

Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais

*Curriculum and school management in the context of
educational policies*

*Currículo y gestión escolar en el contexto de las políticas
educativas*

José Augusto Pacheco

Resumo: O artigo aborda a inter-relação que existe entre currículo e gestão educacional no contexto das políticas e práticas educacionais. Analisando-se os modelos e as lógicas das políticas curriculares, bem como os processos da sua regulação ao nível da escolarização, sustenta-se que currículo e gestão têm sido abordados como realidades teóricas diferentes, nem sempre amplamente incluídas em bibliografia considerada fundamental.

Palavras-chave: políticas curriculares; relações entre currículo e gestão da educação; diferentes perspectivas teóricas.

Abstract: The article discusses the inter-relation between curriculum and educational management in the context of educational policies and practices. On the bases of the analysis of models and logics of curriculum policies, as well as their regulatory processes at the school level, this paper maintains that curriculum and management have been studied as different theoretical realities, not always duly included in specialized bibliography.

Keywords: curricular policies; relations between curriculum and educational management; different theoretical perspectives.

Resumen: El artículo aborda la inter-relación que existe entre currículo y gestión educativa en el contexto de las políticas y prácticas de educación. Analizando los modelos y las lógicas de las políticas curriculares, bien como los procesos de su regulación al nivel de la escolarización, se sustenta que currículo y gestión han sido abordados como realidades teóricas diferentes, no siempre debidamente incluídas en la bibliografía especializada sobre o tema.

Palabras clave: políticas curriculares; relaciones entre currículo y gestión de la educación; diferentes perspectivas teóricas.

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 educacional². Quer dizer, assim, que currículo, na vertente da educação formal, é tanto uma construção política, radicada em processos complexos de regulação (Barroso & Afonso, 2011; 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 interrelacionam-se de modo significativo, 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 defina e procure um consenso, currículo implica complexidade e conflito, construído no dissenso, já que sobre o conhecimento há várias perspectivas que traduzem as funções da escola. Deste modo, a questão central do currículo, porque não existe neutralidade em qualquer decisão que sobre ele seja tomada, processa-se em torno desta perene e essencial questão: “Qual é o conhecimento mais valioso?”

Toda e qualquer tentativa de resposta a esta interrogação, com leituras de diversa ordem, traduz a relação 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 perspectiva marcadamente originária dos estudos curriculares, não se parte de um conceito concreto 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 acontece num determinado tempo, sincrónica e diacronicamente perspectivado (Pacheco, 2006a).

Com efeito, tratando-se de um projeto construído em torno do conhecimento (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 organizacional, 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 político (Morgado, 2005; Pacheco, 2003; Moreira, 2001, Tadeu da Silva, 2000), e gestão, analisadas a partir de uma pluralidade de abordagens (Aguiar, 2008; Aguiar & Ferreira, 2008; Rodão, Neto-Mendes; Costa & Alonso, 2006; Barroso, 1996; Lima, 1999; Sander, 1995), a escrita deste texto engloba dois pontos: modelos e lógicas de construção das políticas de educação e formação; tendências das abordagens conceptuais que interligam currículo e gestão.

MODELOS E LÓGICAS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

O estudo das políticas curriculares faz-se a partir de diferentes abordagens - embora Ball (1995; 1990) reconheça que o campo da sua análise, tal como acontece para as políticas educacionais, tem sido mais dominado pelo comentário e crítica do que pela investigação empírica - que se situam no lado da racionalização ou prescrição e no lado da interpretação ou da análise crítica. É no quadro do modelo das racionalidades técnicas e do modelo das racionalidades contextuais (Fig. 1), numa conjugação com as diferentes lógicas subjacentes às políticas de educação e formação que se pode fazer o estudo do currículo como texto político (Pacheco, 2003).

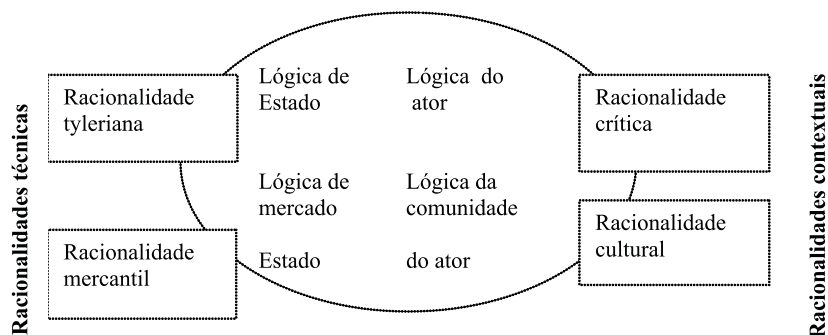
O modelo das racionalidades técnicas integra-se no Rationale Tyler, quiçá um dos mais fortes parâmetros para a referencialização das políticas curriculares, na medida em que se constituiu num marco indelével para a definição dos contextos de decisão e para a organização das práticas curriculares. Trata-se de uma visão tecnicista do currículo em que as decisões políticas são tomadas em nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares, deixando-se às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem actores de decisão política.

