

CURRÍCULO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA: DIÁLOGOS EMERGENTES E PROPOSITIVOS

Mateus Ferreira Santos¹

28

Resumo: O artigo tem por intuito o levantamento de aportes teórico-reflexivos que embasam as discussões referentes ao atual papel formativo dos currículos e das novas tecnologias digitais na formação de professores de Geografia. A modernidade tem trazido para o âmbito educacional transformações intensas no relacionamento entre instituições educativas e a sociedade, implicando possibilidades de diálogos e mudanças paulatinas nas práticas pedagógicas e nas relações existentes entre os agentes formativos e os educandos escolares e profissionais. Neste contexto, urge cada vez mais a necessidade de investigar os limites e possibilidades formativas dos currículos, reconhecendo que novos caminhos teóricos e metodológicos devem ser capazes de explicar as dinâmicas que a sociedade passa, sobretudo, no favorecimento dos alunos que são submetidos ao processo de ensino.

Palavras-chave: currículo; tecnologias digitais; formação de professores; ensino e aprendizagem.

CURRICULUM, DIGITAL TECHNOLOGIES AND THE FORMATION OF TEACHERS IN GEOGRAPHY: EMERGING DIALOGUES AND PROPOSITIVES

Abstract. The article aims to survey theoretical-reflexive contributions that support the discussions regarding the current formative role of the curricula and new digital technologies in the formation of teachers of geography. Modernity has brought to the educational sphere intense transformations in the relationship between educational institutions and society, implying possibilities of dialogue and gradual changes in pedagogical practices and in the relations between the Formative agents and school and professional learners. In this context, we increasingly urge the need to investigate the limits and formative possibilities of the curricula, recognizing that new theoretical and

¹ Doutorando em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, mateusfst@hotmail.com.

methodological pathways should be able to explain the dynamics that society passes, especially in Students who undergo the teaching process.

Keywords: Curriculum Digital technologies; Teacher training; Teaching and learning.

CURRÍCULO, TECNOLOGÍAS DIGITALES Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN GEOGRAFÍA: DIÁLOGOS EMERGENTES Y PROPUESTOS

Resumen: El artículo tiene por objetivo el levantamiento de aportes teórico-reflexivos que fundamentan las discusiones referentes al actual papel formativo de los currículos y de las nuevas tecnologías digitales en la formación de profesores de Geografía. La modernidad ha traído al ámbito educativo transformaciones intensas en la relación entre instituciones educativas y la sociedad, implicando posibilidades de diálogos y cambios paulatinos en las prácticas pedagógicas y en las relaciones existentes entre los agentes formativos y los educandos escolares y profesionales. En este contexto, urge cada vez más la necesidad de investigar los límites y posibilidades formativas de los currículos, reconociendo que nuevos caminos teóricos y metodológicos han de ser capaces de explicar las dinámicas que pasan en la sociedad, sobre todo, en el favorecimiento de los alumnos que son sometidos al proceso de la enseñanza.

Palabras clave: currículo; tecnologías digitales; formación de profesores; enseñanza y aprendizaje.

Introdução: primeiras aproximações

No atual cenário, a formação inicial de professores incide uma série de impasses. Novos dilemas têm surgido e exigido do professor-pesquisador uma reflexão mais aprofundada quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino, como também o reconhecimento de sua profissão como relevante na construção e socialização de conhecimentos. Além disso, há a carência de que o mesmo compreenda seu papel na sociedade e saiba buscar mecanismos de ação para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem, visto que a contemporaneidade é marcada por uma série de transformações e a tecnologia digital é um desses avanços, adentrando em diversos setores sociais e modificando comportamentos, racionalidades, legitimando discursos e viabilizando ações.

