



## Currículo, conhecimento e o uso de tecnologias digital na formação docente

## Curriculum, knowledge and the use of digital technologies in teaching training

Lucicleide da Silva<sup>(1)</sup>; Gracielly Maria da Silva Souza<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3331-6656>; Universidade Estadual de Alagoas, Professora do Curso de Geografia e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, BRAZIL, [lucicleide@uneal.edu.br](mailto:lucicleide@uneal.edu.br);

<sup>(2)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8582-5030>; Universidade Federal de Alagoas, Mestre em Educação na área de Ensino de Ciências e Matemática e Professora da Educação Básica, BRAZIL, [gracy\\_gracynha\\_u2@hotmail.com](mailto:gracy_gracynha_u2@hotmail.com);

*Recebido em: 26 de agosto de 2019; Aceito em: 21 de maio de 2020; publicado em 10 de 07 de 2020. Copyright© Autor, 2020.*

**RESUMO:** Este artigo discorre sobre o currículo, seus atravessamentos com o conhecimento e o uso das tecnologias digital na formação docente. Apresenta conceitos com base nas ideias discutidas por Ivor Goodson (1995), Michael Young(2016), Nelson Pretto (2006), Cesar Monereo (2010) e outros. Tem como objetivo principal questionar o papel do currículo na docência universitária e a interação com o uso das tecnologias digital. Para isso, traz uma pesquisa realizada com professores e alunos de cursos de Licenciatura (2018), na perspectiva de uma aproximação sobre o tema. A elaboração desse artigo deu-se a partir de leituras, discussões e inquietações derivadas das aulas de mestrado (2008) e doutorado (2017) e da prática docente na graduação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Formação docente. Tecnologias digital

**ABSTRACT:** This article discusses the curriculum, its crossings with the knowledge and the use of digital technologies in teacher training. It presents concepts based on the ideas discussed by Ivor Goodson (1995), Michael Young (2016), Nelson Pretto(2006), Cesar Monereo(2010) and others. Its main objective is to question the role of the curriculum in university teaching and the interaction with the use of digital technologies. For this, it brings a research done with professors and students of courses of Degree (2018), with the perspective of an approach on the subject. The elaboration of this article was based on readings, discussions and concerns derived from the master's (2008) and doctoral (2017) classes and the teaching practice at the undergraduate level.

**KEYWORDS:** Curriculum. Teaching Training. Digital Technologies.

## INTRODUÇÃO

Trataremos, nesse artigo, de apropriações adquiridas em decorrência de discussões e estudos sobre o tema – o currículo, seus atravessamentos com o conhecimento e o uso das tecnologias na formação docente –, durante a realização de disciplinas de mestrado e doutorado, e da inquietação experimentada na prática docente. Buscamos compreender o que move e constitui um currículo, o que se espera dele. Antecipamos que as abordagens destacadas no corpo do artigo são indícios dessa busca, haja vista se tratar de um tema muito vasto. Mas, acreditamos que irão contribuir para o processo de aquisição de informações relevantes.

Para início de conversa, apresentamos o Currículo a partir de um conceito que, dentre tantos outros, parte da ideia segundo a qual ele se constitui em um instrumento com delimitação teórica, seleção e organização do conhecimento educacional e escolar. Constituído, no geral, por um conjunto de normas, orientações e informações educacionais instituídas por políticas, o currículo é baseado em objetivos e metas que se pretende sejam alcançados e desenvolvidos na escola por docentes e discentes, envolvendo, igualmente, uma avaliação.

Enquanto instrumento prescrito, o currículo destaca as premissas filosóficas e sociológicas, os meios e os fins do ensino e da aprendizagem, sendo elaborado para atender a classes sociais em um determinado tempo e lugar. Sua construção é atravessada por tensões, sanções, coerções, subordinação e implicações no movimento que envolve poder.

O currículo prescrito se mostra como um compêndio de normas e orientações políticas que são aplicadas nas instituições educacionais. Atravessa disciplinas, escolas, docentes, discentes e famílias. Esse atravessamento miscigena todos com as ideologias do poder vigente. Cada constituinte do currículo acaba ocupando determinado lugar na hierarquia desse movimento e, por conseguinte, um lugar de poder, que pode ser observado em vários campos de atuação, nesse “organismo vivo” chamado currículo.

