

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



A Contextura Didática: uma *práxis tecnológica* na perspectiva histórico-crítica

The Didactic Weaving: a technological praxis within a Historical-Critical Perspective

La Contextura Didáctica: una praxis tecnológica en la perspectiva histórico-crítica

Gílian Cristina Barros ^[a] 

Curitiba, PR, Brasil

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Como citar: SOBRENOME, N. A.; SOBRENOME, A. A.; SOBRENOME, I. G. Título no primeiro idioma do artigo. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 88, p. 472-487, jan./mar. 2026. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.088.DS18>

Resumo

Em tempos de plataformação da educação e avanço das inteligências artificiais, a escola pública brasileira enfrenta o paradoxo entre a ampliação da infraestrutura técnica e a restrição da autonomia pedagógica. Este artigo propõe a Contextura Didática (CD) como *práxis tecnológica* orientada pela perspectiva histórico-crítica, compreendendo a técnica como expressão do trabalho humano e mediação cultural da emancipação. Ancorado no método dialético investigativo, o estudo, de natureza qualitativa, articula políticas públicas, narrativas docentes e experiências formativas vivenciadas entre 1985 e 2025 na rede estadual do Paraná, interpretando a docência pública como campo de resistência e criação. A CD organiza-se em cinco gestos formativos — auscultar, contextualizar, entrelaçar, publicar e reescrever — que configuram uma didática viva, dialógica e desplugada. As interpretações indicam que, mesmo diante da racionalidade técnica e da plataformação, o trabalho docente permanece como trabalho criador e resistência epistêmica, capaz de reumanizar a técnica e reafirmar a escola como território de justiça, esperança e autoria.

^[a] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Grupo de Estudos e Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias Educacionais (GEPPETE/UFPR), Professora da Rede Pública Estadual do Paraná, e-mail: giliancris@gmail.com

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. *Práxis tecnológica*. Contextura Didática. Plataformização da educação. Formação docente.

Abstract

In times of educational platformization and the advancement of artificial intelligence, Brazilian public schools face a paradox between the expansion of technical infrastructure and the restriction of pedagogical autonomy. This article proposes the Didactic Weaving as a technological praxis grounded in a historical-critical perspective, understanding technique as an expression of human labor and as a cultural mediation for emancipation. Guided by a dialectical investigative method, this qualitative study articulates public policies, teacher narratives, and formative experiences developed between 1985 and 2025 in the state school system of Paraná, interpreting public teaching as a field of resistance and creation. DW is organized around five formative gestures—auscultate, contextualize, intertwine, publish, and rewrite—that configure a living, dialogical, and unplugged didactics. Findings indicate that, despite technical rationality and platformization, teaching labor remains a creative and epistemic form of resistance, capable of rehumanizing technique and reaffirming the school as a territory of justice, hope, and authorship.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Technological praxis. Didactic Weaving. Platformization of education. Teacher education.

Resumen

En tiempos de plataformización de la educación y avance de las inteligencias artificiales, la escuela pública brasileña enfrenta el paradoxo entre la expansión de la infraestructura técnica y la restricción de la autonomía pedagógica. Este artículo propone la Contextura Didáctica (CD) como una praxis tecnológica orientada por la perspectiva histórico-crítica, comprendiendo la técnica como expresión del trabajo humano y como mediación cultural para la emancipación. Guiado por un método investigativo dialéctico, este estudio cualitativo articula políticas públicas, narrativas docentes y experiencias formativas desarrolladas entre 1985 y 2025 en la red escolar estatal de Paraná, interpretando la docencia pública como campo de resistencia y creación. La CD se organiza en cinco gestos formativos —auscultar, contextualizar, entrelazar, publicar y reescribir— que configuran una didáctica viva, dialógica y desanclada del determinismo técnico. Los resultados indican que, incluso frente a la racionalidad técnica y la plataformización, el trabajo docente permanece como trabajo creador y resistencia epistémica, capaz de rehumanizar la técnica y reafirmar la escuela como territorio de justicia, esperanza y autoría.

Palabras clave: Pedagogía histórico-crítica. Praxis tecnológica. Contextura Didáctica. Plataformización de la educación. Formación docente.

1. Introdução

Em tempos de plataformização da educação e avanço das inteligências artificiais, a escola pública brasileira enfrenta um paradoxo estrutural – quanto mais se expande a infraestrutura técnica, mais se restringe a autonomia pedagógica.

Nunca houve tantos dispositivos digitais, redes interconectadas e programas de gestão educacional; contudo, as práticas pedagógicas permanecem subordinadas a lógicas de controle, performatividade e padronização. O trabalho docente é tensionado entre a promessa de inovação e a realidade do enquadramento, entre o discurso da criatividade e o controle algorítmico que reconfigura a didática como operação técnica desvinculada da realidade e necessidade dos sujeitos que a habitam.

No Paraná, assim como em outras redes do país, à docência pública vem sendo atravessada por sucessivas políticas de informatização e por plataformas digitais que, sob o pretexto da eficiência, redefinem tempos, linguagens e gestos da escola. Ainda assim, professores e professoras seguem reinventando o ofício, entrelaçando práticas coletivas, narrativas críticas e gestos de resistência que mantêm viva a dimensão política e criadora da educação pública.

Essa contradição não é nova. Nosella (1983), ao discutir o embate entre competência técnica e compromisso político, já alertava que a técnica, quando autonomizada, converte o educador em instrumento de dominação. Quase quarenta anos depois, sua advertência ganha novos contornos, em que o tecnicismo reaparece na forma de *neotecnicismo digital*, em que a técnica se traveste de inovação e eficiência, enquanto reproduz mecanismos de controle.

Como enfatiza o próprio Nosella (2005a; 2011), o desafio contemporâneo é reatar o elo entre trabalho, consciência e emancipação, compreendendo a técnica como criação humana e não como aparato neutro. Essa tarefa recai, de modo decisivo, sobre a escola pública e o trabalho docente.

Volta e meia afirmo que não fui enganada pela idealização da docência; optei pela docência sabendo das lutas que ela traria. A memória de minha formação como sujeito histórico é inseparável da imagem das professoras que, em 30 de agosto de 1988, retornaram da greve no Paraná — entre elas, minha mãe — trazendo não apenas o cansaço e as marcas da violência física, mas o brilho da luta por dignidade e democracia. Essa cena, repetida décadas depois, por mim mesma, em 29 de abril de 2015, inscreveu-se em minha consciência como símbolo do que entendo por docência: ato político e coletivo, mas também profissão com densidade técnica e intelectual, fundada no domínio do conhecimento específico, na capacidade de criação e reinvenção e diálogo com o outro.