Frente a esse contexto, a educação, ao passo em que se aproxima das transformações tecnológicas, movimento que faz emergir possibilidades de diálogos inovadores, também tem se distanciado delas, em decorrência de uma visão que segrega estes artefatos e os toma como zona de perigo, desencadeando conflitos, principalmente quanto à apropriação docente no seu fazer pedagógico. Todavia, pesquisadores como Lévy (1999), Lemos (2002), Gomez (2004) e Kenski (2012) demonstram que essas transformações têm estado presentes no campo do conhecimento e apresentado novas possibilidades de apropriação e disseminação de saberes.

Nesse contexto, urge o empenho de investigar os limites e possibilidades formativas dos currículos quanto ao uso das novas tecnologias digitais na formação de professores. Nesse caso, os de Geografia, reconhecendo que o mesmo, apoiado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos Geografia – CNE/CES, Resolução 14/2002, deve buscar novos caminhos teóricos e metodológicos que sejam capazes de explicar as dinâmicas que a sociedade passa, sobretudo, no favorecimento dos alunos que são submetidos ao processo de ensino.

Dessa forma, o presente trabalho apoia-se em uma perspectiva crítica, que partirá do levantamento de aportes teórico-reflexivos que embasam a discussão da temática proposta. Objetiva-se, de modo geral, contribuir com novas discussões a respeito das

SANTOS, Currículo, tecnologias digitais e a formação de professores em geografia: diálogos emergentes e propositivos.

possibilidades formativas dos currículos quanto ao uso das novas tecnologias digitais na formação de professores de Geografia.

O currículo é um dos mais importantes instrumentos burocráticos formalizados pelas instituições de ensino, principalmente porque é por meio dele que se pode traçar o perfil do profissional que será formado (SACRISTÁN, 2000; PACHECO, 2005; APPLE, 2013). Compreender as suas dimensões vai além do reconhecimento do conjunto de disciplinas que o compõe, pois ele é peça social e cultural, não é neutro, está implicado em relações de poder e transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidade(s).

Recentemente, com o surgimento de questões e problemáticas no campo educacional, os estudos curriculares se abriram a teorias que começam a sofrer influências da filosofia da diferença e da teoria da complexidade, traçando um roteiro desafiador e inventivo, permeado por perspectivas significativas e ampliação no debate que tangencia a dimensão formativa profissional.

Cenários contemporâneos no currículo e nas tecnologias digitais

A modernidade tem trazido para o âmbito educacional transformações intensas no relacionamento entre instituições educativas e a sociedade, implicando possibilidades de diálogos e mudanças paulatinas nas práticas pedagógicas e nas relações existentes entre os agentes formativos e os educandos escolares e profissionais. As tecnologias digitais apresentam-se como recurso contemporâneo bastante utilizado, fruto dessas transformações dialógicas, que visam o desenvolvimento de multiletramentos (TANZI NETO et al, 2013) por meio de várias ações formativas, além de possibilitar o contato direto de pessoas com informações de diversas partes do mundo instantaneamente (CASTELLS, 2003).

Compreender os efeitos dessas tecnologias digitais na sociedade e na educação, quer de modo a causar perplexão, quer de forma motivadora, é desafio do atual movimento epistemológico acerca da construção de identidades, leituras, empoderamentos e

sociabilidades emergentes no século XXI. Movimento no qual se inserem atuais pesquisadores que têm amplamente discutido a temática, tanto no que se refere à construção de sentidos e significados sobre a mesma, quanto suas repercussões na formação e nas práticas dos professores que lidam com tecnologias digitais diariamente. É preciso compreender como se dá o contato com estas formas de acesso à virtualidade da informação e da comunicação, pois os aparelhos digitais se disseminaram bastante e adentraram as instituições de ensino por meio dos alunos que portam diversas ferramentas tecnológicas, implicando na confecção de uma tessitura cultural digital (MORAN, 2000; LEMOS, 2002; GOMEZ, 2004; KENSKI, 2012). Os alunos são os principais sujeitos que se apropriam dos inúmeros aparelhos de comunicação, entretenimento e acesso à informação.

