



## CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A MISTURA IMPROVÁVEL

*Carlos Nogueira Fino*<sup>1</sup>

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

### RESUMO

A partir de uma compreensão da polissemia da palavra currículo, fundamentada na leitura pessoal de autores como A. V. Kelly (1980), Harold R. W. Benjamin (1939), Louis Althusser (1995), Bourdieu e Passeron (1970), Henry Giroux (1986), Doll (1993, 2002) e Hamilton (2003) entre outros, o artigo discute a diferença de natureza entre currículo e pedagogia e procura mostrar como não faz qualquer sentido juntar na mesma frase essas duas palavras, a não ser, como exemplos de contrários.

Trata-se de uma abordagem teórica, elaborada por uma não curricularista, que tem como pano de fundo a gênese e desenvolvimento da escola de massas, convertida em habitat “natural” do currículo.

Palavras-chave: Currículo; Pedagogia; Inovação pedagógica.

### 1.

Não sou propriamente um curricularista. Nem o facto de a minha vida se cruzar diariamente, há já seis décadas, com questões curriculares (entrei na escola, como aluno, em outubro de 1957 e mantenho-me nela, como professor), faz de mim especialista em currículo. De modo que falarei como amador, mas não no sentido daquele que ama, porque, convenhamos, o currículo, tal como me habituei a entendê-lo, não é propriamente algo que se ame. Aliás, creio exatamente o contrário: em grande medida, o currículo parece-me detestável.

É claro que talvez se torne imprescindível esclarecer a miríade de significados que, ao longo do tempo, me fui habituando a associar à palavra currículo. O meu primeiro contacto com esse termo, designando uma área de estudo, foi na primeira metade dos anos oitenta, através da leitura de uma obra seminal de A. V. Kelly, cuja primeira edição datava de 1977. Dessa leitura, retive que o currículo total é algo imenso, muito maior do que eu poderia imaginar, e que inclui dimensões como o currículo expresso e o currículo “oculto”<sup>2</sup>, o currículo planeado e o currículo recebido, o currículo formal e o currículo informal. E, do conjunto do mestrado em

---

<sup>1</sup> cfino@staff.uma.pt

<sup>2</sup> Kelly colocou a palavra oculto entre aspas.

análise e organização de ensino, que frequentava na altura, aprendi como o currículo devia ser planificado e aplicado, equivalendo a junção destas duas vertentes, na escola, a desenvolvimento curricular.

Eu tinha concluído a minha primeira formação como professor uma década antes e, dessa formação, apenas conseguia evocar palavras como pedagogia, metodologia, didática. Nem sequer me lembrava de ouvir utilizar a palavra currículo para designar plano de estudos. Até 1984, portanto, currículo era, para mim, a forma abreviada de se dizer *curriculum-vitae* e tinha apenas o sentido de espécie de portefólio de realizações ao longo da vida de cada um.

O segundo momento marcante da minha apropriação dos significados de currículo equivale ao impacto que senti com a leitura de um texto de Harold R. W. Benjamin, datado de 1939, escrito sob o pseudónimo de J. Abner Peddiwell e intitulado O Currículo Dentes de Sabre<sup>3</sup>. Trata-se de uma sátira que relata a luta entre conservadores e progressistas sobre o que deveria ser o conteúdo do currículo de uma escola no paleolítico numa época de profundas mudanças climáticas, que levariam à extinção de muitas espécies, incluindo os tigres de dentes de sabre, que procura ilustrar como as tradições escolares, quando se fecham ao escrutínio permanente do confronto com a realidade, correm o risco de se transformarem em liturgias, logo, em resistência a qualquer tipo de mudança.