Por sua vez, o modelo das racionalidades contextuais adquire sentido com os trabalhos no âmbito da teoria crítica e das abordagens pós-modernistas e pós-estruturalistas, contribuindo para a emergência de uma teorização curricular crítica, emancipatória, cujos traços de identificação

têm sido marcados pela pluralidade de propostas teóricas e pela ausência de contributos práticos.

A racionalidade limitada, dentro da teoria de acção (Weber, 1977) e da análise estratégica (Friedberg, 1995), reconhece aos actores da vida social um mínimo de racionalidade, cujo postulado se alimenta de duas fontes indissociáveis: “o carácter incerto da acção pública, por um lado, e o carácter colectivo da acção pública, por outro” (Baudouin, 2000, p.261).

Fig. 1 – Modelos e lógicas de políticas de educação e formação (Pacheco, 2003).



As políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído, quanto dos actores com capacidade para intervir, directa ou indirectamente, nos campos de poder em que estão inseridos.

A partir deste quadro conceptual, é geralmente reconhecido que a institucionalização da educação, baseada no pressuposto do Estado-educador (Charlot, 2004), ocorre num contexto político. Daí que 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 perspectiva dominante de que o currículo é um processo administrativo que responde a problemas concretos mediante a aplicação do método científico. Beyer e Liston (1996) situam a maturidade do currículo, enquanto projecto de formação e veículo de opções políticas, naquilo que designam por *idade da eficiência*, ou naquilo a que chamo *gestão científica do currículo* (Pacheco, 2003).

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

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 actividades 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. Embora se admita que a educação não seja um negócio e que a escola não funcione como uma fábrica, na verdade, a influência dos valores comerciais, fazendo dos administradores das escolas gestores de negócios e não escolares e filósofos educacionais, torna-se relevante não só pela produção bibliográfica, mas também pela pressão daqueles que são responsáveis pela administração e gestão da escola.

É com base em autores clássicos, por exemplo Bagley (1907), Rice (1913), Bobbitt (1913, 1918, Tyler (1949), a quem deve ser associado James (2005[1904]), fundador do pragmatismo, que a lógica científica do currículo ganha novas formas e se mantém como lógica preponderante. 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 produto em detrimento do processo, num “back to basics” do conhecimento e na defesa de um “caixa preta” pedagógica.

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, baseando-se na recontextualização do currículo, com vista à melhoria de níveis de *performance* num quadro de qualificação definido em *standards*. E quando se pretende enveredar educacionalmente por uma vertente produtivista, marcada pelos interesses da *cultura global do mercado* (Lipovetsky & Serroy, 2010, p.41), onde os *standards* e a *accountability* se tornam nas torres gémeas das políticas da 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 escolar 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 no 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) de todos os atores; mudança ao nível de conceitos estruturantes (Pacheco, 2009), em que o controlo “não é coercivamente explícito” (Taubman, 2009, p. 132).

TENDÊNCIAS CONCEPTUAIS ENTRE CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO

A opção que se segue na abordagem deste ponto resume-se a uma leitura crítica de três textos, separados por 16 anos, e que são os únicos sobre currículo e gestão no “Handbook of Research on Curriculum” (Jackson, 1992) e “The Sage Handbook of Curriculum and Instruction” (Connelly, 2008): “School Organization and Curriculum” (Bidwell & Dreeben, 1992); “Organization of the Curriculum” (Goodlad & Su, 1992); “Structuring Curriculum: Technical, Normative, and Political Considerations” (Welner & Oakes, 2008).

Em inícios da década de 1990, a relação entre currículo e gestão é dominada quer pelas questões teóricas em torno da definição de conceitos, dos níveis de decisão curricular e dos lugares-comuns da organização curricular (Goodlad & Su, 1992), quer da 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 dos conceitos (eficiência, escolha e meritocracia), nas políticas de estratificação e na revisitação das estruturas escolares (Welner & Oakes, 2008).

A institucionalização da educação formal, nos seus diferentes percursos de escolarização, tem sido amplamente referenciada, vejamos os escritos de autores como Comenius, Kant, Durkheim e Dewey, entre outros, a partir da organização do currículo como uma ação social explícita, proposta na base de uma abordagem de padrões de gestão da escola (Bidwell & Dreeben, 1992), cujo processo não se diferencia 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 (Bidwell & Dreeben, 1992; Welner & Oakes, 2008) da escolarização, observáveis no nível institucional (Goodlad & Su, 1992³).

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).