Partindo disto, verifica-se a necessidade de um aprofundamento das pesquisas e análises sobre os diferentes currículos, tanto o escolar como o de formação de professores, no intuito de diagnosticar como eles estão colaborando para que a escola e os cursos de formação tenham abertura para o entendimento do papel desempenhado por um trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias digitais.

Assim, é preciso encontrar um percurso de respostas aos inúmeros questionamentos que surgem diante deste cenário. Configura-se, assim, a oportunidade de apontar mudanças para um ensino adequado às realidades e necessidades que as instituições de ensino têm apresentado, entendendo que estas não têm conseguido driblar roteiros pré-determinados. Como afirma Gadotti (2000),

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica (p. 5).

Discussões no campo do currículo e da formação de professores têm oportunizado abertura ao amadurecimento de questões teórico-metodológicas que promovem o

reconhecimento da escola e/ou a universidade como campo de materialização do empoderamento digital, em que as tecnologias servem de substrato à construção de sociabilidades comunicativas e criativas.

Por conseguinte, como os professores formadores e os sujeitos em formação devem agir frente aos novos desafios que emanam da chamada “era da informação”? (GADOTTI, 2000) Quais conhecimentos valem mais no currículo? Em que medida os currículos dos cursos de formação de professores, nesse caso, os de geografia, têm conseguido contemplar os debates que emergem no contexto da expansão do uso das tecnologias e os rebatimentos no processo de ensino e aprendizagem? Estes questionamentos abrem as trilhas para que seja possível traçar um debate epistemológico que reside na necessidade de compreender quem é o professor que está sendo formado e habilitado para atuar na formação de sujeitos sociais na escola, diante do cenário em que prepondera o avanço e aperfeiçoamento das ferramentas de comunicabilidade e informatividade.

Na busca de uma conceituação do que vem a ser esse agente legal, burocrático e propositivo, apresentado pelos sistemas de ensino como currículo, Apple (2013) destaca que ele corresponde à identidade, a poder, e é por meio dele que as instituições projetam uma tipificação profissional, respeitando inúmeras tendências, necessidades e expectativas futuras; ou seja, é por intermédio do instrumento curricular que se cria uma identidade profissional a ser construída ao final do processo formativo, mediante a mobilização de determinados saberes e conhecimentos que devem fazer parte da ação deste sujeito. Pacheco (2005, p. 14) salienta ainda que, “apesar do seu peso acadêmico da didática geral, os estudos curriculares têm vindo ganhar cada vez mais terreno nas universidades, quanto nas escolas de ensino básico (fundamental) e secundário (médio) e ainda na educação pré-escolar”.

O currículo é a dimensão na qual estão imbricadas as relações de diálogo entre agentes sociais, tendências pedagógicas, ideologias, perfis de alunos e professores; ele desempenha inúmeras funções e missões em diferentes meios didáticos. Como é apresentado por Sacristán (2000), o currículo supõe a concretização dos fins sociais e

culturais e, além disso, ele não “[...] pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua particularidade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial” (p. 107). O currículo é substância da prática e combustível da ação, ao passo em que as formula e sobre elas imprime um caráter.

O sistema curricular é produto de regulações econômicas, políticas e administrativas (SACRISTÁN, 2000; APPLE, 2013). Ele congrega um conjunto de organizações e prescrições dentro de um aparelho social e institucional que estabelece direcionamentos peculiares que o caracterizam. Pacheco (2005) destaca que estamos distantes de uma definição concreta do currículo, embora diversos autores busquem atribuir-lhe significado, ao passo em que o caracterizam. Esse aspecto tem sido positivo, pois contribui para que pesquisadores problematizem e proponham visões sobre este objeto.

Aproximando as discussões a respeito das tecnologias com o currículo, nota-se que ambos comungam da mesma dimensão, que o é poder; o currículo corresponde ao pensamento dominante e a interesses explícitos e multifacetados (APPLE, 2013). Na tecnologia, não é muito diferente; ela expressa períodos de poder e dominação hegemônica, principalmente na era da informação, em que a problemática da desigualdade se torna mais acentuada devido às restrições ao acesso e às limitações impostas ao próprio usufruto da informação.