O terceiro momento crucial do meu entendimento sobre currículo aconteceu quando tomei consciência de que ele, além da tendência que tem de se fechar e de procurar legitimidade em si próprio, como bem parodiou Benjamin, está à mercê de lutas pela hegemonia travadas no plano geral da sociedade, cujo resultado é fazerem dele um instrumento de reprodução do *status quo*. E aqui entra a minha leitura das teses críticas, como as de Althusser (1995), de Bourdieu e Passeron (1970), de Giroux (1986), entre outras, que me ajudaram a tomar consciência de que, para a total compreensão do meu papel como professor, e para o seu exercício pleno, não eram bastantes os rudimentos de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e as técnicas de transmissão de conteúdos e de controlo da sua apropriação pelos alunos, que tinha aprendido na minha formação inicial.

De facto, eu cheguei a acreditar que seria um bom professor se conhecesse e soubesse utilizar a taxonomia de Bloom para definir “cientificamente” os objetivos de aprendizagem dos meus alunos, se compreendesse a lei do efeito, de Thorndike, e o funcionamento do condicionamento operante, de Skinner, e se fosse capaz de o matizar com uma leitura pela rama do construtivismo piagetiano, acompanhada de uma vaga alusão ao *learning by doing*, de Dewey. E só mais tarde fui capaz de situar no tempo essa conceção de professor como técnico benevolente, quando percebi que, muito antes de Kelly, existiram, na primeira metade do século XX, outros curriculistas com abordagens meramente técnicas, como Bobbit, Taba, Tyler,

---

<sup>3</sup> Saber-tooth Curriculum.

Gagné, etc., todos de alguma maneira discípulos de Thorndike, cuja influência no âmbito do desenvolvimento do currículo ainda continua presente, se não dominante, apesar de estarmos em pleno século XXI.

É claro que não pretendo, nem saberia como, fazer desta introdução uma espécie de resumo do campo do currículo, nem sequer da minha limitada leitura pessoal sobre evolução dos estudos curriculares e dos seus autores mais importantes. Em primeiro lugar, porque, como afirmei, não sou curricularista, nem é esse o propósito deste texto. Em segundo lugar, porque tenho consciência de que a amostra de autores que mencionei – dos que me tocaram pelas razões que revelei – é ridiculamente diminuta face à quantidade e diversidade dos que têm tido o currículo, na sua polissemia, como objeto central de análise e de reflexão. Por exemplo, não referi nenhuma das vozes pós-críticas, pelo que esta introdução serve, portanto, apenas para me situar a mim próprio.

## 2.

Como me tenho interessado em refletir sobre pedagogia, pedagogia mesmo e não meras sequências de procedimentos didáticos, incorreta e apressadamente designadas como “pedagogias”, foram muitas as vezes que senti a inamovibilidade do currículo como principal obstáculo à própria pedagogia e, por maioria de razão, à inovação pedagógica. É claro que, ao longo do tempo, tenho encontrado explicações para isso. Uma delas é a conjectura sobre a existência de invariantes culturais que impedem a simples imaginação de ambientes de aprendizagem diferentes dos que são comuns na escola tradicional (Fino, 2009). Outra é que o currículo promove ortodoxia, uma vez que, além da função de reprodutor da ordem social, também especifica o que se ensina, quando se ensina e como se ensina.

O currículo, lê-se em Hamilton (2003), é conhecimento (conteúdo) e instrução (método). E, a este propósito, argumentavam Sousa e Fino (2014) o seguinte:

O currículo nasceu como algo *a priori*, como um dado adquirido, como um corpo de conhecimento organizado de modo a facilitar a sua apropriação pelo estudante, que não o colocaria em questão.

Assim, o como ensinar, primeiríssima preocupação do currículo, passaria pelo desdobramento e pela simplificação do que se ensinava, através de guias de estudo (apesar de não sabermos bem se dirigidas apenas aos professores ou se também aos alunos), cujo exemplo maior é a *Ratio Studiorum* jesuítica. Pressupunha-se então que um conhecimento organizado conduziria necessariamente a um bom ensino, porque também ele era organizado. O método, ao confundir-se com a organização do conteúdo, só se poderia situar ao nível da repetição e reprodução através da cópia. Esse era o método (p. 1270).

