

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: CONTRIBUIÇÕES DOS MODELOS TPACK E SAMR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

**TEACHER NARRATIVES ON THE INTEGRATION OF DIGITAL
TECHNOLOGIES IN MIDDLE SCHOOL EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF
THE TPACK AND SAMR MODELS TO CONTINUING EDUCATION**

Ciências Humanas • 30/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785195875](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785195875)

Abraão Carneiro Ferreira
Adriana Barroso de Azevedo

RESUMO

A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional contemporâneo exige uma compreensão que ultrapassa o domínio técnico, envolvendo a articulação entre saberes pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo. Este estudo investiga como professores do Ensino Fundamental – anos finais, significam suas experiências de integração das tecnologias em suas práticas pedagógicas, tendo como referência os modelos TPACK e SAMR. Fundamentada na pesquisa narrativa e na hermenêutica, a investigação valoriza as experiências vividas e narradas pelos docentes como fonte de produção de conhecimento. O campo empírico foi constituído por meio de um curso de formação pedagógica e entrevistas narrativas com professores participantes. Os resultados parciais indicam que a integração das tecnologias ocorre, em muitos casos, de forma intuitiva, revelando potencialidades, desafios e lacunas formativas, especialmente no que se refere à intencionalidade pedagógica. A pesquisa evidencia a importância da formação continuada e da escuta das narrativas docentes como caminhos para promover uma integração mais significativa das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa; Formação Continuada; TPACK; SAMR; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

The integration of Digital Information and Communication Technologies (DICT) into the contemporary educational context requires an understanding that goes beyond technical mastery, involving the interplay of pedagogical, technological, and content knowledge. This study investigates how teachers in the final years of elementary education make sense of their experiences integrating technologies into their pedagogical practices, drawing on the TPACK

and SAMR models. Grounded in narrative research and hermeneutics, the study values the experiences lived and narrated by teachers as a source of knowledge production. The empirical fieldwork was conducted through a pedagogical training course and narrative interviews with participating teachers. Preliminary results indicate that technology integration often occurs intuitively, revealing potential, challenges, and gaps in teacher training—particularly regarding pedagogical intentionality. The research highlights the importance of continuing education and listening to teachers' narratives as pathways to fostering a more meaningful integration of technologies into the teaching-learning process.

Keywords: Narrative Research; Continuing Education; TPACK; SAMR; Digital Technologies.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) passaram a ocupar espaço cada vez mais significativo nas diferentes dimensões da sociedade, modificando formas de comunicação, produção do conhecimento e interação social. No campo educacional, esse movimento ampliou as possibilidades de organização dos processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que impôs novos desafios à formação e à atuação docente. A presença das tecnologias nas escolas deixou de representar uma possibilidade futura para constituir uma realidade permanente, exigindo dos professores não apenas domínio técnico das ferramentas digitais, mas, sobretudo, capacidade de integrá-las pedagogicamente às experiências de aprendizagem.

Entretanto, a simples incorporação de recursos tecnológicos ao ambiente escolar não garante inovação pedagógica. A utilização de equipamentos, plataformas digitais ou aplicações de inteligência artificial pode reproduzir práticas tradicionais quando desvinculada de objetivos educacionais claramente definidos. Nesse contexto, a discussão desloca-se da tecnologia em si para a forma como ela é apropriada pelos professores, evidenciando que a qualidade da integração tecnológica depende da articulação entre conhecimentos pedagógicos, conhecimentos específicos dos conteúdos e compreensão das potencialidades dos recursos digitais.

Essa compreensão tornou-se ainda mais relevante diante das transformações ocorridas após a pandemia da COVID-19. O período de ensino remoto exigiu que professores reorganizassem rapidamente suas práticas, incorporando diferentes tecnologias como condição para garantir a continuidade do processo educativo. Embora essa experiência tenha ampliado o contato dos docentes com recursos digitais, também revelou que o domínio operacional das ferramentas não é suficiente para promover mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. Permaneceram desafios relacionados ao planejamento, à mediação da aprendizagem e à construção de uma intencionalidade pedagógica capaz de orientar o uso das tecnologias de forma significativa.

É nesse cenário que modelos como o Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), proposto por Mishra e Koehler (2006), e o modelo Substitution, Augmentation, Modification and Redefinition (SAMR), desenvolvido por Puentedura (2006), assumem relevância para compreender os processos de integração das tecnologias ao ensino. Enquanto o TPACK evidencia a necessidade de articulação entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e específicos dos

conteúdos, o modelo SAMR possibilita analisar diferentes níveis de incorporação das tecnologias às práticas educativas, desde usos mais instrumentais até propostas capazes de transformar significativamente as experiências de aprendizagem.

Contudo, esta investigação parte do pressuposto de que compreender a integração das TDIC exige ir além da aplicação desses modelos como instrumentos prescritivos. Interessa compreender como os professores significam suas próprias experiências, reinterpretam suas trajetórias profissionais e atribuem novos sentidos às práticas desenvolvidas em seus contextos de atuação. Nessa perspectiva, as experiências docentes deixam de ocupar posição secundária na pesquisa para constituírem o principal objeto de análise.

