de conceitos estruturantes (Pacheco, 2009), em que o controlo “não é coercivamente explícito” (Taubman, 2009, p. 132).

Trata-se, com efeito, de uma concepção prescritiva e descritiva de currículo (Jung & Pinar, 2016), que tem sido a base de uma abordagem curricular, ainda muito presente nos dias de hoje, centrada no plano, isto é, na implementação de normas curriculares, uma vez que é fortalecida a gestão burocrática do currículo (Pacheco, 2005). Citando o canadiano Ted Aoki (2005), que distingue *currículo como experiência vivida* de *currículo como plano*, Jung e Pinar (2016), referem a concepção de *currículo como currere e conversação complexa*, dominante a nível teórico-conceitual com os movimentos da reconceptualização (década de 1970), da pós-reconceptualização (década de 2000) e da internacionalização (década de 2010), que têm em comum quer a compreensão como razão de ser do estudos curriculares, quer uma visão

cosmopolita do sujeito. O currículo é, assim, uma conversação complexa e deliberativa (Henderson, 2015), significando, por um lado, a crítica da racionalidade tyleriana, agora ressignificada por conceitos e procedimentos de prestação de contas, 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 e, por outro, uma nova perspetiva de desenvolvimento do currículo, no sentido de produzir dinâmicas relacionadas com a aprendizagem dos alunos, “inspirada numa arte pedagógica poderosa (Ibid., p. 1), “ancorada numa pedagogia progressista e emancipatória” e “numa autonomia profissional responsável” (Ibid., p. 7).

O currículo como conversação complexa e deliberativa corresponde a uma nova concepção do desenvolvimento do currículo, numa desconstrução do binómio currículo/instrução (Castner, 2015), com marcas de contestação do paradigma dominante do pensamento curricular, de cariz técnico, normativo e burocrático, mostra uma imagem fragmentada do desenvolvimento do currículo, no contexto de um sistema de *accountability*, pois a racionalidade tyleriana é, ainda, uma forte estrutura presente no desenvolvimento do currículo, definindo as práticas curriculares de forma estandardizada, como se o currículo fosse uma pintura só de números. Assim, “a gestão estandardizada focada nos resultados de testes estandardizados é uma contínua batalha para acrescentar valor-acrescentado ao ano anterior” (Ibid., p. 87), sabendo-se que “o currículo nacional idolatra uma gestão estandardizada para um grau insuportável” (Ibid., p. 88), explorado pelo neoliberalismo de forma hábil nas escolas, inclusive, no medo de falhar que incute nas pessoas (Taubman, 2009).

### **Currículo e gestão**

A opção que se segue, na abordagem da relação entre currículo e gestão, resume-se a uma leitura crítica de quatro textos sobre currículo e gestão presentes em manuais de grande referência académica: “Handbook of Research on Curriculum” (Jackson, 1992); “The Sage Handbook of Curriculum and Instruction” (Connelly, 2008); “The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment” (Wyse, Hayward & Pandya, 2016). A partir de uma leitura de uma primeira leitura dos respetivos índices e de uma leitura mais específica de textos que envolvem a integração de temas do currículo e da gestão, são identificados estes textos: “School Organization and Curriculum” (Bidwell & Dreeben, 1992); “Organization of the Curriculum” (Goodlad & Su, 1992); “Structuring Curriculum: Technical, Normative, and Political Considerations” (Welner & Oakes, 2008); “Curriculum development and school leadership: unattainable responsibility or realistic ambition” (Sugrue, 2016).

Em inícios da década de 1990, a relação entre currículo e gestão é dominada pelas questões teóricas em torno da definição de conceitos, da interligação de níveis de decisão curricular e da caracterização de lugares-comuns da organização curricular (Goodlad & Su, 1992).

É igualmente destacada a institucionalização da educação e dos processos de diferenciação (Bidwell & Dreeben, 1992). Por outro lado, em finais da década de 2010, a abordagem desta relação está centrada no peso de certos conceitos (qualidade, eficiência, eficácia, escolha e meritocracia), nas políticas de estratificação e na revisitação das estruturas escolares (Welner & Oakes, 2008), acentuando-se esta tendência com a discussão da liderança e seus efeitos no sucesso das organizações, no âmbito da *accountability* e da globalização.