Recorde-se que, segundo Doll (2002), a palavra currículo terá sido utilizada pela primeira vez por Petrus Ramus, em 1576, na *Professio Regia*, referindo-se a um conjunto sequencial de estudos. O significado que adquiriu posteriormente, o de conteúdo e método, resultou da substituição da Dialética, típica da Escolástica medieval, pela Didática, o que implicou a substituição da leitura de textos completos pela leitura do livro de texto, o qual condensa, conforme afirmava Hamilton (2003), conteúdo e instrução.

Idêntica concepção de currículo, como conteúdo e método, pode ser encontrada, com grande nitidez, no modelo específico de escola que emergiu da confluência das duas grandes revoluções que inauguraram a modernidade e se tornou global.

No final do século XVIII, Condorcet e os seus colegas autores do *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique*<sup>4</sup> exprimiram com clareza o currículo da escola pública que reivindicavam. Como exemplo, vejamos o que propunham para a escola primária:

On enseigne, dans les écoles primaires, ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même, et jouir de la plénitude de ses droits. Cette instruction suffira même à ceux qui profiteront des leçons destinées aux hommes pour les rendre capables des fonctions publiques les plus simples, auxquelles il est bon que tout citoyen puisse être appelé, comme celles de juré, d'officier municipal [...]

On enseignera, dans ces écoles, à lire, à écrire, ce qui suppose nécessairement quelques notions grammaticales; on y joindra les règles de l'arithmétique, des méthodes simples de mesurer exactement un terrain, de toiser un édifice; une description élémentaire des productions du pays, des procédés de l'agriculture et des arts; le développement des premières idées morales, et des règles de conduite qui en dérivent; enfin, ceux des principes de l'ordre social qu'on peut mettre à la portée de l'enfance<sup>5</sup>.

Tratava-se de uma proposta de currículo escolar destinada a satisfazer necessidades relacionadas diretamente com o exercício ativo da cidadania, bem como a acautelar as aprendizagens mínimas tidas por essenciais ao desempenho de uma atividade produtiva futura.

Sobre o método, o *Rapport* não era tão específico, o que não o impedia de antecipar a necessidade de haver espaço para *les progrès des méthodes d'enseignement*. Como se sabe, quando o *Rapport* foi apresentado, ainda nem tinha sido desenvolvido o método de ensino monitorial, de Lancaster e Bell, que só surgiria no primeiro quartel do século seguinte. Também ainda não se tinha tornado dominante o método da instrução simultânea, e faltava ainda meio século para que a taylorização iniciasse a balcanização do currículo em muitos compartimentos estanques, cada um sob a responsabilidade de um professor especialista.

---

<sup>4</sup> Submetido à aprovação da Assembleia Nacional francesa nos dias 20 e 21 de abril de 1792.

<sup>5</sup> Em <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k488703/>, acessido a 31/10/2017.

Foi apenas na segunda metade do século XIX que a ideia de um sistema de escolarização universal, compulsivo e gratuito começou verdadeiramente a fazer o seu caminho, sob a pressão de necessidades (fornecimento de mão de obra, por exemplo) relacionadas com o desenvolvimento da industrialização, como tão bem explicou Toffler (1970). Além da taylorização do currículo, a escola to tempo fabril adotou e apurou o método da instrução simultânea, que se tornou universal e continua vigente, apesar das críticas de que foi sendo alvo ao longo do tempo, nomeadamente dos pedagogos da Escola Nova, do impacto dos construtivismos e de propostas mais recentes, baseadas na colaboração e na cooperação, que continuam a ser muitíssimo mais abundantes na literatura do que na realidade das salas de aula.