Todavia, a tecnologia, nesse caso, a educativa, tem sido percebida como elemento fundamental no processo de desenvolvimento das práticas que põem o currículo no movimento da ação pedagógica, contribuindo para a criação de ferramentas de aperfeiçoamento, de organização de tarefas funcionais, formativas e metacognitivas que implicam aprendizagens que confluam num movimento contemporâneo e mediadas por necessidades e interesses sociais emergentes (PACHECO, 2005).

De certo, a cultura digital tem contribuído para as aproximações e convergências das novas tecnologias digitais com os currículos, principalmente na educação básica, embora ainda existam descompassos entre os currículos das instituições de nível

superior, que formam profissionais para atuarem nesse nível de ensino, com os currículos escolares. Essas desconectividades dificultam a compreensão dos professores acerca do papel que empenham e desempenham, frente às Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - NTIC, enquanto integrantes do despertar de uma sociedade fortalecida pela informação e pela constituição da virtualidade do ato de conhecer.

Mendes (2008) destaca que, como as tecnologias computacionais se tornaram indispensáveis para as necessidades humanas, é inquestionável a mudança no perfil formativo de novos professores, reconhecendo que a era da informação tem potencializado o surgimento de um novo alunado, conectado, o qual reage instintiva e instantaneamente às mudanças tecnológicas. Portanto, o novo paradigma tecnológico (GADOTTI, 2000), a cultura digital, as redes de informação, entre outros, devem ter lugar nas bases curriculares das diferentes instituições e modalidades de ensino, reorganizando e reorientando o processo de aprendizagem, permitindo a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de uma racionalidade crítica nos sujeitos sociais.

A formação do professor de geografia na era da informação

Várias concepções permeiam e tangenciam os percursos em que os professores de geografia são conduzidos ao longo do processo de formação inicial, principalmente quanto às questões que envolvem o tipo de profissional que deve ser formado, visto que, a depender de quais concepções são adotadas no currículo e como estas são postas em ação através do processo formativo, teremos sujeitos distintos que exercerão influências na formação crítica de novos grupos e de gerações futuras. Ou seja, o currículo do curso de licenciatura em geografia, de forma mais específica, configura como instrumento determinante na construção da identidade que conduzirá a práxis do professor da educação básica nas próximas décadas.

A necessidade de investigação dos limites e possibilidades, sob os quais esses professores são formados, obedece a igual necessidade de dialogar com o currículo, reconhecendo a era da informação como cenário para o desenvolvimento de práticas sociais reorientadoras de discursos canalizados pela hegemonia excludente e pela ilusão

de que a informação é também sinônimo de sensibilização a posturas crítico-reflexivas (ZABALA, 2002).

A competitividade social, a obsessão pela eficiência, a conformidade social, a defesa do efêmero, a pressão dos meios de comunicação e o desenvolvimento de tecnologias da informação são as características gerais de uma sociedade neoliberal, que cada vez mais se refaz nas práticas cotidianas das universidades e escolas, mas que ainda conserva uma estrutura hierárquica de comunicação.

Por maiores que sejam os avanços contemporâneos, em que acredita-se que o acesso à informação é também acesso à educação – pois afirma-se copiosamente que a informação também ensina –, é necessário que se pense este período como um momento de incertezas sociais, como destaca Morin (2000). Estas incertezas reverberam por meio da normatividade, do padrão de exclusão que predomina nas redes de comunicação e atuam para a alienação dos sujeitos. Se a educação não permite o diálogo com o conhecimento, não serve de via de acesso à plena e consciente cidadania, logo, é acúmulo de informação por sedimentação.

