

**DO PROJETO PEDAGÓGICO COM MÍDIAS À PRODUÇÃO
CIENTÍFICA: DIFICULDADES DOCENTES ENTRE PRÁTICA
PEDAGÓGICA E PESQUISA ACADÊMICA EM UMA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM RONDÔNIA, BRASIL**

**FROM THE PEDAGOGICAL PROJECT WITH MEDIA TO SCIENTIFIC
PRODUCTION: TEACHERS' DIFFICULTIES BETWEEN PEDAGOGICAL
PRACTICE AND ACADEMIC RESEARCH IN CONTINUING TEACHER
EDUCATION IN RONDÔNIA, BRAZIL**

**DEL PROYECTO PEDAGÓGICO CON MEDIOS A LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA:
DIFICULTADES DOCENTES ENTRE PRÁCTICA PEDAGÓGICA E
INVESTIGACIÓN ACADÉMICA EN UNA FORMACIÓN CONTINUA EN
RONDÔNIA, BRASIL**

Antonio Kélisson Gondim da Silva¹, Rosângela de Fátima Cavalcante França²

DOI: 10.54899/dcs.v23i94.6797

Recibido: 26/08/2026 | **Aceptado:** 27/08/2026 | **Publicación en línea:** 09/09/2026.

RESUMO

A clivagem histórica entre teoria e prática na formação docente produziu, sob racionalidades tecnicistas, esvaziamento da dimensão investigativa. Atualmente, perspectivas emergentes reinscrevem a prática como locus de produção de saberes. Este artigo, recorte de dissertação de mestrado, analisa o ciclo avançado do curso de pós-graduação *Mídias na Educação*, ofertado em polos de apoio presenciais localizados em Rondônia, e investiga em que medida as dificuldades na escrita e prática de projetos pedagógicos e na produção de artigo científico como trabalho de conclusão evidenciam a desarticulação entre prática pedagógica, pesquisa e letramento acadêmico. O objetivo consistiu em analisar essas dificuldades à luz de referenciais do campo formativo, mobilizando as noções de professor-pesquisador, de pesquisa como princípio formativo e de letramento acadêmico como conjunto de práticas sociais. Desenvolve-se, para tanto, pesquisa documental de abordagem qualitativa, com análise de conteúdo aplicada a relatórios elaborados por formadores vinculados aos polos de Ariquemes, Ji-Paraná, Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena. Do conjunto de categorias emergentes na pesquisa seminal, duas foram selecionadas por sua recorrência e por sua capacidade de revelar pontos críticos entre prática, investigação e linguagem acadêmica. Os resultados indicam que a prática pedagógica se realizou sem registro sistemático, o que comprometeu sua conversão em dados analisáveis, e que a escrita do artigo se apresentou como exigência isolada, sem inserção prévia em práticas de letramento acadêmico. Os achados enunciativos emergidos dos relatórios impõem revisão crítica dos percursos formativos, sobretudo quanto à articulação entre prática pedagógica, pesquisa e letramento acadêmico na formação continuada de professores.

¹ Mestre em Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil.

E-mail: prof.kgondim@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2076-246X>

² Doutora em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: rosangela.franca@unir.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2301-7000>

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Educação para as Mídias. Letramento Acadêmico. Escrita Científica. Pesquisa Documental.

