

# O SENTIDO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: uma experiência formativa com o uso de tecnologias digitais na educação

Creuza Martins França

Diene Eire de Mello

Heliane Aparecida Araújo

## Resumo

O presente estudo apresenta um recorte de uma pesquisa concluída, que tratou de investigar as contribuições da didática junto às práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica mediadas por tecnologias. Para tanto, elegeu como problema de pesquisa: De que maneira a formação continuada a partir de estudos e discussões sobre a didática pode contribuir com a *práxis* pedagógica? Assim, objetivou-se analisar os resultados da experiência formativa que abordou a didática e teve como ponto de partida práticas mediadas por tecnologias de uma professora participante dentre as três pesquisadas. Para alcançar o objetivo proposto, foi desenvolvido um estudo qualitativo, experimental e de abordagem crítico-dialética. A formação continuada como um todo teve duração de 100 horas (presenciais e on-line). Como procedimentos metodológicos, utilizou-se de observação e acompanhamento da rotina escolar e registro em diários de campo. O referencial teórico eleito envolveu discussões sobre a *práxis* e a formação de professores, dentre eles: Libâneo (2012), Merett e Barros (2020) e Vázquez (2011). Os dados levantados durante a pesquisa indicam que a participação da professora na experiência formativa, em especial durante os estudos teóricos, contribuiu para re(pensar) a prática, ao considerar os elementos da didática em direção a um sentido de *práxis*, como atividade transformadora. Identificamos um pensamento crítico com utilização das tecnologias no trabalho pedagógico, na perspectiva de sua atividade de ensino com intencionalidade, que contribui para a formação humana.

**Palavras-chave:** Práxis pedagógica. Didática e Formação de professores. Tecnologias digitais.

## Abstract

This study presents a portion of a completed research project that aimed to investigate the contributions of didactics to the pedagogical practices of Basic Education teachers mediated by technologies. For this purpose, the research problem was defined as: In what way can continuing education based on studies and discussions about didactics contribute to pedagogical practice? Thus, the objective was to analyze the results of the training experience that addressed didactics and took as a starting point technology-mediated practices of one participating teacher among the three researched. To achieve the proposed objective, a qualitative, experimental study with a critical-dialectical approach was developed. The continuing education program as a whole lasted 100 hours (in-person and online). The methodological procedures used were observation and monitoring of the school routine and recording in field journals. The chosen theoretical framework involved discussions on praxis and teacher training, including: Libâneo (2012), Merett and Barros (2020), and Vázquez (2011). The data collected during the research indicate that the teacher's participation in the training experience, especially during theoretical studies, contributed to rethinking practice, considering the elements of didactics towards a sense of praxis as a transformative activity. We identified critical thinking with the use of technologies in pedagogical work, from the perspective of intentional teaching, which contributes to human development.

**Keywords:** Pedagogical practice. Didactics and Teacher Training. Digital technologies.

## Introdução

Os referenciais que orientaram esta pesquisa acerca da formação de professores e o trabalho docente, perpassam o significado da *práxis*, conceito apontado na literatura desde os estudos clássicos até os contemporâneos (Gamboa, 2007; Malaquias, 2018; Merett e Barros, 2020; Vázquez, 2011). Nessa perspectiva, Vázquez (2011) discute a noção da *práxis* a partir da tradição do materialismo histórico-dialético, cuja base está na *filosofia da práxis* de Karl Marx, compreendida enquanto atividade concreta e transformadora do mundo, uma filosofia que considera a categoria da *práxis* um processo teórico e prático.

Com a crescente utilização das tecnologias digitais na educação e seu uso recorrente no trabalho docente e da consequente compreensão de que é preciso romper com a dualidade que separa a teoria e a prática na formação de professores (Echalar, Sousa e Alves Filho, 2020), pesquisadores têm se interessado em analisar a relação entre a educação e as tecnologias em compreensões com as pesquisas científicas (Peixoto, 2022; França, 2025). Não só compreender as tecnologias dentro desse contexto acadêmico, mas também propor formas de superação da fragmentação dos saberes a partir, por exemplo, de construção de um pensamento crítico com uso das tecnologias.

