



ruep

Revista UNILUS Ensino e Pesquisa
v. 20, n. 58, jan./mar. 2023
ISSN 2318-2083 (eletrônico)

MOSES BENADIBA

*Centro Universitário Lusíada, UNILUS,
Santos, SP, Brasil.*

*Recebido em maio de 2022.
Aprovado em março de 2023.*

CURRÍCULO E APRENDIZAGEM: UMA VIVÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

RESUMO

O texto enfoca os temas currículo e aprendizagem como eixos centrais da Escola. Enquanto o primeiro tema reflete o contexto das disciplinas, o outro, a aprendizagem, constitui parte do propósito e objetivo específicos do docente e deve ser tratada como o elemento, quiçá, o mais relevante do processo ensino-aprendizagem. Este tem como pano de fundo o ensino superior. Nele, foi desenvolvida a concepção de currículo, situando, também, o que se entende por aprendizagem. E, frente a isso, necessário se faz refletir sobre a prática dos professores, identificando o seu papel e as suas competências nesse contexto. Por tratar-se de um tema extenso, objetos de muitas discussões, espera-se que os resultados partilhados aqui ofereçam pistas para futuros aprofundamentos.

Palavras-Chave: currículo. aprendizagem. ensino superior.

CURRICULUM AND LEARNING: AN EXPERIENCE AT UNIVERSITY EDUCATION

ABSTRACT

The text focuses the themes curriculum and learning as central axes of the School. While the first theme reflects the context of the disciplines, the other, learning, is part of the specific purpose and objective of the teacher and should be treated as the element, perhaps, the most relevant of the teaching-learning process. This has as its backdrop higher education. In it, the conception of curriculum was developed, also situating what is meant by learning. And, in view of this, it is necessary to reflect on the practice of teachers, identifying their role and their competencies in this context. Because it is an extensive topic, the subject of many discussions, it is hoped that the results shared here will offer clues for further deepening.

Keywords: curriculum. learning. university education.

Revista UNILUS Ensino e Pesquisa

Rua Dr. Armando de Salles Oliveira, 150
Boqueirão - Santos - São Paulo
11050-071

<http://revista.lusiada.br/index.php/ruep>
revista.unilus@lusiada.br

Fone: +55 (13) 3202-4100

INTRODUÇÃO

Este texto baseia-se no capítulo VIII da obra Educação para o Conviver e a Gestão da Aprendizagem: O Educador Gestor e o Gestor Educador: Lideranças em interlocução 2ª edição revista e ampliada da Editora Appris, 2020, cuja organizadora foi a Professora Doutora Regina Lucia Giffoni Luz de Brito da PUC São Paulo. A Editora permitiu a publicação deste trabalho em outras mídias.

Sacristán (STENHOUSE, L., 1984) afirma que, antes mesmo de ser processado pelo professor na sua prática pedagógica, e de “[...] ter alguma realidade como experiência de aprendizagem para os alunos”, o Currículo é uma “construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações”. Assim, a aprendizagem como propósito e objetivo do docente devem estar textualmente explicitados no Currículo. Portanto, a aprendizagem é a razão de ser do ensino.

Algumas questões para provocar reflexões: o que é currículo? o que o currículo dos cursos universitários oferece aos jovens? no processo ensino-aprendizagem, como instituído no currículo, qual o papel do professor?

Espera-se formar o profissional-cidadão, voltado, não só para o mercado, mas, para a vida. Trata-se de um tema extenso, objeto de muitas discussões, e espera-se que os resultados partilhados ofereçam pistas para futuros aprofundamentos.

CURRÍCULO

Segundo Sacristán (2000) o currículo era considerado “relativamente recente entre nós”, e mesmo dicionários não o definiam com seu sentido pedagógico. Sacristán e Pérez-Gómez (1998) apontam que o termo Currículo deriva da palavra latina currere, “que se refere à carreira, [...] percurso que deve ser realizado”.

Eles destacam que “a escolaridade é um percurso para os/as alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso [...]”. Na linguagem pedagógica, eles defendem que a escolarização se torna uma atividade de massas (GOODSON, I., 1989), que necessita estruturar-se em passagens e níveis. O Currículo aparece como problema a ser resolvido por necessidades administrativas, de gestão e controle do sistema educativo, ao se necessitar de “uma ordem” e de “uma sequência” na escolarização.