O texto de Goodson (1995), apresentado por Tomaz Tadeu da Silva (1995), busca situar cronologicamente a história do currículo, associando sua primeira fase com a nova Sociologia da Educação. Destaca, no currículo, as ideias de enquadramento teórico e aponta as arbitrariedades dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional.

O currículo, como vemos, não é um instrumento construído de uma só vez, ele se move na história em constantes transformações. Nesse movimento ocorrem grandes rupturas, convergências e descontinuidades. Assim, não pode ser caracterizado como um instrumento que se constitui desde um processo evolutivo e contínuo, e que busca o aperfeiçoamento a partir de um movimento linear. Nesse sentido, o processo evolutivo costuma ser quebrado pelos atravessamentos políticos e ideológicos de poder vigentes, provocando um déficit no currículo, especificamente sobre os elementos constitutivos, a saber: educação, conhecimento, escola, relação docente, discente e conteúdos.

Inicialmente, o pensamento sobre currículo estabelece correspondência entre ele e um organismo vivo, movido por ideologias políticas detentoras de poder. Esse poder modela o conhecimento e as práticas a serem desenvolvidas pelos docentes no ato de ensinar, determinando, do mesmo modo o que os discentes devem reproduzir como aprendizagem. Para uma possível aproximação dessas afirmativas ou um distanciamento em relação a elas, propomo-nos a adentrar um pouco mais na teoria. Com tal propósito e em função dele, esse artigo está dividido em três tópicos que se interconectam, são eles: a teoria do currículo e seus atravessamentos; o conhecimento como mediação entre docente e discente; e as tecnologias e o currículo. Todos os tópicos não se pretendem exaustivos por se tratar de um recorte sobre tema muito vasto.

## A TEORIA DO CURRÍCULO E SEUS ATRAVESSAMENTOS

O currículo tornou-se um importante elemento, que move a política educacional, os sistemas, as escolas, os saberes docentes e discentes. De maneira geral, e em muitos momentos, é apontado como meio para alcançar o conhecimento.

Como um organismo vivo, o currículo reage aos atravessamentos, em seu processo (educação), realizado por pessoas e para pessoas. Para Goodson (1995, p. 10), “Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, [...] naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais”. Nesse sentido, as interfaces do currículo com conhecimento e poder se dão a partir de várias conexões filosóficas, sociológicas e até psicológicas. Nesse imbricar, a história do currículo, com o conhecimento, ganha corpo sem ser fixo, mas, como artefato social e histórico, submetido a mudanças e adequações. Essa construção não percorre um caminho definido em busca de uma perfeição, evolução ou finalização. Ao contrário, sofre uma infinidade

de intervenções, acordos e desacordos, avanços e retrocessos em tempos e lugares, com sujeitos em movimentos intelectuais, subordinados, ou com poder de decisão. (GOODSON, 1995).

Se partirmos da ideia de que o currículo pode ser algo construído, convém saber para que e para quem serve essa construção, sem esquecer do fato de que elementos constituintes do currículo podem ser definidos pela classe que detém o poder com ideologia e objetivos claros. No currículo construído, como se manifesta o conhecimento no contexto de poder? Podemos observar que a exclusão e a inclusão do conhecimento atingem todos os constituintes do currículo em seu tempo, lugar e afazeres. A produção do conhecimento sempre deixa resultados sociais, sejam eles bons ou ruins. Uns legitimados, outros refutados, outros ainda almejados. Tal processo gera, dessa forma, uma dinâmica constante no currículo com seus constituintes materiais e imateriais.

Como elemento estruturante do currículo, o conhecimento prescrito faz um caminho, atravessando e hierarquizando seus constituintes ou, mais especificamente, o docente e o discente. Em razão disso, questionamos: O conhecimento docente (para ensinar) prescrito no currículo, que se materializa através da teoria e prática, poderá levar o discente a apreender o conhecimento (que se dá como aprendizagem)? E no contexto social, cultural e político, docentes e discentes se valerão do conhecimento orientado no currículo, para atuar numa sociedade multicultural?