Nos contextos acadêmicos, têm sido apresentadas propostas de discussões das possibilidades tecnológicas sem relação com a didática. A respeito desse último aspecto, objeto de investigação desta pesquisa, há um entendimento de que é possível conceber as práticas pedagógicas e considerar as funcionalidades técnicas das tecnologias adotadas, em detrimento das discussões pedagógico-didáticas (Peixoto, 2022). A produção científica desses textos acadêmicos sinaliza a preocupação de ensinar aos profissionais da educação como utilizar as tecnologias digitais de forma efetiva, na compreensão de que o artefato pode, por si mesmo, garantir os processos de inovação no ensino.

Por um lado, há valiosas contribuições sobre as experiências formativas com uso de tecnologias no contexto educativo, incluindo o interesse em descrever a transformação das práticas pedagógicas; por outro, há lacunas sobre o

desenvolvimento de pesquisas que se pauta na perspectiva crítica e considera a unidade teoria e prática, em especial daquelas sem centrar-se nas tecnologias, sobre como se dá a formação e que considerem os diferentes contextos em que as tecnologias são inseridas.

Esse cenário de escassez de pesquisa sobre as discussões sobre a relações teoria e prática na formação de professores a partir da perspectiva aqui proposta, levou a investigação dos elementos da didática junto às práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica. Entende-se que considerar um contexto escolar real, por meio das professoras que nele atuam é crucial, tanto para nortear as discussões teórico-metodológicas que ancoram os processos de ensino, quanto para se ter uma ideia dos modos pelos quais elas desenvolvem suas atividades com as tecnologias. Ademais, investigar o contexto escolar, e não o que dizem e pensam sobre ele, permite enriquecer esse debate, até porque as formas de usos das tecnologias pelos professores são distintas, a depender da realidade.

Ao invés de um pensamento acrítico ou da aversão sobre o uso das tecnologias no campo da educação, este estudo considera pertinente realizar o seguinte questionamento: De que maneira a formação continuada a partir de estudos e discussões sobre a didática pode contribuir com a *práxis* pedagógica? Este aspecto é relevante na medida em que uma experiência formativa, pautada numa consciência da *práxis*, admite a superação do distanciamento que dicotomiza teoria e prática. Apontamos para pensar a formação e o trabalho docente a partir de uma perspectiva crítica em que a finalidade educativa e, consequentemente, a definição dos conteúdos com as tecnologias, considerem o ato intencional e didático.

Espera-se que as discussões realizadas neste estudo possam ampliar o debate sobre as relações entre a teoria e a prática em experiências formativas com uso de tecnologias no contexto educativo, além de permitir a pesquisadores e professores, tanto daqueles que pesquisam a formação inicial quanto a formação continuada, re(pensar) o significado que a *práxis* encerra o pensamento crítico, com as tecnologias, já que ela é indissociável do ato educativo.

## **Referencial Teórico**

O significado de *práxis* aqui tomado se constitui a partir de uma visão crítica e consciente da realidade, em que os conhecimentos teóricos e práticos são

necessários e indissociáveis quando se trata de atividade pedagógica intencional e transformadora. Vázquez (2011), ao elaborar uma filosofia para a *práxis* afirmou que teoria em si não transforma o mundo, entretanto, a prática utilitária (prática pela prática) é senso comum, resultante da influência do pragmatismo. Portanto, “[...] uma teoria é prática na medida em que materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (Vázquez, 2011, p. 207).

Neste sentido, não se trata de negar a prática em função da teoria, mas avançar com essas discussões sobre a formação e o trabalho docente com o uso de tecnologias, articulando este tipo de reflexão, tal como destaca Duarte (2013, p. 5) “as necessidades da prática se impõem e exigem respostas. Além disso, a teoria também precisa de respostas de prática para poder avançar”. Para o autor, a relação teoria e prática não é linear, ou seja, primeiro aprender a teoria e depois colocá-la em prática.