Essa compreensão exige refletir sobre o próprio conceito de experiência. A existência humana é construída entre os acontecimentos cotidianos e aquilo que efetivamente produz transformações. Enquanto as vivências correspondem aos eventos que atravessam o cotidiano, a experiência representa aquilo que permanece, produz sentidos e contribui para a constituição da identidade do sujeito. Nesse percurso, encontros, desafios, aprendizagens e processos de resignificação tornam-se elementos constitutivos da formação humana e profissional.

Sob essa perspectiva, memória e experiência encontram-se profundamente articuladas. Ao rememorar, o sujeito não apenas recupera fatos vividos, mas os interpreta à luz do presente, atribuindo novos significados à própria trajetória. A narrativa, portanto, constitui um movimento permanente de reconstrução da experiência e da identidade.

A opção pela pesquisa narrativa fundamenta-se exatamente nesse entendimento. Para Clandinin e Connelly (2015), a experiência constitui o ponto de partida da investigação narrativa, uma vez que os sujeitos vivem, contam, recontam e reinterpretam suas histórias ao longo do tempo. As narrativas docentes possibilitam compreender não apenas o que os professores fazem ao utilizar tecnologias digitais, mas como atribuem significado às experiências vividas, reorganizando continuamente sua prática profissional. Os autores propõem, ainda, o espaço tridimensional da pesquisa narrativa, estruturado pelas dimensões da temporalidade, da interação, compreendida nas relações entre o pessoal, social e do lugar, permitindo analisar as experiências em sua complexidade, considerando as relações entre passado, presente e futuro, os contextos de atuação e os espaços nos quais as histórias são vividas.

Essa perspectiva aproxima-se da hermenêutica de Paul Ricoeur (1994), para quem a interpretação permite ultrapassar a descrição dos acontecimentos e alcançar os sentidos produzidos pelos sujeitos ao narrar suas experiências. As narrativas deixam de ser compreendidas apenas como relatos de práticas pedagógicas e passam a constituir textos capazes de revelar processos de formação, ressignificação profissional e construção do conhecimento docente.

Nessa mesma direção, Azevedo e Borrego (2024) afirmam que a narrativa não constitui um dado simplesmente coletado pelo pesquisador, mas uma construção relacional produzida no encontro entre pesquisador e participante. Essa compreensão reforça o caráter interpretativo da pesquisa narrativa, reconhecendo que os significados atribuídos às experiências docentes emergem do

diálogo, da memória e da reflexão compartilhada, e não apenas da descrição objetiva dos acontecimentos.

Ao valorizar as narrativas dos professores, esta investigação busca compreender os sentidos atribuídos à integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em suas práticas pedagógicas, reconhecendo que esses significados são construídos a partir das trajetórias profissionais, dos contextos institucionais e das interações estabelecidas ao longo do processo formativo. Parte-se do entendimento de que os modelos teóricos somente adquirem significado quando dialogam com as experiências efetivamente vividas pelos docentes, permitindo compreender como conhecimentos construídos ao longo da profissão são reinterpretados à luz de novos referenciais de formação.

Dessa forma, esta pesquisa busca responder ao seguinte problema: Como professores do Ensino Fundamental II significam suas experiências de integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em suas práticas pedagógicas após um processo de formação continuada fundamentado nos modelos TPACK e SAMR?

Diferentemente de estudos centrados na avaliação de ferramentas tecnológicas ou na mensuração de competências digitais, esta investigação concentra-se na interpretação das experiências docentes, compreendendo que a integração das TDIC constitui um processo formativo permeado por dimensões técnicas, pedagógicas, reflexivas e experienciais.

Assim, o objetivo desta pesquisa consiste em compreender como professores do Ensino Fundamental II significam suas experiências de integração das Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação em suas práticas pedagógicas, tomando como referência os modelos TPACK e SAMR, buscando identificar processos de resignificação da prática docente decorrentes da formação continuada.

Para alcançar esse objetivo, adotou-se a pesquisa narrativa como caminho metodológico, compreendendo que a experiência docente constitui um espaço privilegiado de produção do conhecimento e que a interpretação das narrativas possibilita revelar dimensões da formação profissional dificilmente evidenciadas por abordagens centradas exclusivamente na descrição de práticas ou na avaliação de resultados.

2. PERCURSO METODOLÓGICO E HERMENÊUTICO

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa fundamentada na pesquisa narrativa, compreendendo que a experiência constitui um espaço privilegiado para a produção do conhecimento docente. Nessa perspectiva, conhecer a prática pedagógica implica compreender como os professores atribuem sentido às experiências vividas e como essas experiências são continuamente reinterpretadas ao longo de sua trajetória profissional.

Para Clandinin e Connelly (2015), a pesquisa narrativa constitui simultaneamente fenômeno e método de investigação. Os sujeitos vivem suas experiências de forma narrativa e, ao contá-las, reorganizam acontecimentos, reinterpretam vivências e constroem novos significados para sua própria prática. Dessa forma, a narrativa não representa apenas um instrumento de coleta de dados, mas um

espaço de produção de conhecimento no qual experiência, memória e reflexão se entrelaçam.