A seguir, os autores fazem uma retrospectiva de conceitos:

[...] Currículo é uma série estruturada de objetivos pretendidos de aprendizagem. O currículo é o que prescreve de forma antecipada os resultados da instrução. Não trata de prescrever os meios, isto é, as atividades, os materiais ou inclusive o conteúdo que se deve lecionar para obtê-los. Ao tratar dos resultados a serem alcançados, refere-se aos fins, mas em termos de produtos de aprendizagem, e não em nível mais geral e amplo. Em suma, “o currículo indica o que é o que se deve aprender, e não o porquê de ser aprendido. (JOHNSON, M. 1981) [...] O currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente para a prática. (STENHOUSE, 1984) [...] O currículo é um conceito que se refere a uma realidade que expressa, por um lado, o problema das relações entre a teoria e a prática, e, por outro, o das relações entre a educação e a sociedade. (KEMMIS, S. 1988) [...] ao currículo interessa a apresentação do conhecimento e compreende uma pauta, instrumental e expressiva, das experiências de aprendizagem destinadas a permitir que os alunos/as possam receber esse conhecimento dentro da escola. Esta pauta de experiências é de tal natureza que responde à ideia que a sociedade tem da essência, da distribuição e da acessibilidade do conhecimento e está, portanto, sujeita à mudança. (EGGLESTON, J., 1980)

Enquanto existe uma preocupação de Johnson, e com razão, sobre o fato de o currículo recomendar “o que é o que se deve aprender, e não o porquê de ser aprendido”, Stenhouse o revela como uma “tentativa” de repasse do processo educativo, de modo a conservar-se “aberto à discussão crítica”, para depois ser “transferido efetivamente para a prática” pelo professor. Por outro lado, para Kemmis, o currículo reflete duas “realidades”: de um lado, as “relações entre a teoria e a prática”, e, do outro, as “relações entre a educação e a sociedade”. Eggleston, por sua vez, o sugere como

interessado na exposição de conhecimentos “dentro da escola”. Ele se refere à “pauta de experiências” como o conceito com que a sociedade vê a “essência”, a “distribuição” e a “acessibilidade do conhecimento”.

Sacristán (1998) acrescenta que o mais relevante é atender aos seguintes itens:

[...] Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve. Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa sociedade. Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente. Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele.

Ele ressalta que na “vida de docentes”, a “primeira ideia” de Currículo reflete “[...] o conjunto de disciplinas que transmitem os conhecimentos necessários para a formação de um profissional, disciplinas estas que estão justapostas por semestres ou por anos e cujos créditos obtidos permitirão a formatura do profissional”.

Por outro lado, Sacristán e Perez-Gomez (1998) ressaltam que

[...] são os conhecimentos atuais e emergentes que surgem, habilidades que os alunos desenvolvem conosco em sala de aula, valores que são discutidos e não estão nos nossos currículos colocados explicitamente. Como aparecem esses pontos de aprendizagem? [...] esses aspectos vão surgindo e exigindo ser tratados, independentemente de estarem ou não expressos no currículo. O professor não tem um planejamento intencional para aquelas atividades, mas as realiza quando surgem e lhe parecem interessantes.

Apresentado pelo professor no primeiro dia de aula, o currículo será uma referência para o aluno e para a sociedade, refletindo os conteúdos que serão trabalhados durante toda a vida escolar. Portanto, é possível associá-lo com o “documento de identidade” de Silva (2010):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

De fato, o diploma auferido pelo aluno, ao final do curso, está atrelado a um determinado currículo o que o torna um “documento de identidade”.

O que o Currículo tem a oferecer aos jovens? Ou, o que os jovens esperam dele?

Este deverá ser um projeto colegiado, uma produção elaborada por intermédio de várias mãos: o Estado, a sociedade, a Instituição de ensino, os professores e os alunos. O intuito é que estes agentes sejam beneficiados pelo currículo construído, e que o formando receba um diploma que seja reflexo do currículo vivenciado. Assim, a escola beneficia-se como espaço onde se desenvolveram as atividades de ensino-aprendizagem e, por fim, a própria sociedade que recebe o formando, como um profissional-cidadão.

APRENDIZAGEM

O Novo Aurélio (Ferreira, A.B. de H., 2004) explicita o verbete aprendido, como “ato ou efeito de aprender, especialmente profissão manual ou técnica”.

Demo (2008) ratifica que “não se aprende sem estudar.” Entende-se “estudar” como um processo, que principia na atividade de leitura seguida de uma reflexão, a qual se inclui todo o conhecimento prévio.