O professorado precisa centrar seus esforços em garantir que estes mecanismos digitais de aprendizagem sejam também ferramentas metodológicas que amparam sua ação, mas que não sejam a tábua de salvação da escola diante do desejo e das tentativas de inovar. Inovar implica tornar-se consciente de que é preciso reconfigurar a prática ao sabor de movimentos emergentes que anunciam novos tempos e que estão fortemente presentes dentro da escola, como as tecnologias. No entanto, os arranjos de inovação,

“É fundamental considerar que a modernidade tem trazido para o âmbito educacional transformações intensas no relacionamento entre instituições educativas e a sociedade, implicando possibilidades de transformações e alterações nas práticas pedagógicas e nas relações existentes entre os vários agentes formativos, principalmente com a utilização das tecnologias digitais.”

frequentemente usados na escola como trilha mais fácil à ilusão do novo, permanecem não crescendo o ensino e a aprendizagem escolar da realização do aluno como sujeito social empoderado de uma formação cidadã.

Ou seja, o que se deve ter em vista é que a informação e as tecnologias virtuais são aportes que permitirão estes alunos a não mais tornarem-se passíveis à alienação ocasionada pelo excesso de informação mal tratada e instantânea, mas sujeitos sociais que se lancem na tessitura societária como capazes de pensar-agir-dialogar (HADDAD, 2009) de modo a conduzir a transformação social, como amplamente defende Freire (1997), necessária para estes tempos de silenciamento do real em detrimento do uso excessivo e massivo destes mecanismos virtuais. Este é o papel da escola e da docência contemporânea (GADOTTI, 2000).

A interação, o encaminhamento às formas de agir e pensar social e criticamente, o impacto da NTDIC no âmbito do processo formativo escolar, entre outras questões, devem ser ingredientes usados em cada vez maiores doses na formação inicial e continuada dos professores de geografia, pois são elementos que conferem fortalecimento à ideia de que o professor deve deixar de ser transmissor de conhecimento (afinal, nos dias de hoje, os meios de comunicação, desde a TV até o smartphone, têm exercido esse papel) e passar a ser o mediador de situações de uma aprendizagem vinculada ao desenvolvimento sociocognitivo do aluno (FREIRE, 1996).

Conforme Sette, Aguiar e Angeiras (2009, p. 101), “a presença das mídias em todos os setores da sociedade e particularmente no campo da formação dos profissionais da educação deve ser vista como mais um desafio permanente na construção de sociedades democráticas e de cidadãos e cidadãos críticos e participativos”. A formação é mobilizadora dos saberes que (re)constróem e (re)criam caminhos que levam o docente a enxergar estas alternativas metodológicas não como roteiros pré concebidos e fechados a qualquer forma de diálogo, ampliado pelos contextos sociais, mas como alternativas que contribuam com a continuidade da produção de uma episteme sobre sua própria prática e sobre quais necessidades formativas convém que sejam postas em ação (THERRIEN, 2006).

Dessa forma, têm sido cada vez mais urgentes olhares cuidadosos frente à formação dos profissionais de geografia, visto que “as recentes mudanças tecnológicas e as novas propostas para a educação do Brasil têm proporcionado novos redimensionamentos à formação do professor” (SILVA, 2007, p. 168). Frente a este cenário, o papel do professor de geografia tem sido questionado e muitas instituições têm redimensionado os currículos de licenciatura para que possam atender a uma nova clientela conectada. Silva (2007) afirma ainda que:

Não podemos desconsiderar que estamos diante de uma outra temporalidade e de um novo espaço, ou melhor, diante de uma outra realidade socioespacial, em que já não faz mais sentido um tipo de formação profissional descolado da realidade atual ou das características marcantes da sociedade moderna, cognominada por muitos autores de sociedade tecnológica (p. 182).