E foi a satisfação pelo pulsar fabril da escola do final do século XIX (que continuou pelo século XX e permanece vigente no século XXI), de que aquele método é parte integrante, que terá encorajado William Torrey Harris<sup>6</sup> a admitir, em 1891, que as virtudes primordiais da escolaridade eram a regularidade, a pontualidade, o silêncio e o trabalho duro, todas elas dimensões do currículo oculto. Essas quatro virtudes produziram, simultaneamente, um bom trabalhador fabril e um bom aluno, desde que bom fosse definido como uma obediência fiel à atuação de outros e não ao desenvolvimento pessoal (Doll, 1993). Não consta que Harris tenha dito algo semelhante sobre o conteúdo expresso do currículo das escolas fabris do seu tempo, uma vez que, os novos operários provenientes dos bancos da escola, onde tinham sido devidamente aculturados na pontualidade, na obediência e na aceitação de um ritmo exterior, marcado pelo relógio, facilmente aprenderiam, na fábrica, a fazer o que o empregador esperava que fizessem.

Os efeitos “secundários” provocados nos alunos pela escolarização, que tanto entusiasmavam Harris, ao ponto de os considerar virtudes primordiais, são do mesmo género dos que são referidos por Toffler, quando afirmava que o que convinha ao futuro empregador não eram propriamente as aprendizagens elementares da aritmética, da leitura e da escrita, mas a pré-adaptação a *a new world—a world of repetitive indoor toil, smoke, noise, machines, crowded living conditions, collective discipline, a world in which time was to be regulated not by the cycle of sun and moon, but by the factory whistle and the clock* (Toffler, 1970, p. 362). Para preparar para esse novo mundo, continua Toffler, a escola de massas foi a máquina engenhosa construída pelo industrialismo para produzir o tipo de adultos de que precisava. E, se é fácil compreender, uma vez explicitadas com tanta eloquência por Harris e por Toffler, a importância das dimensões “ocultas” do currículo na transformação de crianças em estado puro, ou seja, curiosas e inquietas, em futuros trabalhadores fabris (pontuais, obedientes e diligentes), não

---

<sup>6</sup> William Torrey Harris, filósofo hegeliano, fundador do Journal of Speculative Philosophy, Commissioner of Education do Federal Office of Education (1889 - 1906).

será difícil também compreender a pouca (ou nula) abertura do currículo em geral a métodos menos “eficientes” ou mais heterodoxos.

Ou seja, os conteúdos de instrução, o ambiente onde são transmitidos e a maneira como são transmitidos são dimensões da mesma realidade curricular. Para os futuros empregadores, e para a sociedade que segrega a escola em geral, são as dimensões “ocultas” do currículo que constituem o essencial. Como diz Kelly (1980), essas dimensões do currículo coincidem com o que os alunos aprendem na escola por causa do modo como o trabalho escolar é planejado e organizado, sendo os papéis sociais aprendidos desse modo, bem como os papéis sexuais e as atitudes em relação a muitos outros aspetos da vida. E isto não significa que o professor seja neutro, uma vez que ele exerce a ação de propagar essa espécie de cultura subterrânea, que acompanha a transmissão da face “visível” do currículo. Quer a face oculta, quer a visível, fazem parte da mesma cultura expressiva das escolas, segundo Kelly (1980), e são, invariavelmente, abertamente planejadas.

Não se espere, portanto, que o currículo se mostre aberto à inovação, nomeadamente à inovação no método. Se as mudanças no currículo expresso nunca são pacíficas, as mudanças no método, uma vez adotado como cânone, são inimagináveis. Dentro da escola fabril, podem mudar os utensílios, os gadgets, as tecnologias. Até pode acontecer, e isso já é possível e já se pratica, a desmaterialização da escola e a sua substituição por equivalentes eletrônicas (o ensino a distância é isso) e há quem chame a essas mudanças inovação educativa e, mesmo, inovação “pedagógica”. O problema é que essa tal de inovação não muda nada de fundamental no currículo, nem tem nada a ver com pedagogia, que é uma entidade de uma natureza diferente da natureza do currículo e que não é, portanto, uma das suas componentes, como o conteúdo e o método, como vimos.