A docência, na perspectiva que partilho com Giroux (1997), é trabalho relacional e crítico, em que o professor mobiliza sua competência teórica e afetiva para criar condições de leitura e transformação do mundo junto aos estudantes. Ensinar é, assim, um gesto de autoria compartilhada que requer rigor e imaginação, mas também escuta, reciprocidade e esperança — o encontro entre saber e sensibilidade que transforma tanto quem ensina quanto quem aprende.

Essa compreensão da docência como ato político, técnico, criador e dialógico torna-se ainda mais necessária diante das novas formas de controle e racionalização impostas pela era digital.

Nesses últimos quarenta anos, temos visto os momentos destinados à formação continuada de professores serem substituídos por plataformas digitais com aulas enlatadas e cursos autoinstrucionais; a valorização docente, por *dashboards* e índices de desempenho. A promessa de uma escola democrática deu lugar ao léxico da performance e da gestão por dados.

Em muitas escolas brasileiras, os recursos digitais seguem plugados à lógica bancária da educação (Freire, 1996): lineares, fixos, controlados — depositando conteúdos encapsulados em mentes desplugadas de contexto. E, sob o discurso da personalização, emergem mobilidades constrangidas (Barros, 2017), ou seja, práticas comprimidas por estruturas rígidas de tempo e espaço, tecidas entre códigos binários e códigos curriculares, os das plataformas digitais e os da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob a sombra performativa das avaliações externas.

É nesse cenário que se propõe a Contextura Didática (CD) como *práxis tecnológica* orientada pela perspectiva histórico-crítica. A CD é categoria interpretativa e criadora que compreende o ensino como urdidura viva de relações humanas, culturais e técnicas. Inspirada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Saviani e na *práxis* freireana, a CD parte

do princípio de que a técnica só se torna formativa quando integrada à totalidade social e guiada por intencionalidade emancipatória.

A questão orientadora que atravessa esta discussão é: **como construir uma *práxis tecnológica crítica* em meio à *plataformização* e à *lógica performativa* que redefine a *docência pública*?**

Parte-se da hipótese de que é possível compreender a tecnologia não como instrumento de controle, mas como mediação cultural e *práxis* humana, fundamento de uma *docência crítica* e criadora. A Contextura Didática expressa essa mediação sob forma teórico-prática, tecendo ancestralidades e contemporaneidades, rigor crítico e ternura do gesto educativo.

Ancorado no método dialético investigativo (Nosella & Buffa, 2005), o estudo, de caráter qualitativo, articula expressões da realidade docente, a saber: leitura de políticas públicas, narrativas docentes e experiências formativas desenvolvidas entre 1985 e 2025 na rede estadual do Paraná, interpretando a *docência pública* como um campo de resistência.

2. Fundamentos teórico-críticos da técnica e da *práxis tecnológica*

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) compreende a educação como produção de humanidade, na qual e pela qual o saber elaborado torna-se força social quando apropriado criticamente (Saviani, 1993). Em convergência, Freire (1996; 2015) afirma o ensino como prática da liberdade. Nessa confluência, técnica não é mero aparato, mas linguagem do humano — modo como produzimos, comunicamos e transformamos o mundo. Assim, a técnica pode domesticar ou libertar, conforme o projeto pedagógico que a orienta.

Partindo da advertência de Nosella (1983; 2005a; 2011) — de que a técnica, quando autonomizada, subordina o educador e rompe o elo entre trabalho, consciência e emancipação —, assumimos que o problema contemporâneo não é simplesmente “usar” tecnologias, mas reapropriá-las como criação humana e mediação formativa.

Nosella (2005a; 2011) afirma que a educação deveria ensinar o sujeito “a produzir e criar coisas novas, priorizando o valor de uso sobre o valor de troca”, e, sobretudo, “ensinar o homem a comandar as máquinas e a usufruir solidariamente os bens da vida”. Essa proposição, escrita no início da era digital, é hoje um manifesto contra a naturalização da *plataformização*.

Assume-se, com Freitas (2008; 2010) — inspirada em Vygotsky (1991; 2001) —, que as tecnologias digitais são objetos culturais da contemporaneidade: mediações que ampliam ação e pensamento, mas também expressam contradições do trabalho e da vida social. Em diálogo com Trigueiro (2009) e Barros (2017), reconhece-se que não há neutralidade técnica e sim disputas e ideologias; por isso, a tecnologia deve ser lida à luz ética, cultural, histórica e política. Pensar tecnologia na perspectiva histórico-crítica é resgatar a técnica como criação coletiva, não como mercadoria.

Nessa confluência, a técnica deixa de ser aparato e aparece como expressão histórica do trabalho (Vieira Pinto, 2005), o que produzimos, produz-nos. Com Trigueiro (2008; 2012), lemos a tecnologia como prática social seletiva e conflitiva — um campo de disputa entre finalidades e interesses. Com Vygotsky (1991; 2001) e Freitas (2008; 2010), reconhecemos que instrumentos e signos reorganizam a consciência; logo, falar em tecnologia é falar de cultura, subjetividade, política, economia e história.

Mediadas criticamente, as tecnologias tornam-se territórios de travessia e resistência, capazes de converter prescrição em criação e currículo em justiça (Ponce; Araújo, 2019).

A *docência*, nesse contexto, é compreendida como gesto de insubordinação criativa e subversão responsável (D'Ambrosio; Lopes, 2015) em que o professor recusa a obediência cega às prescrições e reinterpreta o sistema a partir de uma ética do compromisso e da esperança. Assim, a *docência* histórico-crítica-tecnológica age no entre-lugar das estruturas e das invenções, movendo-se por compromisso político, ética, competência técnica e criação.

Essas categorias femininas e insurgentes da Educação Matemática crítica — a insubordinação criativa e a subversão responsável —, quando entrelaçadas ao amor como prática da liberdade (hooks, 2013) e à justiça curricular (Ponce & Araújo, 2019), revelam o trabalho docente como gesto ético e estético. Ensinar, nesse horizonte, é criar brechas para que a poética se torne ação concreta e a técnica, linguagem de libertação.

Dialogando com Giroux (1997; 2009), reconhece-se que estudantes, ou seja, juventudes fronteiriças habitam as escolas e as redes digitais, transitando entre culturas, linguagens e identidades, expressando nas telas e nos corpos as contradições e potências do tempo presente. Escutá-las e com elas aprender é tarefa política e formativa. Quando mediadas criticamente, as tecnologias tornam-se territórios de travessia e resistência, capazes de transformar o prescrito em criação e o currículo em justiça.

2.1 A *práxis tecnológica*

Pensar sobre o uso de tecnologias na educação pela perspectiva da PHC é reconhecer que ela não se reduz ao aparato, mas é expressão histórica da *práxis* humana — simultaneamente resultado e condição do trabalho que nos faz seres de cultura. Nesse horizonte, a *práxis tecnológica* é um dos modos contemporâneos de produzir e transformar o mundo — um agir consciente que se reconhece e se emancipa naquilo que cria.