Sob esse olhar, asseveramos que a relação teoria e prática na formação de professores, passa a ser entendida como elemento essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. No entanto, é preciso evidenciar quais espaços estão verdadeiramente legitimando o significado de *práxis* pedagógica, uma vez que a relação teoria e prática se estrutura por meio da prática no movimento dialético. Partimos da ideia que é necessário pensar a formação continuada a partir de uma perspectiva crítica em que a finalidade educativa, consequentemente, a definição dos conteúdos com as tecnologias, considerem o ato intencional e didático.

O trabalho docente é concebido como o resultado da ação e das escolhas que o professor faz juntamente ao seu planejamento. Para realizar essa atividade que é a prática pedagógica, acreditamos numa formação em que o professor desenvolva sua capacidade de pensar teoricamente as situações de ensino, por meio de ações planejadas de forma organizada intencionalmente. Neste sentido, é pertinente afirmar que a formação não se restringe a uma instrumentalização técnica em que as metodologias e tecnologias são aplicadas, mas parte de um ato refletido, intencional e da atividade de ensino do professor.

No entanto, as formas de uso das tecnologias dependem muito das especificidades das relações com os contextos educativos, das concepções teórico-metodológicas dos professores que os demandam em sala de aula e da cultura escolar das quais esses professores fazem parte, dentre outros fatores. Conforme nos explicam os autores Echalar *et al.* (2018, p. 302), a “historicidade deste profissional,

as contradições do seu percurso inclusive no que se refere à formação inicial e continuada que receberam", refletem sua individualidade, quanto os modos específicos dessas condições. Nesse sentido, é preciso investigar as formas de uso das tecnologias, mas compreender, acima de tudo, como as relacionam aos processos de ensino.

Essa forma de perceber as tecnologias está relacionada ao paradigma recente identificado no campo educacional denominado tecnocêntrico (Peixoto, 2022). Segundo a autora, essa leitura tecnocêntrica do papel ocupado pelas tecnologias na educação se manifesta de duas formas recorrentes no campo acadêmico, emergindo nesse contexto os conceitos de instrumentalismo e determinismo. O instrumentalismo, as tecnologias são considerados como artefatos neutros, na qual os sujeitos exercem autonomia sobre as formas como são utilizadas. No determinismo, as tecnologias são consideradas como um sistema autônomo, portanto, determinam as formas como estes sujeitos devem adaptá-las.

Desse modo, ao analisar as pesquisas científicas sobre as relações entre a educação e as tecnologias, pontua que as produções científicas voltadas à temática apresentam uma perspectiva tecnocêntrica, o que significa que as tecnologias ocupam papel de centralidade nos processos de ensino e aprendizagem em detrimento das discussões pedagógico-didáticas (Peixoto, 2022). Neste contexto, primeiramente as tecnologias são selecionadas, para então se propor os encaminhamentos metodológicos e procedimentos de aprendizagem.

Essas formas de se perceber as tecnologias – de forma tecnocêntrica, seja determinista ou instrumental, não são excludentes, pelo contrário, complementam-se, podendo ser adotadas nas políticas da formação de professores para atendimento as demandas do capital (Peixoto, 2022). Do contrário, conforme defende Malaquias (2018), a formação para o uso das tecnologias deve ser pautada numa racionalidade da práxis, na qual o professor terá elementos para interpretar de forma consciente os usos e apropriações das tecnologias.

Assim, concordamos com Libâneo (2012), para quem a relação entre a formação de professores e a prática pedagógica deve estar fundamentada na práxis educativa como uma atividade transformadora, subjetiva e que considere o coletivo. Com base nessa formação, os conceitos teóricos são necessários na organização e no desenvolvimento da atividade de ensino do professor. Os conhecimentos que os

constituem, entretanto, necessitam ser discutidos à luz das contradições sócio-históricas pelas quais se concretiza o trabalho pedagógico.