Essa nova emergência de mudar os eixos nos quais se ancoram a formação docente, respondendo às demandas atuais que têm exigido do profissional da educação novas habilidades e competências para o trabalho com as novas tecnologias, requer que a universidade e o seio da formação docente constituam novas pautas de discussões, apontando quais as rotas que devem ser seguidas pelos professores para que correspondam às exigências desse paradigma emergente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia (resolução nº CNE/CES 14/2002) destacam que:

A atual dinâmica das transformações pelas quais o mundo passa, com as novas tecnologias, com os novos recortes de espaço e tempo, com a predominância do instantâneo e do simultâneo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global afetando profundamente o cotidiano das pessoas, exige que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica (BRASIL, 2002).

Apesar dos novos apontamentos desdobrados pelos pesquisadores em educação, além das inúmeras discussões oportunizadas pelos eventos da Associação de Geógrafos Brasileiros – AGB, as quais têm contribuído com novos diálogos quanto à temática aqui tratada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001) alertam as instituições formadoras com relação à adequação dos currículos às realidades inerentes à sociedade da informação e comunicação. Como dispostos no Art. 2º:

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

[...]

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores (BRASIL, 2001).

Posto isso, faz-se necessário compreender os efeitos de maiores aberturas das discussões quanto às tecnologias educacionais nos currículos formativos de professores, principalmente com a apropriação das redes digitais, que é um marco preponderante da Sociedade em Redes (CASTELLS, 2003), oportunizando o enriquecimento de novos diálogos entre a universidade, berço da formação inicial, com a sociedade tecnológica que tem demandando esforços para a virtualização de diversos serviços.

Indo nessa direção, as NTDIC, em especial as redes digitais, quando voltadas para as práticas docentes cotidianas, afloram lócus onde as relações sociais cada vez mais têm sido intencionadas, promovendo a troca de saberes e extrapolando as limitações físicas e as resistências de diversos professores que ainda consideram a escola como o único espaço legítimo para o ensinar e o aprender.

Meirinhos e Osório (2007, p. 126) argumentam que, na sociedade atual, “[...] a necessidade de formação permanente está a questionar os processos de formação e as exigências de quem aprende. Tornou primordial o desenvolvimento de novas competências e habilidades, passando para segundo plano a mera aquisição de informação”. Atualmente, as diferentes modalidades de formação continuada (presencial e à distância-online) têm se preocupado bastante em trabalhar com as tecnologias digitais e educação, visto que as exigências para que o docente saiba lidar com essa nova tendência têm aumentado bastante.

O tecnológico tem invadido diversos setores sociais e tem exigido das pessoas um reconhecimento desse processo de ressignificação da comunicação, entretenimento e conhecimento. “O impacto da revolução digital na formação dos professores modificou a forma como estes aprendem, como aprendem a ensinar, como interagem com os seus

pares e no modo como constroem o seu conhecimento profissional” (FARIA, FARIA e RAMOS, 2013, p. 395).

É necessário expor, embasado nas constatações de educadores (ZEICHNER, 1993; LIBÂNEO, 2000; MIZUKAMI, 2002), que o tipo de formação à qual os professores estão submetidos nos últimos tempos não contribui para que o aluno se desenvolva como pessoa autônoma, que possa agir e tomar decisões como cidadão em um mundo cada vez mais exigente. Daí a necessidade da formação de novos professores e despertá-los para racionalidades reflexivas, que compreendam o seu papel na sociedade, formando indivíduos que saibam se organizar socialmente e que experimentem mudanças. Gianotto e Diniz (2010) acreditam que:

A melhoria da qualidade de ensino passa, necessariamente, pela revisão dos padrões de formação de professores, pois a maioria dos cursos de licenciatura têm seus currículos apoiados na concepção de professor como um profissional que deverá aplicar conhecimentos adquiridos em situações específicas e, portanto, não forma o professor capaz de ensinar o aluno a pensar (GIANOTTO e DINIZ, 2010, p. 634).

Portanto, formar professores para que executem um trabalho contextualizado com as diversas realidades e teoricamente mais crítico-reflexivo é cada vez mais necessário, visto que a sociedade tida como tecnológica tem marginalizado os indivíduos que não se apropriam das tecnologias digitais a favor de suas atividades. Esse panorama não pode ocorrer com a educação e a escola, pois elas são as bases para a construção da cidadania nos indivíduos, além de estimular a intelectualidade, habilidades e outros.