Resgata-se também o vínculo entre trabalho, consciência e cultura, contribuição essencial de Álvaro Vieira Pinto (2005), para quem a tecnologia não pode ser reduzida a um conjunto de instrumentos, mas deve ser compreendida como expressão da potência humana e das contradições do processo social (Vieira Pinto, 2005, p. 45). Em sua análise, o filósofo rompe com a visão eurocêntrica de progresso técnico e sustenta que “a verdadeira finalidade da produção humana consiste na produção das relações sociais” (Bandeira, 2011, p. 112). A técnica, portanto, é libertadora quando subordinada ao projeto humano coletivo e não às estruturas de dominação do capital.

Essa perspectiva encontra ressonância em Paulo Freire, especialmente em *Extensão ou Comunicação?* (1983), onde o educador denuncia o caráter invasivo das práticas tecnicistas e propõe substituir a lógica da extensão — que “transforma o homem em coisa” — pela lógica da comunicação, que reconhece o outro como sujeito do conhecimento. Para Freire, o conhecimento e a técnica só se tornam autênticos quando mediados pela dialogicidade: “o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, demanda uma busca constante, implica invenção e reinvenção” (Freire, 1983, p. 57). Em sua leitura, a técnica é mediação gnosiológica e não instrumento neutro. Ela expressa intencionalidades políticas, podendo servir tanto à libertação quanto à domesticação.

Autores contemporâneos, como Costa *et al.* (2022), aprofundam esse diálogo entre Freire e Pierre Lévy, mostrando que, tanto para Freire como para Lévy, a tecnologia é dimensão constitutiva do humano, integrando a tríade “técnica, cultura e política” (Costa *et al.*, 2022, p. 51). A técnica não é boa, má ou neutra — é intencional, política, social e situada. Assim, pensar tecnologias na educação é pensar projetos de sociedade. Essa indissociabilidade entre técnica e política reforça o princípio freiriano de que “a educação é um ato político” e de que toda prática educativa é também uma prática tecnológica.

Costa *et al.* (2022), apresentam a *práxis tecnológica* como atitude crítica diante da técnica, sustentada por quatro princípios: (1) uso intencional e político; (2) domínio técnico; (3) redução sociológica com contextualização; e (4) curiosidade vigilante sobre modos de produção e circulação do conhecimento.

No campo da sociologia da tecnologia, Michelangelo Trigueiro (2008) propõe o conceito de prática tecnológica para designar o conjunto de relações entre sujeitos, meios e fins, ressaltando seu caráter não neutro e autopoiético. A tecnologia, segundo o autor, consiste numa atividade humana socialmente condicionada, que reúne meios e procedimentos para a obtenção de fins (Trigueiro, 2009). Cada decisão técnica envolve seleção e exclusão, conflito de interesses e disputa por hegemonia. Assim, a tecnologia é sempre um campo de luta, e sua essência ontológica é o movimento: processo autoprodutivo, dinâmico e historicamente determinado.

Tais concepções convergem com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani, que compreende a educação como prática social intencional e como mediação necessária entre o saber popular e o conhecimento científico. A PHC propõe que a escola pública seja o espaço de acesso das classes trabalhadoras ao saber sistematizado, condição para a formação de uma consciência crítica e coletiva. Segundo Ruckstadter e Souza (2025), “a PHC apresenta-se como possibilidade na defesa do acesso das camadas populares ao saber sistematizado na escola, fundamental elemento na construção de uma contra-hegemonia”. A educação, portanto, não é mera reprodução técnica, mas atividade de transformação consciente da realidade.

Na PHC entende-se que toda mediação técnica é também mediação política e cultural. Portanto, *práxis tecnológica* não é adaptar artefatos à sala de aula, mas ler criticamente o mundo técnico para recriá-lo. Hoje, esse mundo é também digital; apropriar-se criticamente da técnica é ato de amor e liberdade, não de submissão. E, ao articular trabalho, mediação e totalidade, a PHC mostra as tecnologias como produtos históricos inscritos nas relações de produção (Saviani, 2018). Assim, a *práxis tecnológica* exige reconhecer que o trabalho educativo hoje se dá entre novas materialidades — tela, algoritmo, dado, rede — e que nelas se reconfigura a luta por emancipação.

A tarefa, então, é reter o humano no coração da técnica, transformando uso em criação, controle em diálogo, ferramenta em palavra. Em consonância, Direne, Brito e Barros (2012) ampliam o debate ao propor o conceito de Mobilidade Tecnológico-Educacional (MTE), aprofundado em Barros (2017).

A MTE articula o trinômio professor—estudante—conteúdo e se manifesta em seis dimensões interdependentes — artefato, conteúdo, físico-espacial, pensamento, político-econômica e tempo — revelando as forças propulsoras e os constrangimentos que emergem quando tecnologias, ancestrais e contemporâneas, se encontram com o trabalho docente. Essa leitura compreende a mobilidade não apenas como deslocamento físico ou técnico, mas como movimento do pensamento, do conteúdo e da própria ação educativa, um fluxo que evidencia as (i)mobilidades que atravessam a escola pública e possibilitam sua reinvenção como território de emancipação e justiça curricular (Barros, 2017).

Por conseguinte, os artefatos — *smartphones*, computadores, *tablets*, *softwares*, calculadoras, jogos — são entendidos como “materializações da ação humana,” ou seja, expressões concretas da capacidade de transformar o mundo. Todo artefato tecnológico é um produto histórico do trabalho humano; nele se inscrevem as contradições do processo social que o produz, formulação que deriva diretamente de Vieira Pinto (2005) e de Marx, para quem a técnica não está “nas coisas”, mas no trabalho que as constitui.

Assim, os artefatos são a síntese de forças sociais e históricas. Eles podem ser meios de libertação ou de alienação, conforme a relação que o sujeito estabelece com eles. Dessa forma, o artefato é uma porta de passagem entre o cognitivo e o social, uma “urdidura simbólica” em que se tecem linguagem, corpo e técnica.

Nesse sentido, o artefato é também possibilidade criadora, na *práxis* docente, ele é ressignificado. Na docência esse objeto técnico se transforma em instrumento de autoria, diálogo e emancipação, rompendo com seu uso prescritivo. É o que se entende por mobilidade tecnológica-educacional, em Barros (2017), em que o artefato deixa de ser fim e se torna meio de movimento e reflexão.

Quando articuladas, essas leituras convergem para a compreensão da *práxis tecnológica* como mediação entre trabalho e cultura, técnica e humanização. Vieira Pinto oferece o fundamento ontológico — a técnica como expressão da humanidade; Freire fornece o fundamento ético e dialógico — a técnica como comunicação e conscientização; Trigueiro, o fundamento sociológico — a técnica como prática social seletiva e conflitiva; e Saviani, o fundamento pedagógico — a técnica como mediação formativa no processo de humanização. Nesse cruzamento, emerge a Contextura Didática como uma proposta de *práxis tecnológica emancipadora*, enraizada na docência pública e orientada pela perspectiva histórico-crítica.