Observamos que o conhecimento definido no campo da prescrição do currículo apresenta-se numa relação de dominação, conflito, luta e espoliação. Os fins e os meios para educação passam a ser um documento que tem peso de lei. A situação de subordinação, muitas vezes, impede que os reais objetivos do ato de ensinar e aprender sejam alcançados. E, por consequência, não se manifesta o conhecimento dito “significativo”, que é aquele capaz de gerar o empoderamento tanto para o docente quanto para o discente em busca de uma sociedade mais justa.

Para Goodson, (1995, p. 21):

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.

Na afirmação supracitada, o autor aponta as intenções básicas de escolarização definidas no currículo e que são operacionalizadas pelas instituições: as universidades e

escolas. Vale destacar a existência de um contexto mais restrito dessas instituições no qual, inicialmente, ocorre a escolarização e se desenvolvem as primeiras relações em busca da educação. Estamos falando do chão da sala de aula onde a teoria e a prática se movem, regidas pelo docente. Essa regência não ocupa muito espaço de debate na constituição do currículo, mas, tem sua importância para a obtenção do tão almejado conhecimento significativo, para o nascimento do conhecimento novo.

A questão é que o potencial para uma estreita relação - no extremo oposto, uma não relação - entre teoria e prática ou entre currículo escrito e currículo ativo, depende da natureza da construção pré-ativa dos currículos - quanto à exposição e quanto à teoria, bem como da sua execução interativa em sala de aula. (GOODSON, 1995, p. 24).

Percebemos que, na escolarização do discente, a prática e a teoria docente estão diretamente relacionadas. Acreditamos, então, que a discussão sobre essa indissociabilidade deveria ocupar um lugar de destaque no currículo, podendo favorecer uma melhor compreensão sobre o processo educativo de ensinar e aprender.

Pressupostos filosóficos, sociológicos e psicológicos fundamentam teoricamente a prática docente no currículo. Portanto, é natural esperar que contribuam significativamente para a execução e reflexão de uma ação educacional inovadora, capaz de ensinar o aluno a criar alternativas para as questões, problemas e demandas dos dias atuais.

Sabemos, no geral, que para ensinar é necessário aprender. E, inicialmente, a teoria favorece a essa informação, portanto, compreender sobre como se dá a aprendizagem do discente torna-se uma condição imprescindível para o docente, requerendo que ele realize, de modo constante, um movimento que envolve reflexão e ação sobre a sua função social. Nesse sentido, buscamos suporte na válida orientação de Piaget (1967, p. 10) que destaca:

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado, nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, e nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas são concebidas graças à mediação dessas estruturas, e que estas ao enquadrá-las, enriquecem-nas. (PIAGET, 1967, p. 10).

Isso nos remete a pensar sobre o processo que leva o discente a apreender o conhecimento e a conhecer o mundo – um processo de relação efetiva, denominado por ele de mediação. Através dessa mediação, o conhecimento é concebido. Frente a essa

afirmação, somos provocados a questionar sobre como o docente, através de sua teoria e prática, pode ensinar um conhecimento de abrangência holística aos discentes, especialmente na perspectiva da mediação. O currículo faz essa proposição?

É possível identificar alguns atravessamentos no currículo que costumam dicotomizar a teoria da prática, são eles: 1) externos: ideologias de classes sociais, de gênero, de credo e de políticas; 2) internos: hierarquia de poder institucional, seriação, disciplinas, cargas horárias, conteúdo, metodologias e avaliação. Esses atravessamentos impedem a reflexão e o diálogo necessários para que sejam alcançados os objetivos que movem a educação escolar, tais como: criar condições e experiências a partir das quais o discente aprenda, e o docente estar apto a ensinar num contexto social multicultural, democrático e de inclusão.

Ainda tratando o currículo como uma prescrição, vale uma breve reflexão sobre como ele está sendo pensado e aplicado e qual o seu resultado para se alcançar o conhecimento através de uma consciência educadora.

Para Freire (1987, p. 18), “Toda prescrição é a imposição da ação de uma consciência a outra”. Com essa afirmação, é possível pensar a prescrição como algo pensado por alguém ou grupo de pessoas numa condição de poder, capaz de definir o que melhor se adequa para aquele sujeito ou sociedade. Nessa afirmação ainda identificamos a condição do “oprimido” e do “opressor” no cenário da construção do currículo.