Essa compreensão desloca o foco da investigação da simples descrição das práticas pedagógicas para a interpretação dos sentidos produzidos pelos professores. Mais do que identificar quais tecnologias são utilizadas em sala de aula, interessa compreender como elas passam a integrar o pensamento pedagógico dos docentes e quais processos de aprendizagem profissional emergem dessa integração.

Segundo Clandinin e Connelly (2015), toda experiência deve ser analisada a partir do espaço tridimensional da investigação narrativa, constituído pelas dimensões da temporalidade, da socialidade e do lugar. A temporalidade evidencia que toda experiência estabelece relações entre passado, presente e futuro; a socialidade considera tanto os aspectos pessoais quanto as relações construídas com outros sujeitos; e o lugar reconhece que toda narrativa está situada em contextos específicos que influenciam a produção de significados.

A interpretação das narrativas fundamentou-se na hermenêutica de Paul Ricoeur (1994), compreendendo que o texto narrativo ultrapassa a intenção inicial de quem o produziu e passa a revelar múltiplas possibilidades de interpretação. Assim, as entrevistas foram analisadas não apenas como relatos de acontecimentos, mas como textos que expressam processos de constituição da identidade docente, de aprendizagem profissional e de resignificação da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, esta pesquisa procura compreender como os professores reinterpretam suas experiências após participarem do processo formativo, evidenciando mudanças de percepção acerca da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação às práticas pedagógicas.

2.1. O Percurso da Investigação

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas complementares. Na primeira, realizou-se um curso de formação voltado à integração pedagógica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, no qual foram discutidos os modelos TPACK, SAMR, a Roda Pedagógica e a Taxonomia de Bloom, buscando promover reflexões acerca do planejamento pedagógico e da utilização intencional das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas narrativas com professores participantes da formação que se voluntariaram a participar das entrevistas. As entrevistas assumiram o formato de conversas abertas, permitindo que cada docente reconstruísse livremente sua trajetória profissional, narrasse experiências relacionadas ao uso das tecnologias digitais e refletisse sobre as contribuições do processo formativo para sua prática.

Os participantes, por sua vez, de forma voluntária, engajaram-se nas etapas posteriores à formação, participando de encontros reflexivos destinados ao diálogo e ao compartilhamento de práticas pedagógicas antes e após o contato com os modelos apresentados, totalizando 11 participantes dos 24 que foram convidados a participar do curso.

Esses sujeitos assumem papel central na pesquisa, uma vez que suas narrativas constituem o corpus analítico do estudo, permitindo compreender os processos de ressignificação das práticas docentes a partir da formação recebida.

Todos os participantes formalizaram sua adesão por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa. Nesse contexto, as narrativas docentes possibilitam compreender como os modelos TPACK, SAMR e demais referenciais foram apropriados e integrados às práticas pedagógicas, revelando transformações no fazer docente mediadas pela formação continuada e pelo uso das tecnologias digitais.

O grupo participante da pesquisa é composto por 11 docentes com formações acadêmicas diversas, evidenciando um perfil interdisciplinar e heterogêneo. Observa-se a predominância de profissionais licenciados, com destaque para áreas como Letras, Matemática, Geografia, História, Pedagogia e Ciências Biológicas. Além da formação inicial, parte significativa dos participantes possui formação continuada em nível de pós-graduação, incluindo especializações e mestrado, o que demonstra um investimento consistente no desenvolvimento profissional e acadêmico.

Para preservar o anonimato dos participantes, foram utilizados pseudônimos ao longo da investigação. Neste artigo, optou-se por aprofundar a análise das narrativas de três docentes, cujas experiências revelam diferentes percursos de integração das tecnologias digitais e distintos processos de ressignificação da prática pedagógica.

Quadro 1. Perfil dos participantes para o artigo

PARTICIPANTES	FORMAÇÃO	TEMPO COMO DOCENTE	DISCIPLINA LECIONADA	SEGMENTO	SEXO
DOCENTE 1	Licencia em letras	6 anos	Inglês e Espanhol	Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio.	Masculino
DOCENTE 2	Licencia em letras	10 anos	Português e Inglês	Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio.	Feminino
DOCENTE 3	Licencia em letras	10 anos	Português e Inglês	Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio.	Feminino
DOCENTE 4	Licencia em letras	10 anos	Português e Inglês	Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio.	Feminino
DOCENTE 5	Licencia em letras	10 anos	Português e Inglês	Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio.	Feminino
DOCENTE 6	Licencia em letras	10 anos	Português e Inglês	Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio.	Feminino
DOCENTE 7	Licencia em letras	10 anos	Português e Inglês	Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio.	Feminino
DOCENTE 8	Licencia em letras	10 anos	Português e Inglês	Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio.	Feminino
DOCENTE 9	Licencia em letras	10 anos	Português e Inglês	Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio.	Feminino
DOCENTE 10	Licencia em letras	10 anos	Português e Inglês	Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio.	Feminino