Assim, a reinvenção da docência ocorre, não por adaptação às modas tecnológicas, mas por reinscrição nas condições históricas do presente. O trabalho educativo continua sendo o núcleo da formação humana, mas suas mediações se expandem e se complexificam. A *práxis tecnológica histórico-crítica* delineada neste estudo inspira-se

nessa constelação teórica e ética. Ela se afirma como um movimento de ausculta que envolve compreender, dominar, humanizar e reinventar a tecnologia a partir da escola pública.

A *práxis tecnológica* é histórica e política, ela resulta do trabalho e o reconfigura, fazendo ponte entre material e simbólico. E, é nesse campo de tensões — entre controle e criação, entre alienação e liberdade — que se inscreve a Contextura Didática, proposta como arquitetura de *práxis*, ou seja, um modo de tecer saberes, afetos e linguagens, transformando o digital em território de emancipação.

3. Da urdidura técnica às tramas da plataformização, o caso do Paraná

A experiência é categoria de produção de conhecimento. Aqui, a metodologia adotada é o materialismo histórico-dialético e a hermenêutica crítica, articulando historicização, contradição e síntese. O *corpus* inclui documentos da SEED-PR (1997–2025), narrativas e produções docentes, materiais autorais e experiências de gestão escolar. Sendo assim, segue-se a historicização.

A história da tecnologia educacional no Paraná, entre 1985 e 2025, pode ser compreendida como uma longa urdidura, ou seja, um tecido histórico entrelaçado por fios de criação e de controle, de invenção e de resistência. Cada época acrescentou novas tramas a esse tecido, em que professores e professoras, diante das políticas públicas e das tecnologias emergentes, teceram modos próprios de ensinar, aprender e existir na escola pública. Esse tecido, feito de corpos, máquinas, palavras e sonhos, revela as contradições entre técnica e emancipação, entre a infraestrutura e a autonomia, entre a prescrição e o gesto criador.

De 1985 a 2025, a docência paranaense movimenta-se em um tear histórico que alterna expansão e retração: dos primeiros computadores do PROEM e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) às plataformas de inteligência artificial, a técnica muda de forma, mas não de disputa.

É nesse entrelaçamento de tempos e tecnologias que se desenha a dimensão político-econômica da Mobilidade Tecnológico-Educacional (MTE), compreendida como o campo em que se expressam as contradições entre o trabalho docente e a lógica do capital.

Essa dimensão evidencia que cada política, programa ou artefato carrega intencionalidades econômicas e ideológicas; ora voltadas à racionalização do trabalho e ao controle das práticas pedagógicas, ora à criação de brechas para a autoria e para a emancipação.

Assim, a MTE revela que a técnica, ao mesmo tempo em que reproduz as condições materiais de dominação, também pode ser reapropriada como força de resistência e criação coletiva, reafirmando o papel histórico da docência como trabalho crítico e transformador.

3.1 O primeiro fio: o aprendizado e o letramento tecnológico (1988–1999)

Nos anos 1980, sob os governos de José Richa (PMDB, 1983–1986) e Álvaro Dias (PMDB, 1987–1991), o primeiro fio dessa urdidura coincide com o processo de redemocratização e com a reconstrução das identidades docentes após o regime militar. As imagens das professoras retornando da greve de 30 de agosto de 1988 — entre elas, a da mãe que ensinou à filha o valor da resistência — tornaram-se ícones da luta por dignidade e pela escola pública. Nos anos que se seguiram, a chegada dos primeiros laboratórios de informática educativa representou, em uma leitura fetichista, um sopro de esperança. Esse período foi marcado por reivindicações salariais, greves e início de políticas voltadas à informatização incipiente e à formação docente.

Nos anos 1990, durante o governo de Jaime Lerner (PFL, 1995–2002), o discurso da modernização urbana e administrativa alcançou a educação, aproximando-a de uma racionalidade gerencial e tecnocrática, com ênfase na eficiência, na descentralização e em reformas alinhadas às orientações neoliberais do período FHC. Programas como o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE) e, no Paraná, o Centro de Informática na Educação (CIED-

PR) e o Programa de Expansão do Ensino Médio (PROEM), iniciaram o processo de inserção do digital na escola pública (Altoé, 2006).

O trabalho docente assumia feições artesanais: ligar máquinas, aprender comandos, explorar softwares, reinventar a sala de aula com poucos recursos. Era o tempo da alfabetização e do letramento tecnológico — o momento em que o professor decifrava o computador e, ao mesmo tempo, a si mesmo como sujeito político do conhecimento.

Nesse contexto, a Contextura Didática ainda não tinha nome, mas já era gesto. Auscultar significava ouvir os ruídos da modernização; contextualizar, compreender o computador como produto das contradições sociais; entrelaçar, criar estratégias colaborativas de ensino; publicar, socializar experiências nas reuniões pedagógicas; e reescrever, insistir na aprendizagem apesar da precariedade. Era uma *práxis* silenciosa, mas crítica, tecida nas margens da técnica, feita de invenção e sobrevivência.

3.2 O segundo fio: a ampliação da trama e a autoria docente (2000–2010)

Na virada do milênio, a urdidura docente se adensa e ganha cor, pois na década de 2000, sob os governos de Roberto Requião (PMDB, 2003–2010), o Estado investiu em políticas de caráter público e formativo. O Paraná Digital, lançado em 2004, e o Portal Dia a Dia Educação transformaram-se em experiências pioneiras de rede pública digital, produzida e gerida por educadores. O Portal abrigava textos, vídeos, simuladores, projetos e planos de aula, configurando um ambiente de autoria e partilha (Cantini; Freitas, 2007; Barros; Brito; Menta, 2025).

Ao lado dele, os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e o programa Um Computador por Aluno (UCA) consolidaram a presença das tecnologias na escola, agora sob o signo da experimentação pedagógica e da formação docente em rede. As escolas se tornaram ateliês de produção de conhecimento: professores-autores criavam conteúdos, compartilhavam práticas e ressignificavam a técnica como mediação educativa.

A docência pública paranaense vivia um período de autoria e invenção, no qual o digital era compreendido como linguagem de comunicação e criação coletiva. Essa fase representou o ápice de uma política de tecnologia com sentido público e emancipatório. O software livre, a valorização da autoria pela produção de Objetos de Aprendizagem Colaborativa, do Livro Didático Público, do compartilhamento das produções nos Grupos de Trabalho em Rede do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da produção de Programas televisivos na TV Paulo Freire e a defesa da escola como espaço de produção cultural expressavam uma pedagogia tecnológica contra-hegemônica.