Para Schuab (1978 apud Goodson, 1995, p. 57), “A teoria é algo universal e imutável, e a prática algo concreto e particular”. Como o currículo trata a teoria e a prática em sua prescrição? Percebe-se dicotomia entre teoria e prática em sala de aula de tal modo que uma ação pode valer mais que a outra, dependendo do ponto de vista de quem a está defendendo. Essa discussão provoca outros questionamentos: O que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar? E, por fim, a quem serve o que o docente ensina? Esses atravessamentos de poder sobre o que tem mais valor, se teoria ou prática, repercutem no processo de ensino e aprendizagem subentendido no currículo.

Fazendo uma reflexão, quando o docente busca uma boa base teórica para fundamentar e aplicar o conhecimento, pode ser qualificado como aquele que não sabe ensinar ou sabe apenas para si. Caso desenvolva só uma prática expressiva, tem esse trabalho diminuído porque se diz que não sabe a teoria. E, assim, por falta desse diálogo imbricando teoria e prática, repercute uma severa dúvida no docente, fragilizando sua atuação.

Na construção do currículo, não se costuma tratar desse dilema de forma coletiva e democrática. Nesse sentido, o docente pode se apresentar como constituinte de uma das opções e refutar a outra. Tanto a teoria quanto a prática em sentido autoritário não geram um conhecimento novo, mas, podem enfraquecer a aprendizagem do discente e o ensino do docente. Na prescrição do currículo, através dos seus princípios e objetivos, é esperado, como resultado final, que o discente esteja escolarizado com base nas disciplinas pré-definidas, atendendo as demandas social, econômica, política e ideológica. Para pensar sobre isso, Freire (1987, p. 38) aponta que: “A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo encha de conteúdos”.

Assim, muitas vezes, o conhecimento se confunde com as disciplinas que os discentes e os docentes dominam. E, assim sendo, o conhecimento não tem vida, fica reduzido à ideia de conteúdos programáticos. Na verdade, este artefato deveria se tornar importante a ponto de servir para compreender, apreender, transformar e se externar em forma de bem comum, com conhecimento novo, possibilitando alternativas para resolução dos problemas da humanidade através da educação.

## **O CONHECIMENTO COMO MEDIAÇÃO ENTRE DOCENTE E DISCENTE**

O conhecimento no currículo é basicamente um conhecimento especializado, em geral (mas, nem sempre) organizado para ser transmitido de uma geração a outra (YOUNG, 2007). Esse conhecimento se materializa na prática do docente com o discente segundo os moldes da prescrição. A pergunta é: como se dará a tão esperada apreensão do conhecimento, se o que está no poder é o conhecimento especializado? Esse conhecimento, na maioria das vezes, não leva em conta as experiências e as demandas de conhecimento do discente e do docente, impossibilitando, assim, a aquisição do conhecimento novo através da mediação.

Em linhas gerais, o conhecimento significativo no processo educativo é o que ficou apreendido sobre determinado assunto, informação ou experiência, proveniente de resultados científicos ou empíricos obtidos no cenário mundial ou local. Mas, sempre apreendido como uma experiência particular. Seja o aprendiz, o discente ou docente. A intensidade e a qualidade dessa apreensão pode se transformar em conhecimento

significativo para, por um lado, servir ao bem comum ou, por outro lado, submeter os outros ao seu poder.

Como o currículo, em sua prescrição, cuidará dessas questões: Como poderá haver o empoderamento dos docentes e discentes para obterem conhecimento livre de ideologias de poder? E como promover, através de suas ações, as alternativas ou um conhecimento novo que ponha luz sobre todos e quaisquer atravessamentos implícitos e explícitos, que queiram desnortear a pretensão de uma aprendizagem para atuar no mundo, com o mundo e para o mundo em busca do bem comum?