No entanto,

[...] entre nós, aprender coincide com ter aula, e assim está exarado na LDB, quando se estatuíram os 200 dias letivos. Confundiu-se, apressadamente, aula com aprendizagem, reproduzindo um dos estereótipos mais triviais da organização escolar e universitária, não só no professor, mas igualmente nos pais: estes medem a aprendizagem de seus filhos pelas aulas e se irritam quando, por alguma razão, não há aula.

Essa alegação não tem nenhuma sustentação, pois, como ele adverte, agora são 200 dias letivos e, portanto, “aulas não faltam”. Na realidade, identifica-se que o que falta é a aprendizagem. O autor sugere que fatores “de fora da escola” a influenciam, especialmente: “a condição de pobreza [...] de [...] alunos,” o “desinteresse da família” e as “políticas educacionais”.

Demo (2008) afirma que “crucial é aumentar o estudo. Não as aulas. [...] os dados”, mostram que as aulas “não produzem aprendizagem”. No entanto, a aula é um veículo por meio do qual os professores se relacionam com os alunos incentivando-os, num sentido de “dentro para fora”, permitindo-lhes observar a importância do estudar. A aula é o espaço no qual conta-se com a possibilidade de agir por meio de atividades cada vez mais participativas, o que o torna num ambiente de aprendizagem.

E tratando os alunos como sujeitos e autores, ele aponta duas atividades fundamentais: a “pesquisa e a elaboração própria”.

Assim, a “pesquisa” deve fazer parte da formação do aluno, uma vez que a Universidade é o espaço adequado para focar no trinômio ensino-pesquisa-extensão. Benadiba (2007) ressalta que a pesquisa

[...] pode ser explicitada como sendo um conjunto de ações, que surge da curiosidade do ser humano. Ela se destaca por uma coleta de dados ou informações sobre um determinado assunto, que, num próximo passo, serão comparados entre si, analisando-se o resultado deste confronto. Deve-se ressaltar que é necessário fazer-se esta análise à luz das teorias existentes sobre o assunto. O resultado da pesquisa pode ou não corroborar as hipóteses levantadas pelo investigador, identificando, assim, o surgimento de um novo conhecimento, ou mesmo, novos dados ou informações para a elaboração de uma nova pesquisa.

Assim, com base em Demo (2008), elenco os pontos “ilustrativos da aprendizagem adequada”:

- a) aprendizagem supõe inevitavelmente autoria; através dela deixamos de reproduzir para reconstruir; lemos autores para nos tornarmos autores;
- b) aprendizagem exige pesquisa, como atividade autopoietica de reconstrução própria do conhecimento disponível ou novo; conhecimento não se transmite, copia, mas se reconstrói, interpreta;
- c) aprendizagem pede elaboração constante de textos, através dos quais exercitamos a autoria e a correspondente autonomia; elaboração é indicativo forte do saber pensar, à medida que estruturamos as ideias sob a égide do sujeito;
- d) aprendizagem reclama leitura sistemática, tanto para acompanhar a evolução da discussão, quanto para ter ideias pertinentes a serem reconstruídas; quem lê bem possui referências, apoios, contraposições;
- e) aprendizagem se expressa na arte de argumentar e contra-argumentar, com base na autoridade do argumento; desfaz-se do argumento de autoridade que, propriamente, não é argumento nenhum; sabe montar o seu discurso próprio com suficiente qualidade intrínseca, por conta da reconstrução inteligente e arguta do conhecimento;
- f) aprendizagem aparece na habilidade de fundamentar o que se diz, mantendo a percepção de que nada se diz em última instância peremptória; o fundamento maior é a autocrítica, porque preserva o olhar socrático do saber limitado que sempre se renova; a crítica é essencial, mas ainda mais profunda é a autocrítica, porque nela comparece o autor que continua aprendendo;
- g) aprendizagem requer dedicação sistemática transformada em hábito permanente; aprendizagem adequada compatibiliza-se bem com formação permanente, indicando que é o caso de estudar sempre; em parte isto é imposto pela perecibilidade do conhecimento, em parte por novos horizontes que sempre se descortinam; não adianta estudar de vez em quando, por acaso, aos solavancos; há que estudar todos os dias;
- h) aprendizagem do professor tem que se profissional, porque ele é profissional da aprendizagem; precisa, pois, estudar profissionalmente, como parte decisiva de sua profissão; quem não estuda não tem aula para dar.