Aliás, tenho fundamentadas razões para acreditar que o entusiasmo em redor das “novas” pedagogias online (ou emergentes, como alguns preferem), que surgem na esteira da portabilidade dos conteúdos pela aplicação de normas, como a SCORM, por exemplo, mais não visa do que fazer cristalizar “boas práticas”. Se aliarmos a ênfase nos conteúdos, tão perfeitamente organizados, sequenciados e transferíveis, que podem ser reutilizados *ad nauseam*, à canonização dos “melhores” métodos, reencontramos o velho currículo na sua pujança plena: conteúdo e método. Também no que se refere ao currículo total ou parcialmente virtualizado (e-learning, b-learning e derivados), a sua permeabilidade à inovação pedagógica, pelo menos atribuindo à pedagogia a conceção que dela tiveram pedagogos como Freire, por exemplo, é próxima de zero<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> SCORM, acrónimo de Sharable Content Object Reference Model (SCORM). Segundo a Wikipedia, *é uma coleção de padrões e especificações para e-learning baseado na web. A norma SCORM define comunicações entre o conteúdo do lado do cliente e um host/anfitrião chamado de ambiente de execução (comumente uma função de um LMS (Learning Management System - Sistema de Gerenciamento de Aprendizado). SCORM também se define como*

### 3. Currículo *a priori* e *curricula a posteriori*

Uma das razões pelas quais intitulei este texto de *Currículo e inovação pedagógica: a mistura improvável* tem a ver diretamente com a natureza apriorística do currículo, que não apresenta, normalmente, nenhum tipo de abertura a ser negociado com os aprendizes em concreto. O currículo é o que é. Quando o aluno chega à escola, já lá está o currículo a esperar por ele e tudo está predefinido: a seleção do conhecimento (conteúdo) a ser transmitido, a sequência exata dessa transmissão, os objetivos/competências/*skills* a serem atingidos/adquiridos, os critérios de sucesso, as “boas” práticas docentes, as metodologias, os princípios didáticos mais eficientes, os recursos, etc..

É impossível ignorar que tudo o que acabei de enumerar é currículo e, sobre ele, nenhum aluno tem o mínimo poder. É que o currículo, mesmo especificando o que os alunos devem evidenciar ter aprendido, o que controla verdadeiramente é o que se lhes ensina, como se ensina e quando se ensina. Ou seja, o currículo é *de ensino* e, no momento da avaliação, avalia-se até que ponto os alunos terão aprendido o que lhes foi ensinado dentro de determinado período de tempo. Não se avalia tudo o que os alunos aprenderam durante esse período, a não ser no que se refere às aprendizagens diretamente relacionadas com os conteúdos do currículo, que foram ensinados e podem ser testados. É claro que o jargão educacional está cheio de alusões à aprendizagem (metas de aprendizagem, *learning objects*, etc), mas, na realidade, o que os professores fazem, manual ou automaticamente, é dividir o seu programa em unidades didáticas, e ensinar.

O currículo é de ensino porque, caso não fosse, seria impossível pré formatar a escola e ter tudo organizado à espera dos alunos, que se supõe que a frequentem em grupos “homogêneos” segundo a idade cronológica. É de ensino, porque a alternativa seria um currículo de aprendizagem para cada aprendiz, negociado com cada um deles, em vez do *one fits all* vigente, sem o qual é impossível manter em funcionamento um sistema de escolas massificadas, controladas diretamente pelo estado. O currículo é de ensino, porque a ideia oposta, a dos “currículos” de aprendizagem não faz sentido quando a referência é a frequência obrigatória de uma instituição escolar, que herdámos do século XIX e que continua a funcionar mais ou menos segundo os mesmos princípios desde que a taylorização, a qual, como já referi, balcanizou o currículo em nome de uma racionalidade “científica” que, a esta distância, parece ser ingénuo. Essa racionalidade, recorde-se, atingiu o clímax com a famosa “pedagogia por objetivos” num mundo ainda abalado pelo lançamento do Sputnik, em 1957. Essa pseudo-pedagogia, nasceu, segundo Gimeno (1985), ao amparo do efficientismo social, que via na escola