A institucionalização da educação formal, nos seus diferentes percursos de escolarização, tem sido amplamente referenciada a partir da organização do currículo como uma ação social explícita, entendida como um sistema de padrões de gestão da escola (Bidwell & Dreeben, 1992), cujo processo tende para as similaridades organizacional e curricular, não se diferenciando muito de país para país, porque é construído com os mesmos propósitos sociais e na base de políticas de centralização, em que a autoridade do Estado é afirmada pelo controlo do conhecimento. É neste processo de “estatização da educação”, pautado por critérios de igualdade que emergem formas de diversificação da escolarização (Bidwell & Dreeben, 1992; Welner & Oakes, 2008), observáveis a nível institucional (Goodlad & Su, 1992<sup>5</sup>).

Quando se fala de currículo e gestão, os textos citados do “Handbook of Research on Curriculum” (Jackson, 1992) remetem para a questão da seleção e organização do conhecimento, aprofundando não só os níveis de decisão do currículo, bem como os lugares-comuns da organização curricular, com destaque para a continuidade/sequencialidade, integração e formas de estruturação do conhecimento, nas quais ganha peso a especialização centrada nas disciplinas (Young, 2010), admitindo-se, no entanto, que os elementos de organização do currículo podem ser comparados a “vigas de ferro numa estrutura de betão – invisíveis mas necessárias para a estabilidade do edifício” (Goodlad & Su, 1992, p. 331).

Na revisitação das estruturas organizacionais, que suportam formas de diversificação e diferenciação do currículo, Welner e Oakes (2008, pp. 96-103) analisam a investigação sobre: a) dimensão das escolas, b) idade escolar; c) retenção e o abandono; d) calendário escolar; e) oferta curricular de cursos, f) programas de desenvolvimento; g) estruturas de apoio de educação especial; h) escolha da escola; i) dimensão da turma, j) programas para a aprendizagem do inglês. Em cada um destes aspetos de natureza organizacional milhares de ideias de currículo são sustentadas, sabendo-se que “muitas delas são abandonadas e ressuscitam tempos depois noutras formas” (Goodlad & Su, 1992, p. 329).

O retorno da racionalidade técnica é analisado por Welner e Oakes (2008), associando-a ao modelo taylorista, entretanto justificado pela busca incessante da qualidade, eficiência, eficácia, escolha e meritocracia, responsáveis pelo reforço das questões organizacionais do currículo, no sentido de uma gestão a partir de resultados, mesmo que isso signifique o

---

<sup>5</sup> Os autores falam de cinco níveis de decisão: sócio-político, institucional, instrucional, experiencial e idealógico.

aprofundar da desigualdade social, se bem que o propósito da coesão social seja amplamente difundido como pressuposto inquestionável da escola. O que está no centro destes conceitos, que ganham peso significativo no que Goodlad & Su (1992) dizem ser o primeiro nível de decisão do currículo, ou seja, o sociopolítico, é o estabelecimento de políticas de educação e formação reguladas por critérios de mercadorização da educação, com tendência para a padronização tanto do currículo (Goodson, 2008), organizado e avaliado a partir de competências e metas, quanto da gestão educacional, sobretudo na discussão dos efeitos organizacionais de estruturação da escola em resposta à qualidade dos resultados.

No contexto atual, os poderosos ventos da globalização, provenientes de organismos transnacionais, provocam tensões entre reformas progressistas e abordagens tradicionais de escolarização (Sugure, 2016). Estas abordagens, oriundas de políticas imperativas, tendem para uma prescrição centralizada, a partir de exemplos internacionais, como condição necessária para a obtenção de melhores resultados. Instaura-se, por conseguinte, um modo de olhar para o currículo centrado na responsabilização das pessoas, guiado por um processo de devolução de responsabilidades que torna ténues as decisões tomadas ao nível da escola. Os discursos e as práticas de *accountability* instalam-se de forma incisiva nas escolas e em todos os seus atores, incluindo pais, alunos, professores e elementos da comunidade, como se não houvesse alternativa à ideologia neoliberal e à gestão curricular centrada em standards e em resultados (Pacheco & Marques, 2014).

O texto de Sugure distingue duas linguagens e lógicas - *accountability* e responsabilidade – numa comparação muito diferenciada e oposta, reconhecendo que a primeira enfatiza a liderança e a segunda a gestão.