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/narrativas-docentes-sobre-a-integracao-das-tecnologias-digitais-no-ensino-fundamental-ii-contribuicoes-dos-modelos-tpack-e-samr-para-a-formacao-continuada?noblockage>

Fonte: O Autor

A narrativa do DOCENTE 7 evidencia uma trajetória construída desde os primeiros movimentos da informática educativa. Ao recordar sua experiência profissional, a participante destaca que a tecnologia sempre esteve vinculada ao trabalho colaborativo com os professores e ao planejamento pedagógico, afastando-se da ideia de substituição da docência:

Os professores falavam que iam perder espaço para a máquina (...). Não existe isso (...). Eu participava das HTPCs, via o conteúdo que elas estavam trabalhando e conciliava os jogos educativos com aquilo que estava sendo ensinado em sala. – Docente 7.

Essa narrativa evidencia que a integração tecnológica emerge, desde sua origem profissional, associada à mediação pedagógica e à construção coletiva do planejamento, aspecto que será retomado na análise das categorias interpretativas.

O percurso narrativo do DOCENTE 10 revela um processo de resignificação da própria prática após participar da formação continuada. Ao revisitar sua experiência, o professor reconhece que utilizava diferentes recursos tecnológicos, mas que o contato com os referenciais teóricos modificou sua forma de organizar o planejamento:

Depois do curso eu comecei a olhar com uma outra visão de integrar melhor no plano de aula (...). Antes eu utilizava como uma ferramenta complementar (...). Hoje (...) comecei a olhar com outros olhos, de uma forma mais sistemática, de organizar o plano de aula e aplicar nas aulas de uma forma mais organizada. – Docente 10.

Ao reconhecer que práticas anteriormente intuitivas passaram a ser compreendidas de maneira sistematizada, o docente evidencia um movimento de aprendizagem profissional que ultrapassa a aquisição de novas ferramentas, aproximando-se da reflexão sobre a própria prática.

Por sua vez, a narrativa do DOCENTE 1 apresenta uma compreensão da tecnologia como elemento constitutivo da docência contemporânea. Sua experiência anterior com ambientes híbridos e recursos digitais influencia diretamente a maneira como organiza o planejamento pedagógico e compreende o processo de aprendizagem dos estudantes: “O normal para mim é a integração das tecnologias (...). Hoje o desafio não é mais criar algo que o aluno decore; ele precisa aplicar conhecimentos, pesquisar e falar sobre o conteúdo.” – Docente 1.

Ao deslocar o foco da transmissão de conteúdos para a construção de experiências de aprendizagem, a narrativa antecipa elementos que dialogam diretamente com os modelos TPACK e SAMR, constituindo um importante eixo de análise desta investigação.

Embora apresentem trajetórias distintas, as três narrativas convergem ao revelar que a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação não se restringe à incorporação de ferramentas tecnológicas. Em diferentes momentos, os participantes atribuem centralidade ao planejamento, à mediação pedagógica, à experiência docente e aos processos de reflexão desencadeados pela formação continuada.

Essas aproximações constituíram o ponto de partida para a construção das categorias apresentadas na seção seguinte, nas

quais as narrativas serão interpretadas à luz da hermenêutica de Paul Ricoeur e dos modelos TPACK e SAMR.

3. DA INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA À RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

As discussões acerca da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação têm demonstrado que o desafio contemporâneo da docência não está relacionado apenas ao domínio técnico dos recursos digitais, mas, sobretudo, à capacidade de incorporá-los de maneira intencional aos processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva desloca o foco da tecnologia como ferramenta para compreendê-la como elemento constitutivo da prática pedagógica, exigindo do professor a articulação entre conhecimentos específicos da disciplina, estratégias didáticas e possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos.

Essa compreensão encontra respaldo no modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), proposto por Mishra e Koehler (2006), que amplia as contribuições de Shulman (1986) ao reconhecer que ensinar com tecnologias exige a integração entre três dimensões do conhecimento docente: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico. O modelo não compreende esses conhecimentos como componentes independentes, mas como elementos que se articulam continuamente durante o planejamento, a execução e a avaliação das práticas pedagógicas.

Mais do que indicar quais tecnologias utilizar, o TPACK procura compreender como o professor toma decisões pedagógicas diante

de diferentes contextos de aprendizagem. Assim, a tecnologia deixa de ocupar posição central no processo educativo para assumir papel mediador da construção do conhecimento.

Essa compreensão torna-se particularmente significativa quando confrontada com as narrativas produzidas pelos participantes desta investigação.

Ao revisitar sua trajetória profissional, o DOCENTE 10 reconhece que utilizava diferentes recursos tecnológicos antes mesmo de conhecer formalmente o modelo TPACK. Entretanto, a formação continuada permitiu reinterpretar essas experiências, reorganizando seu planejamento pedagógico.