ABSTRACT

The historical divide between theory and practice in teacher education has, under technocratic rationalities, emptied out its investigative dimension. Currently, emerging perspectives are re-inscribing practice as a locus for the production of knowledge. This article, an excerpt from a master's dissertation, analyzes the advanced cycle of the graduate course Media in Education, offered at in-person support centers located in Rondônia, and investigates the extent to which difficulties in writing and carrying out pedagogical projects and in producing a scientific article as a final paper reveal the disarticulation between pedagogical practice, research, and academic literacy. The objective was to analyze these difficulties in light of references from the formative field, drawing on the notions of the teacher-researcher, of research as a formative principle, and of academic literacy as a set of social practices. To this end, qualitative documentary research is developed, with content analysis applied to reports produced by educators linked to the centers of Ariquemes, Ji-Paraná, Porto Velho, Rolim de Moura, and Vilhena. From the set of categories that emerged in the seminal research, two were selected for their recurrence and their capacity to reveal critical points between practice, investigation, and academic language. The results indicate that pedagogical practice was carried out without systematic record-keeping, which compromised its conversion into analyzable data, and that writing the article appeared as an isolated requirement, without prior insertion into academic literacy practices. The enunciative findings that emerged from the reports call for a critical review of formative pathways, particularly regarding the articulation between pedagogical practice, research, and academic literacy in continuing teacher education.

Keywords: Continuing Teacher Education. Media Education. Academic Literacy. Scientific Writing. Documentary Research.

RESUMEN

La histórica división entre teoría y práctica en la formación docente ha producido, bajo racionalidades tecnocráticas, el vaciamiento de la dimensión investigativa. Actualmente, perspectivas emergentes reinscriben la práctica como lugar de producción de saberes. Este artículo, extracto de una tesis de maestría, analiza el ciclo avanzado del curso de posgrado Medios en la Educación, ofrecido en centros de apoyo presencial ubicados en Rondônia, e investiga en qué medida las dificultades en la redacción y práctica de proyectos pedagógicos y en la producción de artículo científico como trabajo final evidencian la desarticulación entre práctica pedagógica, investigación y alfabetización académica. El objetivo consistió en analizar esas dificultades a la luz de referencias del ámbito formativo, movilizando las nociones de profesor-investigador, de investigación como principio formativo y de alfabetización académica como conjunto de prácticas sociales. Para ello, se desarrolla una investigación documental de enfoque cualitativo, con análisis de contenido aplicado a informes elaborados por formadores vinculados a los centros de Ariquemes, Ji-Paraná, Porto Velho, Rolim de Moura y Vilhena. Del conjunto de categorías emergentes en la investigación seminal, dos fueron seleccionadas por su recurrencia y por su capacidad de revelar puntos críticos entre práctica, investigación y lenguaje académico. Los resultados indican que la práctica pedagógica se realizó sin registro sistemático, lo que comprometió su conversión en datos analizables, y que la escritura del artículo se presentó como

exigencia aislada, sin inserción previa en prácticas de alfabetización académica. Los hallazgos enunciativos surgidos de los informes imponen una revisión crítica de las trayectorias formativas, sobre todo en cuanto a la articulación entre práctica pedagógica, investigación y alfabetización académica en la formación continua del profesorado.

Palabras clave: Formación Continua del Profesorado. Educación para los Medios. Alfabetización Académica. Escritura Científica. Investigación Documental.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui um campo multifacetado, marcado por instabilidades e contradições que se conectam com as transformações sócio-histórico-culturais do tempo presente. Em uma sociedade caracterizada pela diversidade e onipresença das mídias nas práticas cotidianas, como também pela circulação incessante de discursos, formar professores implica, cada vez mais, problematizar não apenas o que se ensina, mas como se produz, interpretam e legitimam os sentidos no interior das práticas educativas.

Nesse contexto, a educação para as mídias ultrapassa a dimensão curricular e se configura como uma exigência formativa. Mais do que mobilizar o professor para o uso instrumental das tecnologias, implica desenvolver uma postura crítica diante da cultura multimidiática, a ser cultivada e aprofundada no âmbito da própria formação continuada.

Essa reconfiguração, contudo, não se realiza sem fricções. Ela exige transformações que perpassam o modo como o professor pensa sua prática, organiza sua ação pedagógica e, sobretudo, produz conhecimento sobre aquilo que faz. É nesse ponto que a formação continuada se torna especialmente relevante para a investigação: nela, as propostas de inovação convivem com a permanência de modelos tradicionais e com formas sedimentadas de ensinar, planejar e escrever. A formação configura-se, assim, como um espaço de tensões entre diferentes saberes, expectativas e modos de compreender a prática docente.