<b>Responsabilidade</b>	<b>Accountability</b>
Baseada no mandato profissional	Definida pela governação
Decisão contextual	Decisão estandardizada
Confiança	Controlo
Racionalidade moral	Racionalidade legal-económico
Avaliação interna	Auditoria externa
Standards negociados	Indicadores pré-determinados
Linguagem implícita	Linguagem transparente
Estruturada pelas profissões	Estruturada pelas finalidades políticas
Autonomia relativa e pessoalmente reforçada	Conformidade com empregadores e decisores políticos
Pró-atividade	Reatividade
Liderança	Gestão
Cidadão	Cliente
Educação	Aprendizagem (resultados)
Serviço público	Consumo/escolha
Colaboração profissional	Competição
Decisão profissional	Inspeção

Figura 1. Linguagem e lógica de responsabilidade e *accountability*. Fonte: Sugrue, 2016, p. 1101 (adaptado)

Porém, a linguagem e lógica de *accountability* não deixa de enfatizar a liderança como nova forma de gestão, mesmo que se diga que estamos perante uma *accountability* inteligente. De acordo com Johnson (2016, pp. 854-855): “*accountability* inteligente é um termo cunhado por O'Neill (2013), no contexto de um ambiente draconiano de *accountability*, que continua a prevalecer em Inglaterra. *Accountability* tem, essencialmente, a ver com validade, equidade, transparência, confiança e sustentabilidade”.

O que parece separar uma ou outra forma de *accountability* é o ser draconiana ou não, admitindo-se que a forma inteligente de a justificar está no reconhecimento da avaliação externa, através de sistemas nacionais, cada vez mais refinados por instrumentos transnacionais, e na aceitação de standards que são a justificação para o ensino e para a elaboração de testes focados em competências globais. Esta *accountability* inteligente existe mesmo que se afirme, como acontece na realidade escolar, que a sua afirmação como princípio do currículo e da gestão continua a provocar o estreitamento do currículo, a governação por números e a gestão curricular de resultados.

Aliás, a liderança é um conceito que, embora Sugrue o coloque no lado da responsabilidade, atribuindo à *accountability* o de gestão, está cada vez mais presente no reforço de uma *accountability* inteligente. É o caso da liderança sustentável, orientada para a qualidade, defendida por Hargreaves e Fink (2008, p. 304), para quem “as metas de sucesso definidas externamente e para o curto prazo são incompatíveis com a sustentabilidade a longo prazo”, de nada servindo melhorar os resultados nos testes, se eles não refletirem uma aprendizagem ampla e profunda” (Ibid., p. 303), da liderança partilhada (Harris, 2008), com evidência do seu impacto na aprendizagem organizacional e individual, com vista a uma abordagem orientada para os resultados, bem como da liderança inspiradora (Hargreaves, Boyle & Harris, 2014), cuja concretização depende dos seguintes fatores: sonhar com determinação para superar as dificuldades e os obstáculos; criatividade e contracorrente; colaboração num clima de competição; empurrando e puxando, num processo de interajuda para se atingir um objetivo comum; medição com significado; sucesso sustentável.

Se a questão dos resultados é algo que não pode ser negligenciada, pois o acesso ao conhecimento e o seu domínio são aspetos fulcrais para alunos que são habitantes do mundo, estando integrados numa sociedade que lhes coloca inúmeros desafios, a resposta à questão central dos estudos curriculares - *Qual é conhecimento mais valioso?* – exige uma discussão crítica da *accountability*, sobretudo da aprendizagem significativa e da capacidade profissional (Darling-Hammond, Wilhoit & Pittenger, 2014).

Admitindo a pertinência do seu uso no sistema educativo, em que a modalidade interna precede a modalidade externa, porque ambas devem estar articuladas na avaliação das aprendizagens e na avaliação institucional, Fullan, Rincón-Gallardo e Hargreaves (2015, p. 6) propõem um novo modelo de *accountability* profissional, cujo primeiro passo a ser dado é o de “enfatar o desenvolvimento de uma capacidade coletiva da profissão, assumindo a responsabilidade de uma melhoria contínua com vista ao sucesso de todos os alunos”.

Com efeito, o capital profissional dos docentes consiste em três componentes: o capital humano individual; o capital social (onde os professores aprendem uns com os outros); e a equidade decisional (desenvolvimento da avaliação e experiência ao longo do tempo) (Ibid., p. 1). Tais componentes são um passo para fortalecer a relação entre currículo e gestão, ainda que muito centrada nos docentes, como se estes fossem pelas suas concepções e práticas os elementos principais do desenvolvimento do currículo. Não contrariando a ideia de que o professor é um decisor curricular (Rosiek & Clandinin, 2016), é crucial olhar para dentro da escola e da sala de aula, obliterando a multiplicidade de contextos que existem nas organizações e nas pessoas.