O texto mais recente torna visíveis estas vigas de ferro. 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 de escolarização taylorista, entretanto justificado pela busca incessante dos ideais de eficiência, escolha e meritocracia, responsáveis pelo reforço das questões organizacionais do currículo no sentido da gestão efficientista e do aprofundar da desigualdade social, se bem que o propósito da coesão social seja amplamente difundido como pressuposto de base das políticas em causa. 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, isto é, 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 pragmática dos resultados.

Porque currículo e gestão são áreas distintas do conhecimento educacional, a ligação entre elas opera-se, fundamentalmente, ao nível da política, entendida por Ball (1990) como discurso e prática em contextos integrados de decisão, argumentando Ozga (2000) a este propósito que a escola necessita de ser analisada como espaço político, razão suficiente para se buscar a sustentabilidade destas afirmações:

- O currículo como discurso sobre o conhecimento construído no devir civilizacional e na conversação humana (Oakeshott, 1962⁴) e complexa (Pinar, 2007) que tornam possível o diálogo entre gerações. Assim, o currículo é o que as gerações aprendem umas com as outras (Grumet, 1988).
- O currículo como prática pedagógica territorializada, isto é, como uma construção contextual realizada na flexibilidade, diversidade e diferenciação das aprendizagens (Arroyo, 2011; Sousa, 2010; Roldão 2003, Pacheco, 2003). Trata-se de abordar o currículo como processo de conscientização (Freire, 1968), que se concretiza no território da autonomia pedagógica, jamais suscetível de ser reduzida à determinação técnica.
- A gestão [do currículo] como discurso educacional institucionalizado no quadro de uma política pública do Estado, pautada pela igualdade, coesão e justiça social (Estevão, 2012; Silva & Tavares, 2011), bem como regulada pela lógica de Estado mediante processos de (des) centralização.
- A gestão [do currículo] como prática de decisão intermédia alicerçada na autonomia (Morgado, 2000) e na diversificação de ofertas de formação (Roldão, 2003).

PARA CONCLUIR

Considerando-se que ambos são textos 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 presentemente sobressaem, ao nível da visibilidade conceitual e das práticas de gestão curricular, as lógicas de Estado e de mercado, bem como de tendências conceptuais da organização do conhecimento, da institucionalização da educação em percursos formais de escolarização e da estruturação da escola a partir de formas diversas de organização das escolas, das turmas, dos professores, do tempo escolar, de percursos de aprendizagem e da diversificação e diferenciação curriculares, entre outros.

NOTAS

- 1 Apresentado ao Simpósio: *Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica*, 21 a 23 de novembro de 2011, Recife, Universidade Federal de Pernambuco e Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.
- 2 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 acadêmica, por exemplo, *Associação Nacional de Política e Administração da Educação* e *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*.
- 3 Os autores falam de cinco níveis de decisão: sociopolítico, institucional, instrucional, experiencial e idealógico.
- 4 Citado por John I. Goodlad e Zhixin Su, 1992, p. 328

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, Perspectivas e Compromissos (6ª ed.)*. São Paulo: Cortez Editora.
- 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.
- Ball, S. (1990). *Politics and Policy Making in Education*. London: Routledge.
- Ball, S. (1995). Intellectuals or Technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies. *British Journal of Educational Studies*, 33, 255-271.
- 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.
- Barroso, J., & Afonso, N. (Org.). (2011). *Políticas educativas- Mobilização do conhecimento e modos de regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baudouin, J. (2000). *Introdução à Sociologia Política*. Lisboa; Editorial Presença.
- 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.
- Charlot, B. (1994). *L'école et le Territoire. Nouveaux Espaces, Nouveaux Enjeux*. Paris: Armand Colin.
- 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.
- Estevão, C. (2012). *Educação, Justiça e Direitos Humanos*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1968 [2006]). *Pedagogia do Oprimido (44ª ed.)*. São Paulo: Terra e Paz.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra: Dinâmicas da Ação Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

- 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.
- James, W. (2005 [1907]). *Pragmatismo*. São Paulo: Editora Nartin Claret.
- Kliebard, H. (1995). *The Struggle for the American Curriculum, 1893 - 1958* (2^a ed.). New York: Routledge.
- Lima, Licínio (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.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). *Políticas Curriculares. Referenciais para Análise*. Porto Alegre: Artes Médicas. Porto: Porto Editora.

- 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., 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.
- Ribeiro, D. (1968). *O Processo Civilizatório*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- 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
- 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.
- 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.

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.

Weber, Max (1977). *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Presença.

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.

● JOSÉ AUGUSTO PACHECO é cientista social. Doutor em Desenvolvimento Curricular, Professor no Instituto de Educação do Centro de Investigação em Educação (CIED), Campus de Gualtar da Universidade do Minho, em Braga, Portugal. E-mail: jpacheco@ie.uminho.pt

*Recebido em novembro de 2011.
Aprovado em dezembro de 2011.*