Nessa mesma direção, Libâneo (2012, p. 222) aponta a importância de se discutir os conteúdos escolares constituídos sócio-historicamente junto ao planejamento do professor, como “uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações [...]”, por três dimensões essenciais, quais sejam: objetivos, conteúdo e metodologias. Para Libâneo (2012), estes três elementos da didática, ou seja, os objetivos, conteúdos e as metodologias são indispensáveis para guiar o ato educativo e instrumentalizar a previsão da ação docente. Por consequência, faz-se necessário considerar os aspectos constitutivos dessa ação: o quê, para quê e como se ensina, ou seja, as finalidades educacionais.

Esse seria o sentido formativo assinalado por Martins (2015, p. 35), ao considerar que o nível de alienação do professor diminui à medida que ele consegue “apropriar-se das objetivações genéricas para si e estabelecer relações entre os sentidos e as significações de seus atos, posto o papel fundamental que tais condições desempenham na produção da consciência”. Ademais, almejamos pensar sobre a formação pautada numa consciência da *práxis* (Merett e Barros, 2020), com destaque sobre o ensino com uso das tecnologias a partir de uma abordagem crítica, o que exige compreender a formação na relação teoria e prática que objetive a transformação do sujeito e da própria realidade, desafio este presente na formação profissional e humana dos sujeitos.

A *práxis* significa o conhecimento consciente do trabalho que realiza e a condição para uma tomada de decisão mediante realidade, tendo em vista a sua transformação, permitindo o caráter crítico, que articula o conhecimento a uma visão de totalidade, das contradições inerentes à sociedade (Gamboa, 2007).

Para além do aspecto instrumental, é preciso que as práticas mediadas por tecnologias se estruturem a partir de uma racionalidade da *práxis* (Malaquias, 2018), ou seja, como exercício fundamental para que os sujeitos possam compreender todas as dimensões do trabalho pedagógico, sem dualismos e unilateralidades. Esse seria, portanto, um dos motivos pelos quais insistimos acerca da necessidade em desenvolver a formação que discuta, para além da utilização das tecnologias, a própria educação (Oliveira, Mello e Franco, 2020). É preciso que os professores, com base em suas práticas pedagógicas, utilizem as tecnologias por meio de escolhas conscientes, além de planejarem as situações de ensino que levem em conta a teoria.

Assim, as ações pedagógicas fundamentadas em elementos da didática, na articulação com o conteúdo escolar, enfatizam que os objetivos educativos envolvem as técnicas, bem como as tecnologias, e, na perspectiva aqui defendida, podem contribuir para o enfrentamento do dualismo teórico e prático da formação e do trabalho docente com o uso de tecnologias.

### **Descrição e fundamentação da metodologia da pesquisa**

A investigação apresentada neste artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla, intitulada Ambiências formativas com o uso de tecnologias digitais, aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (UEL), além de comitês coparticipantes, via Plataforma Brasil, sob a égide do protocolo do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 53275621.4.0000.5231. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), caracterizada como experimental (Marconi e Lakatos, 2017) e de abordagem crítico-dialética (Gamboa, 2007).

A escolha de uma abordagem crítico-dialética (Gamboa, 2007) se deu pela necessidade de considerar um contexto escolar, atentando-nos às suas contradições e às relações estabelecidas nele, todos entendidos como processos em constante transformação. Esse tipo de abordagem considera que a sociedade deve ser pensada a partir de um processo em constante movimento. Isto é, nada é estático ou permanente, então, propõe um movimento que parte da *práxis* social concreta.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de diferentes estratégias, distintas e articuladas, junto às professoras da Educação Básica. No primeiro momento, houve um levantamento junto às publicações científicas sobre a formação de professores e o uso das tecnologias digitais, abrangendo os períodos de 2019 a 2024. Este processo procurou analisar as bases teóricas que sustentam as discussões acerca das concepções de tecnologias na formação de professores. No desenvolvimento dessa pesquisa mais ampla, buscou-se compreender as relações entre as tecnologias e a Educação e quais concepções orientam a inserção das tecnologias na prática pedagógica.