### **Concluindo**

Porque currículo e gestão são áreas distintas do conhecimento educacional, a ligação que existe entre elas opera-se ao nível da política, entendidas como discurso e prática em contextos integrados de decisão, bem como ao nível de processos e práticas, numa confluência de referenciais que permitem a razoabilidade argumentativa das seguintes afirmações:

i) O currículo como discurso sobre o conhecimento construído no devir civilizacional e na conversação humana (Oakeshott, 1962<sup>6</sup>), complexa (Pinar, 2007) e deliberativa (Henderson, 2016), que tornam possível o diálogo entre gerações. Assim, o currículo é o que as gerações aprendem umas com as outras (Grumet, 1988).

ii) O currículo como gestão territorializada, isto é, como uma construção contextual marcada pela flexibilidade, diversidade e diferenciação das aprendizagens (Pacheco, 2016; Arroyo, 2011; Sousa, 2010; Roldão 2003), jamais suscetível de ser reduzida à determinação técnica ou a uma lógica burocrática de gestão.

iii) A gestão [do currículo] como discurso educacional institucionalizado no quadro de uma política pública do Estado, pautada pela igualdade, coesão e justiça social (Silva & Tavares, 2011), bem como regulada pela lógica de Estado mediante processos descentralizados, pois o Estado como unidade de organização é ainda uma realidade desejada, caso contrário existe a barbárie, como Timothy Snyder<sup>7</sup> descreve drasticamente no romance Terra Negra. O Holocausto como história e aviso.

---

<sup>6</sup> Citado por John I. Goodlad e Zhixin Su, 1992, p. 328.

<sup>7</sup> Publicado, em 2016, pela Bertrand Editora.

iv) A gestão [do currículo] como prática de decisão alicerçada na autonomia profissional (Morgado, 2000, 2005), em culturas escolares (Torres, 2006) e curriculares (Morgado & Pacheco, 2011) e em práticas de lideranças inspiradoras, sustentáveis e partilhadas (Hargreaves, Boyle & Harris, 2014; Hargreaves & Fink, 2008; Harris, 2008).

Abordadas as concepções de currículo e uma vez feita a ligação entre currículo e gestão, deve reconhecer-se que ambas as áreas têm autores em comum e que as dinâmicas que trazem para a educação não podem ser reduzidas a leituras estritamente disciplinares. Considerando-se que ambos são textos marcadamente políticos, currículo e gestão conjugam-se de forma interdependente, sendo possível analisar criticamente a sua relação a partir de modelos e lógicas de educação e formação, em que sobressaem, em finais da década de 2010, tanto uma concepção de currículo como plano, cada vez mais ressignificada pela *accountability*, quanto uma globalização de resultados, padronizados em standards de gestão ao nível das organizações escolares, dos professores e das aprendizagens.

## Referências

- Afonso, A. (2010). Um Olhar Sociológico em Torno da *Accountability* em Educação. In M. T. Esteban & A. J. Afonso (Org.), *Olhares e Interfaces* (pp. 147-170). São Paulo: Cortez Editora.
- Aguiar, M. A. (2008). Gestão da Educação Básica e o Fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Educar em Revista*, 31, 129-144.
- Aguiar, M. A., & Ferreira, N. S. C. (Org.). (2008). *Gestão da Educação: Impasses, Perspetivas e Compromissos* (6ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Aoki, T. T. (2005). *Curriculum in a New Key. The Collected Works of Ted. A. Aoki*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Arroyo, M. C. (2011). Políticas Educacionais, Igualdade e Diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27 (1), 83-94.
- Bagley, W. (1907). *Classroom Management. Its principles and Technique*. New York: The Macmillan Company.
- Barreto, E. S. (2011). Políticas e Práticas de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil: um Panorama Nacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27 (1), 39-52.
- Barroso, J. (Org.). (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (Org.). (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dimensões e Atores*. Lisboa: Educa.
- Bernstein, B. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico. Classes, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- Beyer, L., & Liston, D. (1996). *Curriculum in Conflict: Social Visions, Educational Agendas, and Progressive School Reform*. New York: Teachers College Press.
- Bidwell, C. E., & Dreeben, R. (1992). School Organization and Curriculum. In P. Jackson (Ed), *Handbook of Research on Curriculum* (pp.345-362). New York: Macmillan Publishing Company.