Depois do curso eu comecei a olhar com uma outra visão de integrar melhor no plano de aula (...). Antes eu utilizava como uma ferramenta complementar de aula (...). Hoje comecei a olhar com outros olhos, de uma forma mais sistemática, de organizar o plano de aula e aplicar nas aulas de uma forma mais organizada. – Docente 10.

Essa narrativa evidencia um aspecto central da presente investigação: a formação continuada não produziu novas práticas pedagógicas, mas possibilitou que conhecimentos anteriormente construídos na experiência fossem sistematizados e reinterpretados. Sob a perspectiva da pesquisa narrativa, a experiência não permanece estática; ela é continuamente ressignificada quando o

sujeito revisita sua própria trajetória e atribui novos sentidos às ações anteriormente desenvolvidas.

Essa mesma compreensão aparece na narrativa do DOCENTE 7, cuja trajetória profissional teve início na informática educativa no início dos anos 2000. Ao recordar sua atuação junto aos professores das séries iniciais, a docente demonstra que sua preocupação nunca esteve centrada na tecnologia em si, mas na relação entre os conteúdos trabalhados em sala e as atividades desenvolvidas no laboratório de informática: "Eu participava das HTPCs, via o conteúdo que elas estavam trabalhando e conciliava esses joguinhos educativos com o conteúdo que estava sendo ensinado em sala de aula." – Docente 7.

Embora essa experiência tenha ocorrido muito antes do contato com o modelo TPACK, observa-se a presença de elementos que posteriormente seriam sistematizados por esse referencial. A tecnologia não aparece como atividade paralela ao currículo, mas integrada ao planejamento pedagógico e às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Sob essa perspectiva, o conhecimento tecnológico não substitui os conhecimentos pedagógicos e específicos do conteúdo; ele amplia as possibilidades de mediação docente.

Essa compreensão também se manifesta na narrativa do DOCENTE 1, ao afirmar que a tecnologia deixou de representar um recurso complementar para tornar-se parte integrante da organização do ensino: "O normal para mim é a integração das tecnologias (...). Hoje o desafio não é mais criar algo para o aluno decorar. Ele precisa

aplicar conhecimentos, pesquisar e falar sobre o conteúdo." – Docente 1.

Ao deslocar o foco da memorização para a construção de experiências de aprendizagem, o participante evidencia uma concepção de educação centrada na mobilização do conhecimento, aspecto que dialoga diretamente com os pressupostos do TPACK e com a compreensão de que a aprendizagem ocorre pela articulação entre diferentes saberes docentes.

3.1. A Integração Tecnológica para Além da Substituição

Embora o TPACK contribua para compreender os conhecimentos necessários ao professor, ele não permite identificar os diferentes níveis de incorporação das tecnologias às práticas pedagógicas. Nesse sentido, o modelo SAMR, desenvolvido por Ruben Puentedura (2006), oferece importante contribuição ao organizar a integração tecnológica em quatro níveis: Substituição, Ampliação, Modificação e Redefinição.

A proposta de Puentedura (2006) parte do entendimento de que nem toda utilização de recursos digitais representa inovação pedagógica. Em muitos casos, a tecnologia apenas substitui recursos anteriormente utilizados, mantendo inalterada a lógica da atividade desenvolvida. Em outros, possibilita reorganizar profundamente as experiências de aprendizagem, promovendo colaboração, autoria e resolução de problemas anteriormente inviáveis.

Nas narrativas produzidas pelos participantes, percebe-se que esses diferentes níveis convivem na prática docente. Ao descrever uma atividade utilizando dados do IBGE para discutir desigualdades

regionais, o DOCENTE 10 evidencia que a tecnologia não foi utilizada apenas para substituir uma tabela impressa do livro didático; "Eu abri o site do IBGE, montei gráficos e tabelas na aula (...). Eles puderam analisar os dados na prática (...) e isso gerou muita discussão sobre a realidade do Brasil." – Docente 10.

Nesse episódio, observa-se que a tecnologia amplia as possibilidades de análise, interpretação e discussão coletiva dos dados, aproximando-se dos níveis de Modificação descritos pelo modelo SAMR. A atividade deixa de consistir apenas na leitura de informações previamente organizadas e passa a envolver investigação, comparação e construção coletiva do conhecimento.

Situação semelhante é descrita pelo DOCENTE 7, ao narrar uma atividade desenvolvida com o Google Maps.

"Eles queriam localizar a casa deles, ver o trajeto até a escola (...). A gente foi ampliando o mapa, mostrando o município, o Estado, o Brasil (...) e eles começaram a compreender essas relações de espaço." – Docente 7.

Embora a utilização do recurso tecnológico tenha surgido a partir de uma necessidade concreta da aula, sua contribuição ultrapassou a simples visualização cartográfica. A interação dos estudantes com o mapa digital favoreceu novas formas de compreender conceitos geográficos, relacionando o espaço vivido às escalas territoriais discutidas durante a aula.

As narrativas revelam que a inovação não decorre exclusivamente da tecnologia utilizada, mas da forma como ela reorganiza as experiências de aprendizagem propostas pelo professor.