---

o conteúdo que pode ser compactado em um arquivo de transferência (ZIP). Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/SCORM>.

e no currículo um instrumento para lograr os produtos que a sociedade e o sistema de produção necessitavam num determinado momento, mas de que já não necessitam tanto no momento atual, nem da mesma maneira, acrescentaria.

No entanto, os “currículos” de aprendizagem fariam todo o sentido quando a referência é a própria vida e não a frequência compulsiva de uma instituição formal escolar obsoleta e que é, como assinalaram Alvin e Heidi Toffler numa conferência proferida em Lisboa, em 2008<sup>8</sup>, absolutamente irreformável.

Ora, não sendo da natureza do currículo abrir-se à discussão do conteúdo com os seus destinatários, e sendo o método igualmente fixado pela doxa, como poderíamos falar de inovação pedagógica, que é um movimento heterodoxo, no âmbito do currículo? E mesmo que a escolha do método fosse permitida, a aplicação, pelo professor, do método B, em substituição do método A, seria inovação pedagógica? Será que o campo da pedagogia se restringe ao campo da metodologia e da didática? Será que a prática docente (aquilo que o professor faz para ensinar os alunos) se sobrepõe completamente à prática pedagógica?

Parece óbvio que, uma vez formuladas, aquelas perguntas só podem ter respostas negativas. O problema é que a escola de massas, colonizada por um currículo sempre cada vez mais rígido e mais padronizado, nunca foi propriamente o *locus* da pedagogia, a qual, na sua pluralidade, sempre procurou outros territórios, absolutamente minoritários, para se reinventar.

Na verdade, qualquer pedagogia digna desse nome invocaria valores e discutiria abertamente os propósitos, os meios e o conteúdo de sua ação. Envolveria reflexão sobre a natureza humana de seus destinatários, sobre a sua dignidade, direitos e necessidades, e sobre a forma de os apoiar no seu desenvolvimento cultural e cognitivo. E os métodos que adotasse seriam os que se provassem mais adequados à natureza e à dignidade dos aprendizes, em concreto (Fino, 2017, p. 33).

Pedagogias – sim, a palavra pedagogia pratica-se no plural – dignas desse nome existem ou existiram, invariavelmente, fora da escola fabril. Só quem não se recorda da pujança, da pluralidade, da criatividade e da resiliência do movimento da Escola Nova (ainda hoje existem escolas singulares, inspiradas em pedagogos desse movimento) pode acreditar que a pedagogia é uma mesmice inerente à escola (fabril) e ao currículo, e que o pedagogo é o técnico certificado, que aprendeu uma panóplia de metodologias-padrão, que usa para fins específicos, do mesmo modo que o *bricoleur* possui e utiliza a sua caixa de ferramentas para resolver os pequenos problemas domésticos do dia-a-dia.

---

<sup>8</sup> A convite da Ordem dos Biólogos. Durante a referida conferência, Alvin Toffler afirma a convicção, que diz ser partilhada por Bill Gates, de que a escola é irreformável, devendo ser substituída. Um vídeo dessa conferência, contendo essa afirmação, está em [https://www.youtube.com/watch?v=\\_ejlrSeLbM](https://www.youtube.com/watch?v=_ejlrSeLbM) (acedido em 3/11/2017).