É indispensável rever as palavras-chave que Demo sugere: “autoria”, “pesquisa”, “elaboração”, “leitura sistemática”, “argumentar”, “fundamentar”, “hábito” e “profissional”.

Com o intuito de conceituar a palavra aprendizagem, elaborar-se-á uma frase a partir delas: Professor e aluno são profissionais, que necessitam ter o hábito de uma leitura sistemática que lhes permita um alto grau de argumentação, o que sem pesquisa não conseguiriam fundamentar a autoria da elaboração de seus textos.

Portanto, deve-se repensar o enfoque dado pelos professores à palavra ensino, quando o acertado é concentrar esforços em ações para uma aprendizagem concreta. Masetto, 2003b ao comentar sobre aprendizagem, destaca estar se referindo “ao desenvolvimento de uma pessoa, neste caso, um universitário [...]”:

- Desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensar, de raciocinar, de refletir, de buscar informações, de analisar, de criticar, de argumentar, de dar significado pessoal às novas informações adquiridas, de relacioná-las, de pesquisar e de produzir conhecimento;
- Desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais que se esperam de um profissional atualizado: trabalhar em equipe, buscar novas informações, conhecer fontes e pesquisas, dialogar com profissionais de outras especialidades dentro de sua área e com profissionais de outras áreas que se complementam para a realização de projetos ou atividades em conjunto, comunicar-se em pequenos e grandes grupos, apresentar trabalhos. Quanto às habilidades próprias de cada profissão, embora eu saiba que elas são conhecidas dos professores de cada curso e os currículos, em geral, com elas se preocupem, queria lembrar que é importante também fazer uma investigação para verificar se, de fato, os currículos permitem que todas as habilidades profissionais possuem espaço para aprendizagem, ou se grande parte delas é preterida em função dos conteúdos teóricos;
- Desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional: a importância da formação continuada, a busca de soluções técnicas que juntamente com o aspecto tecnológico, contemplem o contexto da população, do meio ambiente, as necessidades da comunidade que será atingida diretamente pela solução técnica ou suas consequências, as condições culturais, políticas e econômicas da sociedade, os princípios éticos na condução de sua atividade profissional e que estão presentes em toda decisão técnica que se toma. Pretendemos formar um profissional não apenas competente, mas também comprometido com a sociedade em que vive, buscando meios de colaborar com a melhoria da qualidade de vida de seus membros, formar um profissional competente e cidadão.

Ele acrescenta que essas ações deverão ser “realizadas com os outros participantes do processo - professores e os colegas”, uma vez que a “aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria, em contato com os outros e com o mundo”.

AS COMPETÊNCIAS DOCENTES

As palavras de Hargreaves (2004) provocam reflexões que permitem examinar detalhes da profissão docente. Ele revela que “ensinar é uma profissão paradoxal”, ou seja, é uma profissão que contém objetivos contraditórios, E justifica:

entre todos os trabalhos que são, [...], profissões, apenas do ensino se espera que gere as habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento dos dias de hoje. Dos professores, mais do que de qualquer outra pessoa, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a transformação, essenciais à prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, [...] também devem mitigar e combater [...] problemas criados pelas sociedades do conhecimento, tais como o consumismo excessivo, a perda da comunidade e o distanciamento crescente entre ricos e pobres; de alguma forma devem tentar atingir simultaneamente esses objetivos aparentemente contraditórios. Aí reside seu paradoxo profissional.

Se por um lado, se espera do docente ações que comporem a “construção de comunidades de aprendizagem” e a instituição da “sociedade do conhecimento”, criando aptidões e competências que permitam aos seres humanos e às empresas uma possível sobrevivência e sucesso, necessários para a “prosperidade econômica”, por outro lado, exige-se dele, também, que alivie e combata os “problemas criados pelas sociedades do conhecimento” - o excesso de consumo, e o crescente espaço existente entre as diversas classes sociais. Esses objetivos surgem como contraditórios! (BENADIBA, M., 2014)

Zabalza (2004) discute a importância da docência na formação universitária, e lembra que:

[...] nem todos os professores acreditam que a docência seja essencial na formação universitária. E “insiste-se” ainda, que ela pouco pode acrescentar de novo ao aluno que não possua “motivação,

conhecimentos prévios, expectativas pessoais, capacidade de trabalho e esforço”, entre outros atributos.