No tear histórico, esse foi o momento em que os fios da técnica e da pedagogia se encontraram, produzindo um tecido de esperança. A técnica era vista como dimensão do trabalho educativo, e não como instrumento de vigilância. A Contextura Didática se materializava como movimento comunicativo: cada gesto de publicar uma aula, partilhar uma ideia, coautorar um projeto era também um gesto de libertação.

3.3 O terceiro fio: a plataformização e as urdiduras do controle (2011–2025)

A partir de 2011, com Beto Richa (PSDB, 2011–2018) e, posteriormente, Ratinho Júnior (PSD, 2019–presente), consolida-se uma nova racionalidade político-econômica, a trama da educação pública paranaense sofre um tensionamento, os fios da criação começam a ser sobrepostos pelos fios do controle. O Paraná Digital e o UCA, que haviam sido experiências de autonomia, cedem lugar a uma arquitetura de plataformas corporativas. Surge um novo tecido, mais denso, mas menos livre, o das mobilidades constrangidas (Barros, 2017).

Na perspectiva da Mobilidade Tecnológico-Educacional (MTE), as mobilidades constrangidas representam movimentos limitados pela racionalidade técnica e institucional, em que o professor se desloca fisicamente entre telas, programas e plataformas, mas encontra barreiras simbólicas e pedagógicas que restringem sua autoria e reflexão. São mobilidades aparentes, que mascaram imobilidades profundas como a rotina automatizada, o currículo rigidamente prescrito, a formação reduzida a tutoria e o ensino mediado por algoritmos.

Trata-se de um estado em que a docência permanece ativa, mas com seus gestos aprisionados na malha do controle — movimenta-se o corpo, mas não o pensamento (Barros, 2017, p. 274). A técnica, nesse contexto, deixa de operar como mediação cultural para funcionar como instrumento de mensuração e vigilância, convertendo o trabalho docente em dado e a criação em desempenho.

A partir de 2019, essa nova configuração técnica se insere no que se denomina pedagogia da performance — um modelo de educação orientado por métricas, resultados e visibilidade pública do “desempenho docente”. Nessa lógica, o ato de ensinar é recodificado como operação técnica, e a qualidade educativa passa a ser medida por indicadores de eficiência, dashboards e rankings.

O professor deixa de ser reconhecido como trabalhador intelectual e criador (Saviani, 2018) e passa a ser tratado como operador de metas; o estudante, por sua vez, é reduzido a produtor de dados. A pedagogia da performance substitui o diálogo pela visualização, a reflexão pela planilha e o planejamento coletivo pela gestão por resultados — instaurando um regime de visibilidade e controle em que a docência é constantemente monitorada, mas raramente escutada.

Trata-se de uma pedagogia alinhada ao ideário neotecnista e neoliberal, em que o sucesso escolar é confundido com produtividade e o currículo é submetido à lógica empresarial da eficiência. Em oposição a esse paradigma, a *Contextura Didática* propõe uma pedagogia da presença e da criação, na qual o valor do trabalho docente não reside na performance mensurável, mas na produção de sentido, diálogo e emancipação.

Sendo assim, entre 2019 e 2025, consolida-se um ecossistema digital de vigilância educacional, articulando plataformas e políticas de avaliação: o Registro de Classe Online (RCO), o Sistema BI Educacional (Power BI), o Programa Aulas Paraná, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), a Prova Paraná e o Google Sala de Aula institucionalizado. Cada um desses dispositivos opera como fio de controle que redefine o fazer pedagógico.

O RCO, após o redesenho de 2019, deixa de ser instrumento de registro administrativo para se tornar plataforma de prescrição pedagógica (Schreiner, 2024). As aulas passam a ser roteirizadas e distribuídas para toda a rede, padronizando tempos e linguagens. O professor, que antes tecia o próprio percurso, passa a reproduzir sequências encapsuladas — a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) convertida em código.

O BI Educacional, alocado na plataforma corporativa da Microsoft, por sua vez, centraliza e visualiza dados de desempenho, frequência e rendimento, transformando-os em painéis de ranqueamento. A Prova Paraná e o SAEP, ao integrarem seus resultados ao BI e às premiações do Bônus de Resultado da Aprendizagem (BRA) (Paraná, 2023), instauram uma pedagogia da mensuração, em que cada índice é convertido em meta, adicionam ao controle técnico uma camada simbólica de distinção e competição.

Assim, o que se apresenta como inovação tecnológica se converte em vigilância. As plataformas não apenas medem o trabalho docente, elas o produzem. Ao mesmo tempo em que oferecem conectividade, impõem currículos e prazos, reorganizando o tempo e o gesto pedagógico. O professor torna-se operador de sistemas; o estudante, dado em movimento; a escola, laboratório de monitoramento.

Nas brechas do RCO e das Aulas Paraná, emergem, pontualmente, projetos interdisciplinares, clubes de leitura, comunidades de autoria e práticas decoloniais. Esses espaços de invenção mostram que, mesmo sob a urdidura do controle, a docência pública — professores intelectuais transformadores — continuam a tecer liberdade (Barros, 2017; Giroux, 1997).

A Contextura Didática reaparece aqui como gesto político, pois ao auscultar, contextualizar, entrelaçar, publicar e reescrever, o professor reinscreve o humano no digital. A urdidura da escola pública, ainda que marcada pela trama da plataformação, busca, timidamente, alinhar o tecido da emancipação.

3.4 Mobilidade e práxis: síntese das décadas (1985–2025)

O percurso histórico da docência paranaense, entre 1985 e 2025, revela o movimento do tear pedagógico: cada política, cada artefato e cada plataforma foi reinterpretado no interior da escola pela *práxis* docente. Do computador do CIED-PR ao BI Educacional; do Portal Dia a Dia Educação às Aulas Paraná; do Paraná Digital às plataformas privadas, a docência pública resiste transformando o fio técnico em fio humano.

Como lembra Trigueiro (2009), a tecnologia é sempre um processo de seleção e exclusão, mas, quando apropriada criticamente, “converte-se em campo de criação e de luta” (p. 89). Nesse sentido, a trajetória paranaense demonstra que a escola pública é espaço de reinvenção mesmo sob o controle digital.

Se a década de 1980 foi a da escuta e do despertar político; se os anos 2000 foram os da autoria e da invenção; e se a década de 2020 é a do enfrentamento das plataformas e da inteligência artificial, então a docência pública é o fio que sustenta o tecido da esperança.

Ao longo dessas quatro décadas, as professoras e os professores do Paraná tecem — com paciência, crítica e imaginação — o tecido vivo da escola pública. Cada gesto de ensino é uma linha de resistência; cada prática autoral, um ponto de emancipação; cada reescrita, um nó de memória. É nesse entrelaçamento que a técnica se reumaniza e que o trabalho docente reafirma sua condição de ato político, intelectual e poético de esperança.