Young (2007) faz alguns apontamentos sobre um possível medo do conhecimento manifestado pelos docentes, pois estão muito preocupados com o resultado esperado dos seus trabalhos, que envolve fazer o discente aprender o suficiente para tirar boas notas. Quando não conseguem, sofrem “ataques” de vários seguimentos da sociedade que exigem resultados quantificáveis. Esse resultado mensurável e quantificável (notas e conceitos) livraria os docentes dos ataques sociais e institucionais em relação ao cumprimento de sua tarefa de ensinar. No sentido contrário, obter e desenvolver um conhecimento significativo, junto com os discentes, com objetivo de encontrar alternativas para as problemáticas do mundo, a partir do conhecimento, não é algo quantificável, portanto, não faz parte dos resultados esperados pela avaliação da aprendizagem definidos no currículo prescrito.

O norte das ações do currículo prescrito é a escolarização do discente, com objetivo que o mesmo possa atender as demandas socioeconômica e política da atualidade. Mas, como essa escolarização pode gerar um conhecimento novo com o qual se resolva as problemáticas de cunho material e relacional para sobrevivência humana e do meio ambiente? De início, a tomada de consciência sobre um currículo no qual o conhecimento significativo seja levado em consideração, para a aprendizagem e o ensino, já nos valeria como luz no processo educacional da atualidade.

Seguindo em busca de novas aproximações em torno do currículo e do conhecimento trataremos, a partir de agora, sobre o papel das tecnologias digitais da informação e comunicação nesses contextos. Procuraremos identificar se o uso das tecnologias no processo educacional pode contribuir para a construção de um currículo contemporâneo, baseado no conhecimento que favoreça o bem comum.

## A PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO TDIC NO CURRÍCULO

Vivemos num mundo, onde tempo e espaço foram minimizados e os ambientes virtuais de aprendizagem se expandiram de maneira extraordinária, através dos dispositivos tecnológicos (smartphones e notebook conectados à internet) que, muitas vezes, se tornam a extensão do próprio corpo. No atual cenário social, a produção e o consumo de *tecnologias digital da informação e comunicação TDIC* (BARANAUSKA e VALENTE, 2013) chegou a números nunca vistos. A noite se tornou dia, e o longe, bem perto. Tudo em movimento acelerado. A pergunta é: como fica o currículo nesse cenário iluminado, como a escola se sustentará? A teoria e prática docente atenderão a essa demanda? E o discente, o que espera conhecer com o uso das tecnologias?

Frente a esses questionamentos, partimos de hipóteses: o conhecimento tem um compromisso com o bem comum e deve considerar os avanços da contemporaneidade. Caso ele não atenda a esses objetivos, este acaba, por si só, sendo levado à obsolescência. Não se tem uma bula, o passo a passo de como esse fenômeno pode ocorrer, mas é no movimento de busca que se dá o grande evento do ato de ensinar e aprender o conhecimento em tempos de tecnologias.

Silva (2006, p. 15) aponta que:

Especificamente, é preciso que cada professor se interrogue continuamente acerca de como é possível por a disciplina que leciona a serviço da educação e da formação do aluno [...] mais que encontrar respostas, é preciso incentivar a problematizar, porque problematizar gera consciência. (SILVA, 2006, p. 15).

Se o que está sendo ensinado e apreendido promove o bem comum e pode gerar um conhecimento novo para o docente e para o discente, gerando a consciência sobre o tempo, o lugar e os papéis sociais de cada um, o currículo precisa levar em consideração a evolução e a inserção de novos modos de vivências bem como as tecnologias atuais. Pretto (2006, p. 117) questiona se há:

[...] alguma relação entre mídia e escola e mais especificamente entre mídia e currículo. [...] Levando-se em conta que as formas de se produzir o conhecimento estão experimentando profundas transformações, assim como estão se transformando nossas percepções, valores e culturas, vivemos num mundo de alta velocidade e aceleração. (PRETTO, 2006, p.117).

Sobre as questões do currículo e a formação de professores, Pretto (2006, p.137) ainda destaca que “Não podemos pensar em políticas de formação que busquem simplesmente treinar professores, e muito menos certificá-los através de cursos normalmente aligeirados”. Isso nos faz pensar sobre o atravessamento da política educacional para atender o mercado, tendo o docente e o discente como sujeitos desse processo de submissão.