Por outro lado, parece-me evidente que o currículo, fechado sobre o seu conteúdo e o seu método, expulsa a pedagogia de todos os lugares que coloniza, ao ponto de se poder afirmar que, em boa verdade, nunca a pedagogia, nem, muito menos, a inovação pedagógica fizeram seu habitat da escola que o estado ainda nos impõe. Como é evidente, a minha constatação não desmerece os esforços abnegados e otimistas de gerações de novos professores, que entraram numa escola pela primeira vez nessas funções, animados da crença de que o seu entusiasmo mudaria a escola. Dos que lutaram para a mudar, não se pode dizer que tenham sido derrotados, uma vez que, para esses, a derrota teria sido ficarem de braços cruzados. É como aquela metáfora dos *Schoolers versus Yearners*, que deu nome a um dos capítulos de *The Children's Machine*, de Papert (1993): no final, ganham sempre os *Schoolers*. Daí que não me tivesse sentido surpreendido quando me encontrei, muito recentemente, com um texto de Lagemann (1989), que se referia à educação nos Estados Unidos no século passado, mas que se aplica que nem uma luva à que consigo descortinar, em Portugal. Eis um fragmento que me parece especialmente eloquente e apropriado para a conclusão deste artigo:

I have often argued to students, only in part to be perverse, that one cannot understand the history of education in the United States during the twentieth century unless one realizes that Edward L. Thorndike won and John Dewey lost. The statement is too simple, of course, but nevertheless more true than untrue... (Lagemann, 1989, p. 183).

## Referências

- Althusser, L. (1995). *Sur la reproduction*. Paris: PUF.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Doll, W. E. Jr. (1993). *A Post-modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Doll, W. E. Jr. (2002). Ghosts and the curriculum. In W. Doll Jr. & N. Gough (Eds.), *Curriculum Visions* (pp. 23-70). New York: Peter Lang.
- Fino, C. N. (2009). Inovação e invariante (cultural). In L. Rodrigues & P. Brazão (Orgs.), *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp.192-209). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2015). Quatro ideias sobre a relação entre TIC e currículo. In J. Morgado, G. Mendes, A. Moreira & J. Pacheco (Orgs.), *Currículo Internacionalização Cosmopolitismo – Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros vol. II.* (pp 123-130). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fino, C. N. (2017). Matemática, pedagogia e o papel que ainda não têm nos estudos curriculares. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), 27-36.
- Gimeno Sacristán, J. (1985). *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. S. Paulo: Vozes.
- Hamilton, D. (2003). Instruction in the making: Peter Ramus and the beginnings of modern schooling. *American Educational Research Association*, Chicago, April, 2003. Disponível em <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/152133.htm>. Acesso em 27/10/2017
- Lagemann, E. (1989). The Plural Worlds of Educational Research. *History of Education Quarterly*, 29(2), 185-214.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking schools in the age of computer*. New York: Basic Books.

Peddiwell, J. A. [pseudónimo de Harold R. W. Benjamin]. (1939). *The Saber-tooth Curriculum*. New York: McGraw-Hill.

Kelly, A. V. (1980). *O currículo: teoria e prática*. S. Paulo: Harbra.

Sousa, J. M., & Fino, C. N. (2014). O pecado original do currículo. *Atas do XII Congresso da SPCE* (pp. 1267-1275). Vila Real: UTAD.

Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York: Random House.

## **CURRICULUM AND PEDAGOGICAL INNOVATION: THE UNLIKELY MIX**

### **ABSTRACT**

Stemming from an understanding of the polyssemic nature of the term curriculum, based on the personal reading of authors such as A. V. Kelly (1980), Harold R. W. Benjamin (1939), Louis Althusser (1995), Bourdieu and Passeron (1970), Henry Giroux (1986), Doll (1993, 2002) and Hamilton (2003), among others, the article discusses the difference in nature between curriculum and pedagogy and aims to demonstrate that it makes no sense to use those two words in the same sentence, unless they are being used as contrary examples.

This is a theoretical approach, elaborated from a non curricularist perspective, having as a backdrop the genesis and development of the school for the masses, converted into the “natural” habitat of curriculum.

**Key-words ou Palabras Clave:** Curriculum; Pedagogy; Pedagogical innovation.