4. Fundamentos da Contextura Didática como *práxis tecnológica*

O termo *contextura*, do latim *contexturae*, designa o ato de tecer junto — de urdir e entrelaçar fios diversos em um mesmo tecido. Assim, a Contextura Didática (CD) propõe compreender o ensino como trama viva de relações humanas, culturais e técnicas, um processo em que o fazer e o pensar se entrecruzam para produzir significados.

O fazer docente é trabalho que pensa, linguagem que cria e técnica que humaniza.

A CD emerge das contradições da escola pública contemporânea e das práticas que insistem em criar mesmo sob o controle das plataformas. Ela também busca responder a uma questão que atravessa quatro décadas de políticas educacionais: como conservar a dimensão criadora da docência em meio à racionalidade técnica e performativa da plataformização?

A resposta não é metodológica, mas ético-política e epistemológica, pois é preciso reconectar o trabalho educativo à totalidade social, devolvendo à técnica seu caráter humano e comunicativo. Como defende Saviani (2018), o ensino é prática social intencional, mediação entre o saber popular e o conhecimento sistematizado; e, em Freire (1996; 2015), ele é também ato de esperança — diálogo que transforma e se transforma. A CD inscreve-se nessa tradição, é *práxis tecnológica histórico-crítica*, categoria interpretativa e criadora que entende a didática como movimento entre fazer, pensar e transformar.

Como visto, a Contextura Didática apoia-se em quatro eixos teórico-conceituais que sustentam sua tessitura:

Quadro 1 – Eixos teóricos-conceituais que sustentam da Contextura Didática

Fundamento	Autor(es) de referência	Contribuição à Contextura Didática
Ontológico	Vieira Pinto (2005)	A técnica como expressão da humanidade; artefatos como materializações do trabalho.
Pedagógico	Saviani (2018); Nosella (2005a; 2011)	O ensino como prática social intencional e emancipadora; a técnica como mediação formativa.
Dialógico e ético	Freire (1983; 1996; 2015); hooks (2013)	O amor como prática da liberdade; a técnica como comunicação e ato de esperança crítica.

Fundamento	Autor(es) de referência	Contribuição à Contextura Didática
Cultural e político	Giroux (1997; 2009); U. & B. D'Ambrosio (2001 e 2015); Lopes; Ponce (2016); Ponce e Araújo (2019)	A docência como ato de subversão responsável e justiça curricular; o professor como intelectual transformador.

Fonte: Autora (2025).

Esses fundamentos convergem na compreensão de que a didática é linguagem e trabalho, e que o professor, ao ensinar, reescreve o mundo técnico em chave humanizadora. Na CD, ensinar é tecer mobilidades entre ancestralidades e contemporaneidades, entre saberes de corpo e saberes digitais — transformando o cotidiano escolar em território de criação coletiva.

Ao afirmar que “a consciência humana, como um espelho fragmentado, encontra seríssimas dificuldades para se recompor à luz de um princípio pedagógico unitário”, Nosella oferece à CD sua base filosófica, a técnica precisa ser reintegrada à totalidade pedagógica. A didática desplugada da CD é, assim, a resposta contemporânea à advertência noselliana — um esforço de recompor o humano diante da dispersão técnica. Nesse contexto, a *práxis tecnológica* é entendida como desplugada.

Na CD “desplugado” não significa ausência de tecnologia, mas presença crítica diante dela. Ser desplugado é retomar o poder de decisão sobre o uso técnico, é poder conectar-se e desconectar-se com consciência, transformando a mediação algorítmica em encontro humano.

No plano filosófico, o desplugado é o gesto de reumanização da técnica: é o tempo que desacelera para pensar; é o corpo que reaparece em meio às telas; e é a escuta que reverte o ruído em diálogo. No plano político, é o ato de desobediência pedagógica que se recusa a confundir inovação com eficiência.

Na escola pública, o desplugado representa o retorno do humano ao centro da técnica — o espaço-tempo em que o trabalho docente recupera sua dimensão criadora e solidária.

4.1 Os cinco gestos formativos da Contextura Didática, a linguagem da possibilidade

A CD se estrutura em cinco gestos formativos — auscultar, contextualizar, entrelaçar, publicar e reescrever — que, mais do que etapas, constituem movimentos interdependentes da *práxis tecnológica*.

Cada gesto representa um modo de urdir o trabalho docente e reconfigurar o sentido da técnica.

- a) **Auscultar – escutar o mundo e as vozes silenciadas:** inspirado em Freire (1996) e em hooks (2013), o gesto de auscultar é o da escuta ativa e sensível. Auscultar é abrir espaço para que o mundo fale — escutar os estudantes, as juventudes fronteiriças e as culturas que habitam o território escolar. Reconhecer saberes invisibilizados e subjetividades silenciadas. É o gesto do cuidado e da curiosidade epistemológica, aquele que transforma o silêncio em palavra e a presença em diálogo.
- b) **Contextualizar – relacionar saber, história e cultura:** é situar o conhecimento em sua totalidade histórica e social. Nesse gesto, o professor lê o conteúdo como expressão de um tempo, um povo, uma cultura. Trata-se da dimensão política da didática: ensinar não é transmitir, é situar com conhecimentos ancestrais e contemporâneos, com ênfase a uma perspectiva que rompa com a hegemonia eurocêntrica do currículo. Por isso, em diálogo com Ponce (2016) e Ponce & Araújo (2019), esse gesto materializa a justiça curricular, reconhecendo a pluralidade dos saberes, principalmente os silenciados (afro-brasileiros e indígenas) e combatendo as hierarquias epistêmicas.
- c) **Entrelaçar – criar coletivamente e integrar saberes:** é o gesto da criação e da autoria. Inspirado em Papert (1980) e no construcionismo, ele valoriza a aprendizagem pela produção, pela experimentação e pela colaboração. Na CD, o entrelaçar promove comunidades de prática, em que docentes e estudantes produzem

conhecimento de modo cooperativo, reconfigurando o espaço da sala de aula como ateliê ou laboratório, é quando se produzem textos, artefatos, micromundos ancestrais, contemporâneos ou idealizados — sínteses entre razão e imaginação.