O segundo momento ocorreu ao longo do ano de 2022, envolvendo a realidade de três professoras da educação básica. Durante o primeiro semestre, cada uma das três professoras teve sua rotina de trabalho acompanhada, uma vez por

semana, por duas pesquisadoras (mestranda e doutoranda). Para a coleta de dados, utilizou-se de entrevistas, acompanhamento das professoras durante as aulas, observação participante e registros em diários de campo.

Concomitante ao acompanhamento da rotina escolar das professoras, ocorreu a proposta de formação continuada, envolvendo estudos e discussões teóricas, de forma on-line síncronos – *Google Meet*, além de realizar encontros individuais e coletivos, de forma presencial, durante a hora-atividade das professoras. A formação continuada contou com carga horária de 100 horas (on-line), realizados de abril a dezembro de 2022. Neste recorte, foram priorizados os registros do excerto da fala de uma professora participante dentre as três pesquisadas, além das anotações em diários de campo.

## **Resultados e discussões**

Nesta seção, registros do excerto da fala de uma professora participante são explorados, visando analisar os resultados da experiência formativa, envolvendo os elementos da didática na constituição do sentido de *práxis*. As percepções sobre o desenvolvimento da aula foram registradas em diário de campo, envolvendo a forma como os conteúdos eram apresentados e as estratégias didáticas utilizadas, os exercícios propostos com utilização das tecnologias digitais em rede, além da participação das crianças durante as tarefas. Observam-se as problemáticas sobre tentativas de desenvolvimento das práticas com uso das tecnologias, conforme relato a seguir:

### **Quadro 1 – Registro do acompanhamento da aula da professora participante**

**Data: 03/05/2022**

O acompanhamento da rotina escolar da professora se deu no laboratório de informática. A proposta de trabalho apresentada pela professora era com a ferramenta *Wordwall*. Para tanto, ela deixou as crianças livremente para escolher qualquer jogo, apenas ordenou que abrissem a ferramenta *Wordwall*, projetando na lousa interativa um “passo a passo” com indicação do *link* de acesso ao jogo. Alguns alunos mostraram-se inseguros e outros ficaram dispersos, acessando outros *sites* de jogos. Outros alunos, apesar de não demonstrarem insegurança, não acessaram de imediato o *site* recomendado, e simplesmente desconsideraram a orientação da professora, acessando jogos que possuíam certa familiaridade. Para aqueles que se mantiveram atentos às explicações de acesso à ferramenta, alguns pediram por nossa ajuda para encontrar o *site* indicado. Superadas essas questões iniciais, ao final, todos conseguiram acessar a plataforma.

**Fonte:** Diário de campo (2022).

A partir do acompanhamento da rotina escolar foi possível observarmos alguns aspectos que permitiram uma compreensão inicial do contexto de trabalho da professora participante. A proposição do exercício desta professora demandou uma articulação entre as funcionalidades técnicas e a didática para o desenvolvimento da prática mediada por tecnologias.

Analisamos também o desenvolvimento das estratégias dessa professora, ou seja, as ações tomadas no desenvolvimento da prática. Isso é relevante por considerarmos que a organização do ensino se configura sob as bases das ações didáticas implementadas, implicando a criação de condições favoráveis aos processos de aprendizagem. Na turma, a professora orientou as crianças, mesmo aquelas que aparentemente apresentavam dificuldades durante a execução da tarefa, a seguirem as instruções dadas e realizarem a atividade da forma como a compreendiam.

Conforme Libâneo (2012, p. 222), o ato de planejar faz parte da docência e está intimamente relacionado ao processo de ensinar e aprender. O planejamento, portanto, deve contemplar o quê, para quê e como ensinar, definindo para quem, ou seja, o conteúdo, a metodologia, os objetivos, onde se inserem também as técnicas e as tecnologias.

Neste momento, observou-se que retomar com a professora os conceitos teóricos como aprofundamento da organização da atividade de ensino, ajudaria com compreensões acerca dos elementos da didática nas discussões envolvendo as práticas mediadas por tecnologias. Para tanto, propusemos o estudo teórico sobre os componentes da didática com base na obra “Planejamento”, de Libâneo (2012).