[...] e mais, articula, também, que não são as aulas que produzem a “marca da qualidade da formação” universitária e, sim, que a relevância desta marca estaria depositada na organização e no ambiente que se cria nas universidades, por meio de “bibliotecas, laboratórios, espaços de estudos, fonte de informações”, entre outros itens.

Ele ressalta que tais juízos são provenientes daqueles que questionam a “capacidade formativa da ação universitária”. Diz, ainda, que a universidade serve para bem pouco, uma vez que o aluno se forma sem muitos conhecimentos relevantes e, por conseguinte, sem condições de exercer uma profissão. Revela, ainda, que esses comentários foram sempre frequentes.

Quais devem ser, então, as competências do docente universitário, nesse contexto?

Freire (2000), destaca que “ensinar exige estética e ética”, e comenta da “decência e boniteza de mãos dadas”, referindo-se à prática educativa a qual “tem de ser, [...], um testemunho rigoroso de decência e de pureza.” Adverte o autor que

estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, [...], é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formativo. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é [...] formar.

Assim, a ação ética deve ser uma atitude fundamental, se não obrigatória, do docente. Durante o processo de elaboração de sua concepção e ação pedagógicas, algumas questões devem ser levadas para a sua reflexão, como a concepção:

de ser humano que defende;
de conhecimento que assume;
de sociedade pela qual trabalha;
de educação decorrente das concepções adotadas;
de professor e de prática que decorrem da concepção de educação assumida. (SANTOS NETO, E., 2004).

A natureza de todas as coisas possui o poder de renovar-se constantemente. Assim, todo trabalho docente carece de apresentar a sua parcela de inovação, entendida como o “ato” ou “efeito” de inovar. A vida implica em mudança!

A inovação é um fato complexo, pois vem sempre acompanhada de uma reflexão que impulsiona para outro estágio da inovação, e essa sequência permite uma continuidade de atos e efeitos proporcionado mais inovações.

Assim, toda mudança ocorrida na sociedade e/ou qualquer reflexão desenvolvida na educação superior sugerem a constituição de um conjunto de alterações que deverá se desdobrar no âmbito da Instituição de Ensino Superior. Uma das minhas propostas de estudo foi a questão da inovação não só no Currículo do curso de Ciências Econômicas, em que eu era professor, como também na didática dos docentes do referido curso.

A palavra inovação nos assinala para outra palavra: competência. O Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2004) conceitua esse verbete como sendo a “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa”; é também definido como “capacidade”, “habilidade”, “aptidão” e “idoneidade”. Portanto, quando pensamos em inovação, é mandatório entender que para ela se consolidar na esfera universitária, o professor necessita ser capaz, habilidoso, competente, ético e idôneo para exercer a sua prática docente, entendendo-se que tais conceitos também estão sujeitos a conceituações.

É óbvio que, ao mesmo tempo em que se exigem professores competentes, eles também sejam avaliados. Gilberto Teixeira (2011) assinala a necessidade de uma transformação e de novos papéis da atividade educacional e, em especial, que remetam ao professor. Daí a importância por refletir sobre o papel do professor como agente de mudanças, com o intuito de fazer a passagem do “estágio de Didática do Ensino-Aprendizagem para a Didática do ‘Aprender a Aprender’”. O autor ressalta que a

“competência é tão importante quanto a dignidade salarial”. Este evidencia que a questão salarial “torna-se mais relevante, pois para formar-se adequadamente e manter-se atualizado é mister ter acesso às devidas instrumentações, tais como cursos, livros, produtos e meios eletrônicos, participação em eventos pertinentes”. Afirma, também, que “não é possível continuar colocando a questão salarial como capaz de resolver os problemas de capacitação dos professores.” Entretanto penso que um Plano de Carreira seja essencial para a valorização profissional docente.

Com o intuito de agrupar o que designamos de “competências profissionais” do docente universitário, faço referência a Zabalza (2004). Este identifica o termo como sendo um “trabalho de certo nível de complexidade que o distingue das atividades que se desenvolvem como mera execução de ordens de outros”. Cremos que se deve acrescentar que este estudo está fundamentado em conhecimentos específicos, e não tão somente da prática. Portanto, o autor destaca as competências inerentes ao docente universitário da sua análise da “figura e do papel” deles.