- d) **Publicar – tornar pública a autoria e socializar o conhecimento:** publicar é dar visibilidade ao trabalho docente e discente, reconhecendo-os como produção de saber e de cultura. Esse gesto reafirma o princípio freireano de que todo ato de ensino é também um ato de comunicação. Publicar é politizar o fazer, é transformar o cotidiano da escola em bem comum e reverter o isolamento pedagógico em rede solidária de autoria. Essa autoria deve, preferencialmente, ser realizada utilizando algum objeto cultural da contemporaneidade.
- e) **Reescrever – refletir, reinventar e reencantar a prática:** é o gesto da reflexividade e da esperança crítica. retornar à prática para transformá-la, movimento que Saviani (2018; 2018a) reconhece como síntese entre teoria e prática. Na CD, reescrever é também desobedecer criativamente — reformular, recusar o dado imposto, reinventar o currículo e reencantar o aprender. Reescrever é o que mantém o tecido didático vivo: cada fio se move, cada trama se refaz.

Os cinco gestos da Contextura Didática — auscultar, contextualizar, entrelaçar, publicar e reescrever — configuram uma gramática da *práxis*: uma linguagem ética, política e estética do fazer docente.

Cada gesto constitui um modo de agir e pensar a docência, articulando intencionalidade pedagógica, mediação técnica e compromisso social. A CD compreende que a formação não se realiza apenas no plano discursivo, mas também no plano material e simbólico dos artefatos: é na criação, na circulação e na reescrita de objetos culturais que o conhecimento ganha forma, se comunica e se transforma.

A seguir, apresenta-se uma sugestão de travessia formativa, na qual se indicam os princípios orientadores, as ações docentes e a proposição de artefatos que podem corporificar o movimento da CD no cotidiano escolar.

Quadro 2 – Contextura Didática: sugestão de travessia formativa a partir de cinco gestos e seus artefatos

Gesto formativo	Princípio ético-político	Artefatos e mediações possíveis	Sentido da travessia
Auscultar	Esperança crítica e escuta sensível (Freire, 1996; hooks, 2013)	Diários de bordo, murais digitais, podcasts, rodas de conversa, narrativas de vida, registros fotográficos, mapas afetivos.	Reconhecer o outro como sujeito histórico, transformar o silêncio em palavra e iniciar o processo educativo pela escuta do real.
Contextualizar	Justiça curricular e leitura do mundo (Freire, 1983; Ponce, 2016)	Textos multimodais, infográficos, linhas do tempo, objetos culturais (como cestos, contos/grafismos indígenas e africanos, instrumentos musicais), plataformas colaborativas.	Situar o saber na totalidade social, promovendo consciência histórica e pensamento crítico.
Entrelaçar	Autoria, colaboração e criação coletiva (Papert, 1980; Barros, 2017)	Jogos digitais e analógicos, simulações, produções audiovisuais, ferramentas de programação (LOGO, Scratch), modelagem artesanal e digital, mandalas, instrumentos de medição.	Transformar o conhecimento em experiência viva, entrelaçando técnica, corpo e imaginação.
Publicar	Comunicação, autoria pública e convivência democrática (Freire, 1983; Giroux, 1997)	Exposições, mostras culturais, e-books, repositórios digitais, jornais escolares, blogs, redes sociais educativas, vídeos, rádios, podcasts e fanzines.	Fazer circular a autoria docente e discente, disputar a esfera pública da palavra e afirmar a escola como espaço de produção de (contra)cultura.
Reescrever	Insubordinação criativa e esperança educada (B. D'Ambrosio & Lopes, 2015; Freire, 2015).	Portfólios reflexivos, metacartas, diários de pesquisa, narrativas avaliativas, podcasts reflexivos, mapas conceituais, novos planos de aula.	Transformar a reflexão em reinvenção, mantendo o ciclo da <i>práxis</i> aberto à crítica e à esperança.

Fonte: Adaptado de Barros (2017).

Mais do que etapas didáticas, esses gestos são movimentos espirais que retornam sobre si mesmos, ampliando o processo formativo e afirmando o ensino como urdidura viva entre cultura, técnica e emancipação (Barros, 2017). São, na expressão de Giroux (1997), uma linguagem da possibilidade, que transforma a didática em gesto criador, sempre inacabado, sempre insurgente.

Esses gestos sintetizam o movimento entre técnica e consciência, recolocando a docência como trabalho criador e não repetitivo. Assim, a CD não é método, mas categoria teórico-prática interpretativa e criadora, que se manifesta em múltiplas formas didáticas e curriculares.

Ao indicar, no Quadro 2, artefatos que podem ser meios para auxiliar na travessia, cabem evidenciar, que não se trata de amar a técnica, mas de humanizá-la — reorientando-a para fins emancipatórios.

Ao reconhecer os artefatos como mediadores culturais — e não como simples ferramentas —, a *Contextura Didática* busca reumanizar a técnica, reinscreve o corpo e a palavra no centro da prática educativa e transforma a tecnologia em linguagem de liberdade. Assim, a travessia formativa da CD revela que ensinar é sempre um ato de autoria, esperança e reinvenção do humano diante das máquinas e das estruturas.

Em diálogo com Freire e Gramsci, Henry Giroux (1997; 2009) propõe uma pedagogia da possibilidade, que entende a escola como esfera pública de resistência e o professor como intelectual transformador. Contra o neoliberalismo educacional e a pedagogia da performance, Giroux defende uma pedagogia que una crítica e esperança, razão e imaginação, teoria e prática. Sua formulação de linguagem da possibilidade é, ao mesmo tempo, horizonte e método: a ideia de que o ato pedagógico é também ato de invenção política.

Essa perspectiva ecoa na Contextura Didática, que se constitui como linguagem da possibilidade em tempos digitais. Ela compreende que, diante do avanço da plataformização e do determinismo técnico, a tarefa do educador é imaginar o que ainda não é, fazer do código palavra e do algoritmo gesto.

Assim como Freire afirmava que “ensinar exige alegria e esperança”, entendemos que a imaginação é uma forma de luta política — e a CD transforma essa imaginação em prática didática. Nas escolas públicas, sobretudo nas periferias e nos cursos de Ensino Médio, essa luta se materializa nas juventudes fronteiriças, jovens que vivem entre o presencial e o digital, o trabalho e o estudo, a exclusão e o desejo de pertencimento. A CD, ao propor o ensino como urdidura de experiências e linguagens, oferece a esses sujeitos um espaço de autoria, um modo de transformar a técnica em palavra e a palavra em mundo.

A Contextura Didática não é um modelo ou protocolo, é uma epistemologia do entre — entre artefato e gesto, entre técnica e cultura, entre corpo e palavra. Ela reconhece que toda ação educativa é uma forma de trabalho e, portanto, uma *práxis*, ou seja, unidade dialética entre teoria e prática, entre criação e consciência.

Ensinar na era das plataformas digitais é restituir ao digital seu sentido humano, compreender que cada gesto técnico é também gesto político. Ao integrar o material e o simbólico, ela transforma uso em criação, controle em diálogo, ferramenta em palavra. Logo, a Contextura Didática constitui-se como expressão concreta da *práxis tecnológica* freireano-vieirapintiana — ao converter o agir técnico em mediação formativa e emancipatória.