## **PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: A CONCEPÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TDIC NA LICENCIATURA**

Sobre a integração das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, Mauri e Onrubia (2010, p.118) destacam: “O que o professor deve aprender a dominar e a valorizar, não é só um novo instrumento ou um novo sistema de conhecimento, mas uma nova cultura de aprendizagem”. A partir dessa afirmação, é possível perceber a necessidade de mudança que envolva as esferas do currículo, desde as políticas até o resultado final esperado, que é a aprendizagem do discente. No foco dessa discussão se encontra a formação docente para atender a demanda educacional da atualidade em um mundo acelerado e operante que exige da escola, na figura do docente, que os discentes saiam em condições de utilizar e produzir conhecimentos a partir do uso das tecnologias da informação e comunicação. Nesse contexto, o currículo que se tem no curso de Licenciatura dará conta dessas expectativas?

Para uma breve discussão sobre currículo e o uso das TIC na formação de professores, apresentaremos parte de uma pesquisa realizada com 11 docentes e 45 discentes de dois cursos de Licenciatura: Geografia e Pedagogia de uma Universidade pública Estadual de Alagoas.

**Quadro 1 – O uso das tecnologias (TDIC) na proposta curricular para formação de professores – Questionário aplicado aos onze professores dos cursos de Licenciatura**

Nº	Questões	Respostas		
		Não	Sim	Parcialmente
01	Existe Periodicidade do uso das TIC no curso de Licenciatura?	0	08	03
02	Existe alguma orientação para o uso das TIC nas práticas pedagógicas no currículo do curso.	04	07	0
03	O laboratório de informática para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão tem usabilidade ?	04	04	03
04	Um currículo web contribui para a formação do professor ?	0	08	03
05	Sobre o uso da EAD no curso de Licenciatura, qual seu posicionamento?	01	04	06

**FONTE:** Autora, março de 2018.

Observando o quadro anterior, podemos destacar, amplamente, que o uso das TIC na formação docente ainda não é uma ideia generalizada. Na questão 1, por exemplo, sobre a periodicidade do uso das TIC, mesmo predominando o uso pelos professores, a resposta de três professores segundo a qual usam parcialmente pode apontar para a necessidade de uma discussão sobre o porquê dessa parcialidade.

A questão 2 se reporta ao currículo da instituição, se nele existe uma orientação específica sobre o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas. Nessa questão também é observado um número considerável de professores (quatro) que afirmam que o currículo não traz essa orientação. Portanto, esses quatro não discutem nem são norteados pelo currículo em relação ao uso de TIC digitais. É possível confirmar o distanciamento do uso das tecnologias quando se observa a usabilidade do laboratório de informática para fins educativos na universidade.

Na questão 4, dentre os 11 (onze) professores questionados sobre a importância de um currículo atrelado a internet (web), 8 (oito) confirmaram e 3 (três) se colocaram parcialmente. Podemos perceber, com esse resultado, duas situações que se mostram como indicativos de modos de falar sobre currículo e internet: a) os professores desejam

que o currículo institucional incorpore a internet em suas dimensões estruturantes; b) ainda não se discutiu sobre esse tema no coletivo docente da universidade.

Na questão 5, quando questionados sobre uso da EAD no curso de Licenciatura, se levamos em conta que, dentre os 11 (onze) professores, 1 (um) absolutamente não faz uso e 6 (seis) fazem uso parcial, podemos chegar a um número considerável de professores (sete) que revelam alguma restrição quanto ao uso da EAD no curso de Licenciatura.

Considerando, de forma geral, as informações contidas no Quadro 1 desde as respostas produzidas pelos professores de Licenciatura, podemos sinalizar que o uso das tecnologias nos cursos de formação docente ainda não se consolidou na prática dos professores pesquisados. Também foi possível identificar a necessidade de se discutir coletivamente o uso das tecnologias através de uma proposta curricular.

Quadro 2 – O uso das tecnologias (TDIC) na proposta curricular para formação de professores na percepção dos alunos de dois cursos de Licenciatura Geografia e Pedagogia - Questionário aplicado aos alunos (45) dos cursos de licenciatura

Nº	Questões	Respostas		
		Não	Sim	Parcialmente
01	Existe o uso das TIC pelos professores nas aulas?	1	26	18
02	Na sua concepção tem importância do uso das TIC para obtenção de um conhecimento significativo?	11	28	6
03	O currículo da Universidade trata sobre o uso das TIC como um conhecimento importante para a formação dos professores?	12	20	14
04	Um web currículo poderá contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades do professor em formação?	1	39	5
05	A EAD foi utilizada em alguma disciplina no decorrer do curso?	39	0	6

FONTE: A Autora, março de 2018.