Na reconstrução dos diálogos mantidos durante a formação, a fala da professora revelou uma multiplicidade de relações, saberes e angústias articuladas à relação teoria e prática, que não devem ser ignorados nos estudos e pesquisas, nem, tampouco, quando se propõe discutir os elementos da didática junto às práticas mediadas por tecnologias. Ao expor sua compreensão sobre o resultado do exercício com utilização das tecnologias digitais em rede, comentou:

Eu tenho a prática, mas dificuldade de ajudá-los, de propor as estratégias utilizando as tecnologias. Sinto a necessidade de fazer com eles um passo a passo, pensar metodologicamente, sabe? Cada execução para se chegar a um objetivo (professora participante).

Aparentemente, a professora participante indicou a necessidade de articular a proposta de exercício com utilização das tecnologias digitais em rede e considerou

as questões didáticas. Além disso, declarou que considerava relevante o conhecimento dos alunos e a contextualização dos conteúdos de ensino, indicando a sugestão de fazer um “passo a passo” para que as crianças fossem capazes de compreender a execução do exercício, considerando para isso os elementos da didática.

Para melhor esclarecer a sugestão que foi apresentada pela professora acerca da necessidade de considerar os elementos da didática, com base no que discute Libâneo (2012), se o “saber” estiver desarticulado “do como” e “do que fazer” ocasionará um desajuste nas interações e no processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, esses aspectos estabelecem uma relação dialética e recíproca entre esses componentes e são, portanto, indispensáveis para guiar o ato educativo.

Os dados da pesquisa revelam que a experiência formativa dessa professora contribuiu para re(pensar) a prática ao considerar os estudos teóricos sobre os elementos da didática, apontando-se sobre o rompimento das condições de alienação e que se efetiva como forma de superação de uma dicotomia existente entre teoria e prática, entre a formação e sua objetivação prática (Martins, 2015). Não se trata, portanto, apenas de analisar a prática na proposição de uma teoria, mas avançar na compreensão dos sujeitos na perspectiva da construção da *práxis*, em que a consciência deve se manter ativa como atividade concreta e transformadora do mundo (Vázquez, 2011).

Conforme sugere Vázquez (2011), é possível falar de uma racionalidade da *práxis*, a partir do que considera sobre os diferentes níveis de *práxis*, de acordo com o “[...] grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada, evidenciado no produto de sua atividade prática” (Vázquez, 2011, p. 245-259).

Desse modo, analisar a experiência formativa que discute os elementos da didática para construção da *práxis* demanda compreender que estado de consciência se constitui à medida que se estabelece uma visão crítica e consciente da realidade, em que os conhecimentos teóricos e práticos são necessários e indissociáveis quando se trata de atividade pedagógica intencional e transformadora (Merett e Barros, 2020).

Logo, a prática pedagógica exigiu um ir e vir constante da prática à teoria, dos elementos da didática às dimensões pedagógicas, da experiência formativa à prática mediada por tecnologias (Oliveira, Mello e Franco, 2020). Consideramos, assim, pensar a formação numa racionalidade da *práxis* (Malaquias, 2018), que não está

sujeita ao objeto do seu trabalho, apenas, mas em transformar a realidade por meio da *práxis* pedagógica que realiza.

O sentido de *práxis* pedagógica aqui entendido é mais que a relação teoria e prática. Trata-se de uma teoria que se insere na própria prática, em que as diversas relações que permeiam a formação e a prática pedagógica com utilização das tecnologias, influenciam e contribuem para efetivação da *práxis*. Assim, quando os professores reconhecem a necessidade de se trabalhar com conhecimentos elaborados – possibilitando aos alunos que realizem síntese dos conceitos com a finalidade de chegar a seu desenvolvimento – é possível superar essa contradição no processo de ensino e aprendizagem.