3.2. Formação Continuada e Intencionalidade Pedagógica

Um dos aspectos mais recorrentes nas narrativas refere-se à percepção de que a formação continuada contribuiu menos para ensinar novas ferramentas e mais para reorganizar o pensamento pedagógico dos participantes.

Ao refletir sobre o curso realizado, o DOCENTE 10 afirma: " A formação contribuiu para organizar melhor a aula e sistematizar melhor o plano de aula." – Docente 10.

De forma semelhante, o DOCENTE 1 destaca que conhecer os modelos permitiu compreender práticas que já desenvolvia intuitivamente: "Eu tive o reconhecimento. Eu já fazia, não conhecia o nome (...). Depois ficou mais fácil direcionar as atividades."

Já o DOCENTE 7 amplia essa compreensão ao afirmar que o uso da tecnologia somente produz resultados quando está articulado a objetivos pedagógicos claramente definidos. "A informática é uma ferramenta que vem para acrescentar, desde que a gente saiba utilizá-la (...). Tem que ter intencionalidade."

Essa afirmação sintetiza, de forma particularmente expressiva, um dos principais achados desta investigação. As três narrativas convergem ao demonstrar que o elemento transformador da prática docente não reside na presença das tecnologias digitais, mas na intencionalidade pedagógica construída pelo professor ao integrá-

las ao planejamento, aos objetivos de aprendizagem e às experiências dos estudantes.

Sob essa perspectiva, os modelos TPACK e SAMR deixam de ser compreendidos como prescrições metodológicas e passam a constituir instrumentos de reflexão que auxiliam os professores a interpretar, reorganizar e ressignificar conhecimentos construídos ao longo de sua própria experiência profissional.

4. NARRATIVAS DOCENTES E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As narrativas permitiram compreender que a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) não ocorre de forma linear nem exclusivamente pela incorporação de novos recursos tecnológicos. As experiências relatadas pelos participantes evidenciam que esse processo está intimamente relacionado às trajetórias profissionais, às experiências construídas ao longo da docência e aos processos de reflexão desencadeados pela formação continuada.

Sob a perspectiva da pesquisa narrativa, as histórias compartilhadas pelos professores revelam que a experiência constitui um processo permanente de construção de sentidos. Conforme defendem Clandinin e Connelly (2015), narrar não significa apenas recordar acontecimentos, mas reinterpretá-los à luz de novas experiências. Essa compreensão também dialoga com a hermenêutica de Ricoeur (1994), ao reconhecer que o texto narrativo produz novos significados quando revisitado pelo próprio narrador e pelo pesquisador.

4.1. Da Prática Intuitiva à Compreensão Sistematizada da Integração Tecnológica

Um dos aspectos mais recorrentes nas narrativas refere-se ao reconhecimento de que diversas práticas relacionadas à integração das tecnologias já estavam presentes no cotidiano dos professores antes mesmo do contato com os referenciais teóricos apresentados durante a formação continuada.

Esse movimento aparece de maneira bastante evidente na narrativa do DOCENTE 10, ao refletir sobre as mudanças produzidas após conhecer os modelos discutidos durante a formação:

"Depois do curso eu comecei a olhar com uma outra visão de integrar melhor no plano de aula (...). Antes eu utilizava como uma ferramenta complementar (...). Hoje comecei a olhar com outros olhos, de uma forma mais sistemática, de organizar o plano de aula e aplicar nas aulas de uma forma mais organizada." – Docente 10.

A narrativa evidencia que a formação não produziu uma ruptura com a prática anteriormente desenvolvida. Ao contrário, favoreceu um processo de interpretação da própria experiência, permitindo ao docente reconhecer relações entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e específicos do conteúdo que anteriormente eram mobilizados de maneira predominantemente intuitiva.

Esse mesmo movimento pode ser observado na narrativa do DOCENTE 1, ao afirmar: "Eu tive o reconhecimento. Eu já acabava fazendo, não conhecia o nome (...). Depois da aula dos modelos ficou mais fácil direcionar as atividades." – Docente 1.

As duas narrativas convergem para um aspecto importante desta investigação: os modelos TPACK e SAMR não foram percebidos como prescrições metodológicas, mas como referenciais capazes de organizar conhecimentos construídos ao longo da experiência docente. Nesse sentido, a formação continuada atuou como espaço de sistematização e reflexão sobre práticas que já faziam parte do cotidiano profissional dos participantes.

4.2. A Tecnologia Como Mediação Pedagógica

Outro aspecto recorrente nas narrativas consiste na compreensão de que a tecnologia não ocupa posição central no processo educativo, mas constitui um recurso que potencializa a mediação realizada pelo professor.

Essa percepção aparece de forma muito clara na narrativa do DOCENTE 7, ao recordar suas primeiras experiências na informática educativa:

"Os professores falavam que iam perder espaço para a máquina (...). Não existe isso (...). Eu participava das HTPCs, via o conteúdo que elas estavam trabalhando e conciliava os jogos educativos com aquilo que estava sendo ensinado em sala." - Docente 7

A narrativa evidencia que a preocupação da docente nunca esteve voltada ao uso isolado das tecnologias, mas à articulação entre os conteúdos curriculares e as atividades desenvolvidas no laboratório de informática. Ainda no início de sua trajetória profissional, a tecnologia já era compreendida como instrumento de apoio ao planejamento pedagógico e não como elemento capaz de substituir a atuação docente.