O Quadro 2 apresenta a opinião de 45 (quarenta e cinco) alunos de dois cursos de Licenciatura. As questões são semelhantes em suas palavras-chave sobre o assunto

currículo e o uso das tecnologias. Na questão 1, podemos observar que, se considerada a soma das respostas “Não” (1) e “Parcialmente” (18), temos um número relevante de alunos que aponta para uma realidade na qual o uso das tecnologias não é uma constante na prática dos professores dos cursos pesquisados. Tal constatação pode ser um indicativo da necessidade de uma discussão maior sobre esse tema na proposta curricular.

Sobre a questão 2, percebemos que predominou, nas respostas dos alunos (28), a afirmação de que o uso das tecnologias contribui para a obtenção de um conhecimento significativo. Mas, 11 (onze) alunos não concordaram com tal resposta e 6 (seis) optaram pela alternativa “Parcialmente”. A soma gera um número que merece ser considerado na análise haja vista 17 (dezesete) alunos indicaram uso relativo ou inexistente das tecnologias enquanto 28 (vinte e oito) apontaram para uma situação contrária.

Na questão 3, 20 (vinte) alunos indicam que o currículo da universidade trata do uso das tecnologias, enquanto 12 (doze) dizem que não e 14 (quatorze) referem um tratamento parcial do assunto.

Na questão 4, 39 (trinta e nove) alunos afirmam ser importante um currículo web, 1 (um) diz que não é relevante e 5 acreditam ser parcialmente importante. Nessa questão, as respostas dos alunos se afunilam para a confirmação dessa importância.

Na questão 5, 39 (trinta e nove) alunos afirmam que a EAD não foi usada nas disciplinas do curso de Licenciatura. É um número que pode provocar muitos questionamentos em relação à formação docente, o uso das tecnologias e o currículo web.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste artigo, apresentamos uma breve análise das respostas dos 11 (onze) professores e 45 (quarenta e cinco) alunos de cursos de Licenciatura, na perspectiva de uma aproximação para discutir o currículo e o uso das tecnologias (TDIC) na formação docente.

Segundo Coll e Monereo (2010), o impacto das tecnologias da informação e comunicação na educação é, na verdade, um aspecto particular de um fenômeno muito mais amplo, relacionado com o papel das mesmas na sociedade atual. Nesse sentido, é muito mais abrangente que a relação do discente com o computador para resolver

questões com base em conteúdos prescritos. É importante salientar que o uso das tecnologias na educação deve partir de um pressuposto que leve o sujeito a ter uma percepção de vida no espaço global. Convém destacar, igualmente, a necessidade de que a sua atuação social, com o uso dessas tecnologias, possa favorecer a aprendizagem para apreensão do conhecimento para o bem comum. Por consequência, dê condições para o sujeito desenvolver um pensamento mais elaborado, no contexto de mediação com outros e o mundo que o cerca.

O atual modelo de base curricular de conteúdos ainda reserva pouco espaço para a inserção de conteúdos que se movimentam no tempo e lugar, como os *hipertextos linkados* ou agrupados, nos quais não há controle ou passividade, muito menos neutralidade. Os conteúdos propostos sob a luz das tecnologias tendem a levar os alunos a mundos e informações infinitas, sem separação por disciplinas, numa teia que se auto constitui. Como o docente adentra nesse processo? Como esse sujeito que ensina, o que antes aprendeu, se move no mundo das tecnologias?

Os conteúdos em uma sociedade digital, nesses cenários informais os conteúdos deixaram de ter a centralidade que tinham nas concepções mais clássicas da educação [...]. A internet multiplica ao máximo estas ideias e aproximações filosóficas, colocando os conteúdos - incluídos os educacionais - em um lugar novo, mais público e acessível. (ILLERA, 2010, p.150).