### **Considerações finais**

O presente texto teve como objetivo analisar os resultados da experiência formativa que abordou a didática e teve como ponto de partida práticas mediadas por tecnologias. A experiência formativa contribuiu para re(pensar) a prática, ao considerar os elementos da didática em direção a um sentido de *práxis*, como atividade transformadora. Sugere-se pensar as práticas pedagógicas com utilização das tecnologias a partir de um pensamento crítico, em que seja possível de se desenvolver uma compreensão e ação no mundo.

A transformação das práticas mediadas por tecnologias requer alterações no planejamento didático-pedagógico, na forma de utilização dos artefatos, mas também envolve mudanças no modelo de ensino e de aprendizagem, implicando alterações no como, no quê e no para quê ensinar. Assim, é preciso que as experiências formativas promovam discussões teóricas sobre as práticas pedagógicas nos diferentes contextos.

Por essas razões, fica claro que o contexto social e histórico complexo deve considerar as relações teoria e prática na formação, além de promover discussões sobre os elementos da didática nas experiências formativas e, por conseguinte, no contexto em que as tecnologias são inseridas. A partir dos elementos da didática, discutida durante a formação, conseguimos compreender a prática dessa professora pautada numa consciência da *práxis*. Apontamos alguns desses pressupostos a partir de um pensamento crítico com utilização das tecnologias no trabalho pedagógico, na

perspectiva de sua atividade de ensino com intencionalidade, que contribui para a formação humana.

## Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.
- ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; NASCIMENTO, Neuvani Ana do; CARVALHO, Rose Mary Almas; MALAQUIAS, Arianny Grasielly Baião; PEIXOTO, Joana. **Trabalho docente mediado por tecnologias:** ecos e repercussões. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 301-321, Jan./abr. 2018.
- ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SOUSA, Daniela Rodrigues de; ALVES FILHO, Marcos Antonio. Fundamentos teóricos e epistemológicos da pesquisa. In: ECHALAR, Jhonny David; PEIXOTO, Joana; ALVES FILHO, Marcos Antonio. **Trajetórias:** apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública. V. 1. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020. p. 19-31.
- FRANÇA, Creuza Martins. **Apropriações das tecnologias digitais a partir de um processo formativo com professores da Educação Básica.** 2025. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.
- GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção magistério. Série formação do professor).
- MALAQUIAS, Arianny Grasielly Baião. **Tecnologias e formação de professores de matemática:** uma temática em questão. 2018. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MERETT, Francielle Nascimento; BARROS, Marta Silene Ferreira. A categoria Práxis: elemento para se pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 17-32, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.42487. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/42487>. Acesso em: 11 jul. 2025.

OLIVEIRA, Ariane Xavier de; MELLO, Diene Eire de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Práticas de ensino com o uso de tecnologias digitais: o papel da formação docente. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 60, p. 75-90, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/48627>. Acesso em: 3 fev. 2025.

PEIXOTO, Joana. Contribuições à Crítica ao Tecnocentrismo. **Revista de Educação Pública**, [S. I.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–15, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez.13374. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1337>. Acesso em: 2 ago. 2025

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciências Sociales – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

## **Nota sobre as autoras**

### **Creuza Martins França**

Doutora em Educação pelo Programa pós-graduação em Educação (PPEDU) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Licenciada em Pedagogia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Aprendizagem e Tecnologias (DidaTic), do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atuou como supervisora pedagógica na Educação a Distância e, atualmente, avaliadora do INEP (BaSis) e assessora Pedagógica em Cursos de formação inicial e continuada na área da educação e tecnologias digitais.

### **Diene Eire de Mello**

Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Pedagogia com Mestrado em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Doutora em Educação pela UEM. Pós doutora em Educação com foco em e-learning pela Universidade Aberta de Portugal. Docente do Programa de pós-graduação em Educação (PPEDU-UEL), com ênfase em formação de professores, educação, tecnologias e aprendizagem e educação a distância. Coordenadora do Grupo de Pesquisa DidaTic. <https://ueldidatic.wixsite.com/website>. Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Superior (CEMAD- UEL).

### **Heliane Aparecida Araújo**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Pedagogia. Atualmente é professora na rede Municipal de Londrina- PR.