A seguir, elenco algumas delas como:

[...] planejar o processo de ensino-aprendizagem; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; oferecer informações e explicações compreensíveis e bem-organizadas; manejar as novas tecnologias; desenhar a metodologia e organizar as atividades; comunicar-se e relacionar-se com os alunos; exercer a tutoria; avaliar; refletir e investigar sobre o ensino; identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Zabalza propõe ao professor a visão do que seja o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Permito-me complementar esse rol, introduzindo a aprendizagem como o principal foco do professor. Masetto (2009) revela que é necessário persistir no intuito de o professor abandonar seu “status de expert” em uma só disciplina para se modificar em um “mediador de aprendizagens, que construa clima de confiança [...], de parceria com seus alunos, visando à educação e formação profissional.” Por outro lado, o docente

[...] (ele também um aprendiz) se pensa requalificado como profissional da educação e com novo papel no processo de aprendizagem assumido: intelectual transformador, crítico e emancipador; planejador de situações de aprendizagem; mediador e incentivador dos alunos em suas aprendizagens; trabalhando em equipe e em parceria com os alunos e seus colegas professores, superando o individualismo e a solidão reinantes na docência.

É imperativo perceber que é somente a partir da sua transformação em “mediador de aprendizagem” que o docente se entenderá como um aprendiz: alguém que estimula a aprendizagem entre seus alunos, ao mesmo tempo em que se permite trabalhar em equipe, como parceiro junto de seus colegas professores e alunos.

CONCLUSÃO

Acredito que esse assunto continuará a ser incessantemente discutido, pois, qualquer mudança na Economia provoca alterações de comportamento na sociedade, no caso, na sociedade do conhecimento. Essas alterações, por sua vez, induzem a novos olhares sobre o currículo e sobre a aprendizagem.

Nos dias atuais, posso abstrair de todo o contexto socioeconômico a necessidade de um currículo interdisciplinar elaborado por alunos, professores, instituição de ensino, Estado e a própria sociedade. O seu objetivo fundamental será a aprendizagem, o que permitirá aos alunos uma nova visão de mundo. Para isso, o professor há de ser alguém com atributos para criar uma trajetória formativa em permanente mutação, com o intuito de mudar atitudes, posturas e evitar vícios adquiridos ao longo de sua carreira docente. Assim, observado pelo aluno, o professor o induzirá a construir o seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BENADIBA, M. De contador a Professor de Ciências Contábeis: uma investigação (auto) biográfica a partir das problemáticas da prática pedagógica e da pesquisa. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo de Campo, 2007.
- BENADIBA, M. Um olhar sobre o Curso de Ciências Econômicas: currículo e prática docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.
- DEMO, P. Metodologia para quem quer aprender. São Paulo: Atlas, 2008.
- EGGLESTON, J. Sociologia del currículo escolar. Buenos Aires: Torquel, 1980. p. 25.
- FERREIRA, A. B. de H. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3. ed. revista e ampliada. Curitiba: Positivo, 2004. [versão eletrônica (V.5.11.84)].
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GOODSON, I. Chariots of fire: etymologies, epistemologies and emergence of curriculum. In: MILBOURN, G.; GOODSON, I.; CLARK, R. (ed.). Re-interpreting curriculum research: images and arguments. London: The Falmer Press, 1989. p.13-25.
- HARGREAVES, A. O ensino da sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JOHNSON, M. Definitions and models in Curriculum Theory. In: GIROUX, H.; PENNA, A.; PINAR, W. (ed.). Curriculum and instruction. Berkeley. McCutchan, 1981. p. 69-86.
- KEMMIS, S. El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1988. p. 30.
- MASETTO, M. T. A Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (org.). Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie/Cortez, 2003b. p. 79-108.
- MASETTO, M. T. Apresentação. In: FELDMANN, M. G. (org.). Formação de Professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Editora Senac, 2009. p. 14.
- MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.
- MASETTO, M. T. Inovação na Educação Superior. Interface - Educação, Saúde e Comunicação, v. 8, n. 14, p. 197-202, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832004000100018. Acesso em: 12 dez. 2019.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. [reimpressão].
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ A. I. Compreender e transformar o ensino. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS NETO, E. Filosofia e Prática Docente: fundamentos para a construção da concepção pedagógica do professor e do projeto político-pedagógico na escola. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO 2. Anais [...]. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 9 a 11 de setembro de 2004. [CDROM]. ISBN 85-904753-1.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STENHOUSE, L. Investigación y Desarrollo del Curriculum. Madrid: Morata, 1984. p. 29.

TEIXEIRA, G. Educação na Sociedade de Informação: o papel do professor na sociedade do conhecimento. 1 mar. 2011.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. P. Alegre: Artmed, 2004