Essa concepção reaparece quando a participante afirma: "A informática é uma ferramenta que vem só para acrescentar (...). O professor tem que se preparar para preparar as crianças para esse futuro que está chegando." – Docente 7.

Ao interpretar essa narrativa sob a perspectiva da hermenêutica de Ricoeur (1994), observa-se que o significado atribuído à tecnologia se desloca da dimensão instrumental para uma compreensão mais ampla da prática docente. A tecnologia deixa de representar apenas um conjunto de ferramentas e passa a integrar a própria identidade profissional da docente, constituindo parte de sua forma de ensinar e de compreender os processos de aprendizagem.

4.3. O Planejamento Como Espaço de Integração das TDIC

As narrativas também evidenciam que a integração das tecnologias ocorre principalmente durante o planejamento das atividades pedagógicas. Em vez de escolher uma ferramenta e posteriormente buscar uma aplicação didática, os participantes relatam que a definição dos objetivos de aprendizagem antecede a escolha dos recursos tecnológicos.

Essa percepção pode ser observada na narrativa do DOCENTE 1, ao discutir sua forma de organizar as atividades de ensino: "Hoje o

desafio não é mais criar algo para o aluno decorar. Ele precisa aplicar conhecimentos, pesquisar e falar sobre o conteúdo." – Docente 1

Ao deslocar o foco da memorização para a construção de experiências de aprendizagem, o docente evidencia uma reorganização do planejamento pedagógico. A tecnologia deixa de ser utilizada apenas para transmitir conteúdos e passa a favorecer situações em que os estudantes produzem conhecimento, desenvolvem autonomia e participam ativamente do processo educativo.

Situação semelhante é descrita pelo DOCENTE 10, ao relatar a utilização do site do IBGE durante uma aula de Geografia: "Eu abri o site do IBGE, montei gráficos e tabelas na aula (...). Eles puderam analisar os dados na prática (...) e isso gerou muita discussão sobre a realidade do Brasil." – Docente 10.

Nesse episódio, observa-se que a tecnologia não substitui uma atividade anteriormente existente, mas reorganiza a própria dinâmica da aula. A utilização de dados reais favorece novas formas de interpretação da realidade e amplia as possibilidades de participação dos estudantes, aproximando a aprendizagem de situações concretas.

Da mesma forma, o DOCENTE 7 descreve uma atividade utilizando o Google Maps para trabalhar conceitos geográficos com estudantes dos anos iniciais: "Eles queriam localizar a casa deles (...). A gente foi ampliando o mapa, mostrando o município, o Estado, o Brasil (...)." - Docente 7.

A experiência narrada demonstra que a aprendizagem ocorreu a partir da realidade vivida pelos estudantes, favorecendo a

construção de relações entre conceitos abstratos e o espaço cotidiano. Nesse contexto, a tecnologia atua como elemento mediador da aprendizagem, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões entre os conteúdos escolares e suas próprias experiências.

4.4. A Formação Continuada Como Espaço de Ressignificação da Prática

As três narrativas convergem ao indicar que a formação continuada representou um espaço privilegiado de reflexão sobre a prática docente. Mais do que apresentar ferramentas ou metodologias, o processo formativo favoreceu a construção de novos significados para experiências anteriormente vividas pelos professores.

Ao avaliar a formação, o DOCENTE 10 afirma: "A formação contribuiu para organizar melhor a aula e sistematizar melhor o plano de aula."
- Docente 10.

Por sua vez, o DOCENTE 1 destaca que os modelos estudados facilitaram o planejamento das atividades e a escolha de estratégias pedagógicas mais coerentes com os objetivos de aprendizagem: "Depois da aula dos modelos ficou mais fácil direcionar as atividades." – Docente 1. Já o DOCENTE 7 sintetiza um dos principais sentidos atribuídos à formação ao afirmar: "Tem que ter intencionalidade." – Docente 7.

Embora breve, essa afirmação expressa um dos principais achados desta investigação. As narrativas indicam que a transformação das práticas docentes não decorre da simples incorporação de tecnologias digitais, mas da construção de uma intencionalidade

pedagógica capaz de orientar sua utilização em função dos objetivos de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a formação continuada assume papel fundamental ao possibilitar que os professores revisitem suas experiências, interpretem suas práticas à luz de novos referenciais teóricos e reorganizem o planejamento pedagógico de forma mais consciente e sistematizada. Assim, os modelos TPACK e SAMR deixam de representar apenas estruturas conceituais e passam a constituir instrumentos de reflexão sobre a própria prática docente.