Assim, a CD devolve à escola pública o seu papel histórico de formar sujeitos capazes de agir sobre o mundo e de reescrever o próprio destino. Em um tempo em que algoritmos tentam capturar a imaginação, a Contextura Didática propõe o retorno do gesto humano, à docência como arte de tecer o possível e o imaginado.

5. A Contextura Didática: reumanizar a técnica e reencantar a docência

A trajetória percorrida neste artigo procurou compreender a Contextura Didática (CD) como *práxis tecnológica* histórico-crítica — uma resposta ética, estética e política às contradições da educação contemporânea.

Do Paraná Digital às plataformas de dados, da mobilidade criadora às mobilidades constrangidas, da autoria docente à governança algorítmica, vimos que a técnica, longe de ser neutra, como já advertiam Vieira Pinto (2005) e Trigueiro (2008), é campo de disputa social e não mero aparato de inovação. Mas vimos também que, mesmo em meio

ao controle, a docência pública segue forjando o possível — tecendo resistências, afetos e saberes que mantêm viva a esperança como verbo e prática.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) ensinou que o trabalho educativo é mediação consciente entre o saber vivido e o saber elaborado. A Contextura Didática herda essa compreensão e a reinscreve na contemporaneidade digital, compreendendo a técnica como linguagem do humano, como lugar de emancipação e de comunhão.

Ao fazê-lo, atualiza a tarefa histórica da escola pública, a de formar sujeitos capazes de comandar as máquinas e usufruir solidariamente os bens da vida, como adverte Nosella (2005a). A CD faz isso pela via da escuta e da criação — ao auscultar, contextualizar, entrelaçar, publicar e reescrever, devolve à didática seu estatuto de trabalho vivo, recusa o automatismo e reafirma a docência como arte de urdir humanidade.

Na tessitura entre PHC e CD, reconhece-se que a esperança não é romantismo, mas método — modo de ler e refazer o mundo técnico pela via da solidariedade e da imaginação.

Em cada gesto formativo da Contextura Didática, o professor recria o elo entre técnica, ética e política, reafirmando a docência como trabalho não material, que significa forma específica da produção humana cuja finalidade é a formação de consciências.

A “linguagem da possibilidade”, de Giroux (1997), é aqui transformada em linguagem da contextura: o verbo de ensinar e aprender entrelaçado às contradições do presente, sem renunciar à utopia.

Em tempos de plataformação da educação, a escola pública precisa continuar sendo o tear da coletividade — espaço onde o digital se humaniza, onde o dado se converte em diálogo e onde a técnica se faz gesto. Cada professora, cada professor, é tecelão de futuros, e cada aula, um fio de resistência.

Na Contextura Didática, o ensino não é transmissão, mas tecido de libertação — trama que une corpo e código, palavra e mundo, razão e afeto.

Reumanizar a técnica é reencantar à docência. E reencantar, reconhecer e fortalecer a docência, como um trabalho intelectual e transformador, é, hoje, o ato mais político e mais poético de esperança.

Referências

- ALTOÉ, A. Aspectos históricos da formação de professores para o uso do computador na educação. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas—História, Sociedade e Educação no Brasil, 2006. https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Anair%20Altoe.pdf
- BANDEIRA, P. O conceito de tecnologia em Álvaro Vieira Pinto. *Revista Brasileira de Educação*, n. 46, p. 109–123, 2011.
- BARROS, G. C. Mobilidade Tecnológico-Educacional e suas dimensões no pronunciar de professoras de Matemática. Tese - Doutorado em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- BARROS, G. C. Tecnologias e Educação Matemática: projetos para a prática profissional. Curitiba: InterSaberes. (Série Matemática em Sala de Aula), 2017a.
- BARROS, G. C.; BRITO, G. da S. Prática da Mobilidade tecnológico-educacional, um ensaio sobre a definição do conceito. In: II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2013) XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2013. <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2485/2144>
- BASNIAK, M. I. TICs na educação no estado do Paraná. 2012. Disponível em: <http://www.sinet.com.br/2012/down.php?id=2747&q=1>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- BASNIAK, M. I. Políticas de tecnologias na educação: o Programa Paraná Digital. *Educar em Revista*, v. 32, n. 60, p. 305-319, jun. 2016. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/42627/28523>
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular da Computação. Brasília: MEC, 2022.

- CANTINI, L.; FREITAS, M. T. A. Tecnologia e formação docente: o Portal Dia a Dia Educação. Curitiba: SEED-PR, 2007.
- COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F.; KIELING, H. dos S.; FIALHO, V. R.. Paulo Freire hoje na cibercultura. Porto Alegre: CirKula, 2022.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- D'AMBROSIO, B. S. A subversão responsável na constituição do educador matemático. In: OBANDO, G. (org.). 16º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa. Bogotá: ASOCOLME, 2015. p. 1–20.
- D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação criativa: reinventando a docência em tempos de crise. *Bolema*, Rio Claro, v. 29, n. 51, p. 27–46, 2015.
- FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREITAS, M. T. A. A perspectiva vigotskiana e as tecnologias. *Revista Educação –História da Pedagogia 2 – Lev Vigoski*, 58-67, 2010.
- FREITAS, M. T. A. Computador/Internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. In 2º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino (Org.), Anais Eletrônicos. Recife, PE: UFPE, 2008.
- GIROUX, H. A. Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- hooks, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- MONTALVÃO, L. A. Entre o compromisso político e a competência técnica: a 'velha' e insolúvel questão da prática docente. *Revista Tecnia*, v. 1, n. 1, p. 83–91, 2016.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. *EccoS–Revista Científica*, v. 7, n. 2, p. 351-368, 2005.
- NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 223-238, 2005a.
- NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n.14, p. 91-97, 1983.
- PAPERT, S. *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books, 1980.
- PONCE, B. J. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, p. 1-20, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660533>
- PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014–2024). *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 3, p. 1045–1074, 2019. DOI: 10.23925/1809-3876.2019v17i3p1045-1074.
- RUCKSTADTER, V. C. M.; SOUZA, G. C. de. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica em tempos de negacionismos e avanço do ideário neoliberal na educação brasileira. *Dialogia*, [S. l.], n. 55, p. e26271, 2025. DOI: 10.5585/55.2025.26271. <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/26271>
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2018a.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

TRIGUEIRO, M. G. S. A prática tecnológica. Revista Brasileira de Sociologia, Brasília, v. 2, n. 1, p. 85–90, 2008.

TRIGUEIRO, M. G. S. Sociologia da Tecnologia; bioprospecção e legitimação. São Paulo: Centauro, 2009.

VIEIRA PINTO, A. O conceito de tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 20.11.2025 / 11.20.2025

Aprovado/Approved: 05.02.2026 / 02.05.2026