- Bobbitt, F. (1913). *The Supervision of City Schools: Some General Principles of Management Applied to the Problems of City-school Systems*. Bloomington Ill.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- Castner, D. J. (2015). Teaching for Holistic Understanding: Inspirational Events in Study of Practice. In J. C. Henderson et al, *Reconceptualizing Curriculum Development. Inspiring and Informing Action* (pp. 39-53). New York: Routledge.
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de “uma Cultura Educacional Mundial Comum” ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, 25 (87), 423-460.
- Darling-Hammond, L., Wilhoit, G., & Pittenger, L. (2014). Accountability for college and career readiness: Developing a new paradigm. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (86), 1-38.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (15), 1-18.
- Goodlad, J. I., & Su, Z. (1992). In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 327-344). New York: Macmillan Publishing Company.
- Goodson, I. (2001). *Currículo e Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2008). *As Políticas de Currículo e de Escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gough, N. (2003). Globalization and School Curriculum Change. In S. David (Ed.), *Curriculum Studies* (pp. 148-162). London: Routledge.
- Grumet, M. R. (1988). *Bitter Milk. Women and Teaching*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting leadership. How Organizations, Teams and Communities Raise Performance*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London: Routledge.
- Henderson, J. C. (2015). A New Curriculum Development: Inspiration and Rationale. In J. C. Henderson et al, *Reconceptualizing Curriculum Development. Inspiring and Informing Action* (pp. 1-33). New York: Routledge.
- Jackson, P. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 327-344). New York: Macmillan Publishing Company.
- Johnson, S. (2016). National assessment and intelligent accountability. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 853-870). London: Sage Publications.
- Jung, J., & Pinar, W. F. (2016). Conceptions of curriculum. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 29-46). London: Sage Publications.
- Kliebard, H. (1995). *The Struggle for the American Curriculum, 1893 - 1958* (2ª ed.). New York: Routledge.
- Lima, L. (1999). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *A Cultura-mundo. Resposta a uma Sociedade Desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Moreira, A. F. (Org.). (2001). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas: Papirus Editora.
- Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (Org.).(2006). *Globalização e Educação. Desafios para Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2000). *Autonomia e (des)Centralização*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado J. C., & Pacheco, J. A. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (Org.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 41-58).Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (2003). *Políticas Curriculares. Referenciais para Análise*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pacheco, J. A. (2006a). *Currículo: Teoria e Práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006b). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e Práticas de Educação e Formação. Para uma Análise da Realidade Portuguesa em Contextos de Globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1),105-143.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2016). Currículo e inclusão escolar: (in)variantes educacionais e curriculares. *Revista Teias*, 17 (46), 110-124.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Marques, M. (2014). Governamentalidade Curricular: Ação dos Professores em Contextos de Avaliação Externa. In M. R. Oliveira (Org.), *Professor: Formação, Saberes e Problemas* (pp. 105-136). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., & Moreira, A. F. (Org.). (2007). *Globalização e (des) Igualdades: Desafios Contemporâneos*. Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- Rice, J. (1913). *Scientific Management in Education*. New York: Hinds, Noble & Eldredge.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C., Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Alonso, L. (2006). Organização do Trabalho Docente: Uma Década em Análise (1996-2005). *Investigar em Educação*, 5,17-148.
- Rosiek, J., & Clandinin, D. J. (2016). Curriculum and teacher development. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 293-307). London: Sage Publications.

- Sander, B. (1995). *Gestão da Educação na América Latina: Construção e Reconstrução do Conhecimento*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Silva, A. M., & Tavares, C. (2011). A Cidadania Ativa e sua Relação com a Educação em Direitos Humanos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27 (1), 13-24.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Spring, J. (2007). *A New Paradigm for Global School Systems*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sugrue, C. (2016). Curriculum development and school leadership: unattainable responsibility or realistic ambition. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 997-1104). London: Sage Publications.
- Taubman, P. (2009). *Teaching by Numbers*. New York: Routledge.
- Taylor, F. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os Novos Modos de Regulação Transnacional das Políticas de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Torres, L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima (Org.), *compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional* (pp. 133-195). Porto: Edições Asa.
- Thompson, B. (1917). *The Theory and Practice of Scientific Management*. Chicago: Houghton Mifflin Company.
- Tyack, D, & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The Chicago University Press.
- Welner, K. G., & Oakes, J. (2008). Structuring Curriculum. Technical, Normative, and Political Considerations. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 91-112). Los Angeles: Sage Publications.

Westbury, I. (2008). Making Curricula: why do States Make Curricula, and How? In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 45-65). Los Angeles: Sage Publications.

Young, M. (2007). Para que Servem as Escolas? *Educação & Sociedade*, 28 (101), 1287-1302.

Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo*. Porto: Porto Editora.

## **CURRICULUM AND MANAGEMENT: INTEGRATION PERSPECTIVES IN TIMES OF ACCOUNTABILITY**

### **ABSTRACT**

Accepting interdisciplinarity as a method for knowledge, in an era very influenced by specialization, responsible for erecting borders that obstruct the dialogue necessary to know the reality in depth, we discussed in this article points of convergence between curriculum and management. For this we approach the concepts of curriculum and make connections between curriculum and management, recognizing that both areas have authors in common and the dynamics brought to education cannot be reduced to strictly disciplinary readings.

**Keywords:** *Accountability; Curriculum; Leadership; Interdisciplinarity*