Ao interpretar as narrativas dos participantes, compreende-se que o processo formativo não introduziu uma nova forma de ensinar, mas favoreceu a ressignificação de conhecimentos construídos ao longo da experiência profissional. Nesse movimento, a tecnologia deixa de ocupar posição de destaque e passa a integrar um projeto pedagógico fundamentado na mediação docente, na intencionalidade educativa e na aprendizagem significativa dos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como professores do Ensino Fundamental II significam suas experiências de integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em suas práticas pedagógicas, tomando como referência os modelos TPACK e SAMR, a partir de um processo de formação continuada fundamentado na pesquisa narrativa e na hermenêutica. Ao privilegiar as narrativas docentes como objeto de investigação, buscou-se compreender não apenas como as tecnologias são utilizadas no cotidiano escolar, mas, principalmente,

os significados atribuídos pelos professores às experiências vividas ao longo de sua trajetória profissional.

As narrativas analisadas evidenciaram que a integração das tecnologias digitais não pode ser compreendida como resultado da simples incorporação de recursos tecnológicos ao ambiente escolar. Ao contrário, os relatos dos DOCENTES 1, 7 e 10 revelam que esse processo é constituído pelas experiências acumuladas ao longo da docência, pelas reflexões construídas durante a prática pedagógica e pelos movimentos de ressignificação desencadeados pela formação continuada. Nesse sentido, as tecnologias deixam de ocupar posição central e passam a ser compreendidas como elementos que potencializam a mediação pedagógica quando articuladas a objetivos educacionais claramente definidos.

Outro aspecto evidenciado pela investigação refere-se ao reconhecimento de que os professores já mobilizavam conhecimentos relacionados aos pressupostos do TPACK e desenvolviam práticas que dialogavam com diferentes níveis do modelo SAMR antes mesmo de conhecerem formalmente esses referenciais. A formação continuada, portanto, não produziu novas práticas de maneira imediata, mas favoreceu um processo de sistematização e interpretação de conhecimentos construídos ao longo da experiência docente, possibilitando que os participantes reorganizassem seu planejamento pedagógico e atribuíssem novos significados às ações anteriormente desenvolvidas.

Sob a perspectiva da pesquisa narrativa, esse movimento confirma que a experiência docente constitui um processo dinâmico de produção de conhecimento. Ao narrar suas trajetórias, os professores não apenas recuperaram acontecimentos vividos, mas

reinterpretaram suas práticas à luz das discussões realizadas durante a formação, evidenciando que a narrativa também se configura como espaço de desenvolvimento profissional. Nessa direção, a hermenêutica de Paul Ricoeur contribuiu para compreender que os sentidos produzidos pelos participantes extrapolam a descrição de procedimentos pedagógicos, revelando processos de construção da identidade docente, de aprendizagem profissional e de transformação das práticas educativas.

As análises também evidenciaram que a intencionalidade pedagógica constitui um elemento estruturante da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Independentemente da diversidade de ferramentas, plataformas ou recursos utilizados, os participantes convergiram ao reconhecer que a tecnologia somente contribui para a aprendizagem quando articulada ao planejamento, aos objetivos educacionais e às necessidades concretas dos estudantes. Essa constatação reforça que o desafio da formação docente não consiste apenas em ampliar o repertório tecnológico dos professores, mas em promover espaços permanentes de reflexão capazes de favorecer a articulação entre conhecimento pedagógico, conteúdo e tecnologia.

Como contribuição para o campo da formação de professores, esta investigação evidencia que processos formativos fundamentados na reflexão sobre a experiência e no diálogo entre teoria e prática favorecem a resignificação das práticas docentes e ampliam a compreensão dos professores acerca da integração das tecnologias digitais no contexto escolar. Mais do que apresentar modelos ou metodologias, a formação continuada mostrou-se um espaço de interpretação da própria prática, no qual os docentes puderam

reconhecer, sistematizar e atribuir novos significados aos conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória profissional.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões acerca da formação continuada de professores em uma perspectiva narrativa, reconhecendo a experiência docente como fonte legítima de produção de conhecimento e valorizando as narrativas como espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Ao evidenciar que a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação se constrói na articulação entre experiência, intencionalidade pedagógica e formação permanente, o estudo reafirma que os modelos TPACK e SAMR assumem maior potencial formativo quando compreendidos como instrumentos de reflexão sobre a prática, e não como prescrições metodológicas. Nessa perspectiva, fortalecer processos formativos que valorizem a voz dos professores, suas histórias e suas experiências representa um caminho promissor para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, contextualizadas e comprometidas com uma aprendizagem significativa em uma cultura cada vez mais permeada pelas tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Adriana Barroso de; BORREGO, Cristhiane Lopes. Entre narrativas, relações e sentidos: fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa. [S.l.: s.n.], 2025.

BLOOM, Benjamin S. et al. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company, 1956.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. Teachers College Record, New York, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

PUENTEDURA, Ruben R. SAMR: a framework for transforming education with technology. 2006. Disponível em: <http://www.hippasus.com>. Acesso em: 2 maio 2025.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. Campinas: Papirus, 1994.

¹ Mestrando, Universidade Metodista de São Paulo

² Doutora, Universidade Metodista de São Paulo