Para concluir... em busca de novos diálogos

A sociedade do conhecimento exige que se estabeleçam incentivos e programas para a aprendizagem contínua dos indivíduos e o desenvolvimento de uma cultura científica e tecnológica. A educação científica, técnica e inovadora deve lançar mão de meios para que a sociedade reconheça o mundo e desenvolva atitudes para formar novos seres humanos que interajam com o social de maneira a posicionar-se frente às intensas transformações do mundo contemporâneo, cenário em que imperam a comunicatividade e a indissociabilidade do homem com a tecnologia.

SANTOS, Currículo, tecnologias digitais e a formação de professores em geografia: diálogos emergentes e propositivos.

As instituições de ensino, principalmente as formadoras que preparam profissionais para ingressar no mercado de trabalho, devem compreender o desenvolvimento técnico-científico atual como um plano de fundo para construção de uma sociedade mais científica e questionadora, que busque soluções para problemas locais e produza melhorias significativas para o desenvolvimento do homem.

Posto isso, é necessário questionar o papel do currículo, nesse caso o de formação de professores de geografia, apontando caminhos que podem ser percorridos pelos agentes formadores, principalmente para o entretencimento de novas abordagens e apontamento de mudanças que devem ocorrer na estrutura curricular adotada por muitas instituições de nível superior que não estão em sintonia com as atuais exigências da sociedade. É pertinente indagar que uma abertura para discussão, no seio da formação de professores, sobre questões que afloraram na atualidade, como as tecnologias digitais da informação e comunicação, contribui para o fortalecimento da inclusão social e digital de novos agentes no mundo tido como globalizado e favorece a criação de caminhos teórico-metodológicos que fortaleçam a construção de aprendizagens de futuras gerações.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. W. Repensando a ideologia do currículo. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL/MEC/CNE, *Parecer nº CNE/CP 009/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- BRASIL/CNE, Resolução nº *CNE/CES 14/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia.
- CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*; tradução Maria Luiza X de A. Borges, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- FARIA, A.; FARIA, P. M.; RAMOS, M. A. Formação e desenvolvimento profissional docente em rede: entre o presencial e o online. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2013.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo em Perspectiva, 14(2), 2000.
- GIANOTTO, D. E. P.; DINIZ, R. E. S. Formação inicial de professores de biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 3, p. 631-648, 2010.
- GOMEZ, M. V. *Educação em Rede: Uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- HADDAD, J. P. *O que quer a escola? Novos olhares possibilitam outras práticas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo, Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MEIRINHOS, M; OSÓRIO, A. Factores condicionantes da aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais: estudo de caso no âmbito da formação contínua de professores. In: AIRES, L.; AZEVEDO, J.; GASPARG, M. I.; TEIXEIRA, A. (org). *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- MENDES, E. Revisão crítica do currículo integrado às tecnologias computacionais. *Ciências & Cognição*, V. 13, p. 263-279, 2008.
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUSFSCar, 2002.
- MORAN, J. M. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- MORIN, E. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina E. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SETTE, S. S.; AGUIAR, M. A. S.; ANGEIRAS, M. F. D. Educação cidadã, mídias e formação de professores. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 79, p. 91-103, jan. 2009.

- SILVA, V. P. A formação do professor de Geografia na era da informação. *Geosul*, Florianópolis, v. 22, n. 43, p 167-198, jan./jun. 2007
- TANZI NETO, A. et al. *Multiletramentos em ambientes educacionais*. In: ROJO, R. (org.) Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, A S.; MACIEL, L. S. B. (Org.), *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus. 2002.
- ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Artimed editora, Porto Alegre, 2002.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educar, 1993.

Data de Submissão: 11/01/2018

Data da Avaliação: 18/03/2018