Mesmo reconhecendo o avanço do uso das tecnologias (TDIC) em vários contextos da sociedade, e sabendo das dificuldades que os docentes enfrentam para se inserirem no *ciberespaço*, ainda é na escola que se articulam as possibilidades e efetivação da escolarização do discente. Nesse sentido, a proposta é que, desde a formação na universidade (especialmente na formação de professores), o futuro docente tenha acesso ao uso das tecnologias digital para fins educacionais e possa dar continuidade ao seu uso ao chegar à escola, em sua relação com o discente, com objetivo de entusiasmar este para apreender conhecimento novo capaz de contribuir para o bem comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a discussão apresentada, percebemos que o currículo se traduz como um instrumento norteador das ações educacionais, que perdura com suas bases fixas e prescritivas atravessadas por ideologias dominantes. Apesar disso, ainda é o que

se tem como documento construído de forma relativamente democrática para atender as necessidades educativas de uma sociedade.

Nesse sentido, foi possível, de forma preliminar, fazer algumas considerações sobre o currículo, destacando, dentre seus inúmeros seguimentos constitutivos, o conhecimento, sua relação com o docente, o discente e o uso das tecnologias. As ponderações foram produzidas desde uma perspectiva segundo a qual, com essa interação, pode ser possível desenvolver conhecimento novo que permita aprender e ensinar para e na atualidade.

A partir dos desencadeamentos das ideias, da pesquisa com os professores e os alunos sobre o currículo, podemos acrescentar que ainda se faz necessário um estudo com mais elementos para uma melhor aproximação conceitual e propositiva para esse desenho educacional, onde o currículo possa ser um organismo vivo do seu tempo e espaço. Um currículo que atenda de forma satisfatória as demandas educacionais da contemporaneidade

De maneira geral, apresentamos para reflexão, considerações relativamente importantes de se discutir sobre o currículo, as possibilidades de pensar a respeito do conhecimento significativo e o conhecimento novo, sob a luz das ideias de renomados estudiosos da área. Acreditamos, portanto, que fizemos algumas provocações pertinentes, mas, ainda, iniciais, para tratarmos do currículo que temos e do currículo que queremos.

Refletimos, também, que tanto o discente, quanto o docente, empoderado de conhecimento significativo, será capaz de construir um currículo com alternativas outras. Destacamos, para esse fim, a importância do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação como um meio atual que pode facilitar o acesso e a produção de conhecimentos novos e, conseqüentemente, contribuir para o bem comum de maneira mais acessível e democrática.

## REFERÊNCIAS

1. BARANAUSKAS, M.C.C. MARTINS, M.C; VALENTE. J.A (orgs.). Condisign de redes digitais: Tecnologia e educação a serviço da inclusão social. Porto Alegre: Penso 2013

2. COLL. C; MONEREO. C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas. In (orgs.). **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed.P.15 a 46, 2010.
3. FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido**, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
4. GOODSON. I. F. **Currículo, Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
5. ILLERA. J.L.R. Os conteúdos em ambientes virtuais: organizações, códigos e formatos de representações. In: COLL. C; MONEREO. C. (orgs.). **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed.P.136 a156, 2010.
6. MAURI. T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: Perfil, condições e competências. In: COLL. C; MONEREO. C. (orgs.). **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed.P.66 a 96, 2010.
7. PIAGET. J. **Epistemologia Genética**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
8. PRETTO. N. Mídia, currículo e o negócio da educação. In: MOREIRA, A. F. B.; PALMIRA, M.; ALVES, C.; GARCIA, R. L. (orgs.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.
9. SCHWAB.J.L. Science, curriculum and liberal education. In: WESTBUY. I. Wilkof, N. Chicago, The University of Chicago Press, 1978. In: GOODSON. I. F. **Currículo, Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
10. SILVA. L. M. Entre o mito do bom selvagem e o processo de educação racional, na interlocução do currículo com as finalidades educativas. In: MOREIRA, A. F. B.; PALMIRA, M.; ALVES, C.; GARCIA, R. L. (orgs.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.
11. YOUNG, M. Teoria do currículo: O que é e porque é importante para as escolas do século XXI. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, mar. 2016.  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf> Acesso em: 14/10/19
12. YOUNG. M. **Para que servem as escolas?** **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. 2007. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 14/10/19