É nesse panorama que se situa o curso de pós-graduação *Mídias na Educação*, aqui analisado em seu ciclo avançado no âmbito da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Concebido como proposta de integração entre mídias e práticas pedagógicas, o curso buscava fomentar, simultaneamente, a elaboração de projetos educativos e a produção de textos

acadêmicos como formas de sistematização da experiência docente. Ao mobilizar os professores-cursistas a transitar entre a prática pedagógica e a escrita científica, o curso evidencia a relação entre fazer, refletir e sistematizar academicamente a experiência docente.

O artigo deriva de recorte de dissertação de mestrado que analisou cento e três (103) relatórios produzidos no ciclo avançado do curso. Esses documentos registram aspectos do processo pedagógico e acadêmico desenvolvido durante a formação.

A partir de sua análise, ancorada nos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2011), o estudo seminal resultou em onze categorias emergentes. Para o recorte deste artigo, selecionaram-se duas por sua recorrência e por sua capacidade de evidenciar relações entre prática pedagógica, pesquisa e linguagem acadêmica. As categorias selecionadas para este estudo foram: (a) escrita e prática de projeto pedagógico voltado à educação para as mídias; e (b) produção de artigo científico como proposta de trabalho de conclusão de curso.

As duas categorias estabelecem uma relação de continuidade: a primeira focaliza a organização e a realização da prática; a segunda, sua sistematização como produção científica. Nessa passagem, delineia-se a questão que gera este estudo: em que medida as dificuldades na escrita e elaboração de projetos pedagógicos, bem como na produção científica, evidenciam a desarticulação entre prática pedagógica, pesquisa e letramento acadêmico na formação continuada?

A relevância do estudo assenta-se em três aspectos. Primeiro, ao focalizar uma experiência de formação continuada desenvolvida em Rondônia, contribui para a análise de processos formativos situados em contexto regional específico. Segundo, os relatórios dos formadores constituem fonte documental capaz de registrar aspectos do processo formativo em curso, e não apenas seus resultados. Terceiro, ao examinar conjuntamente os registros relativos à prática pedagógica e à produção do trabalho final, o estudo possibilita compreender a passagem entre essas duas etapas e suas relações com a pesquisa e o letramento acadêmico.

Definiu-se como objetivo geral analisar as dificuldades relacionadas à escrita e à prática de projetos pedagógicos, bem como à produção de artigo científico, buscando compreender como tais dificuldades evidenciam a desarticulação entre prática, pesquisa e letramento acadêmico. Como objetivos específicos, foram propostos: (i) examinar as dificuldades enunciadas durante a elaboração e execução de projetos pedagógicos voltados à educação para as mídias; (ii) analisar os desafios envolvidos na produção de textos científicos como forma de sistematização da prática; e (iii) compreender como tais dificuldades se relacionam com a constituição do professor como

profissional investigador e com sua inserção em práticas de letramento acadêmico.

REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender as dificuldades enunciadas em uma formação continuada exige situá-las em um arcabouço teórico que não as reduza a limitações individuais, reconhecendo docência, investigação e escrita como dimensões que se constroem mutuamente no interior da profissão. Nessa perspectiva, a discussão organiza-se em três eixos que dialogam entre si: a formação docente como processo de construção identitária e a constituição do professor-pesquisador; o lugar da pesquisa nos percursos formativos, considerando sua organização curricular e as condições de legitimação do conhecimento produzido; e o letramento acadêmico como prática social situada. Esses eixos permitem compreender o movimento entre fazer, investigar e escrever, no qual se inserem as dificuldades registradas nos documentos analisados.

Formação Docente, Identidade Profissional e o Professor-Pesquisador

As discussões contemporâneas sobre formação docente têm alterado seu eixo da aquisição de competências técnicas para a constituição da identidade profissional. Essa mudança implica reconhecer que formar professores envolve a construção de modos de ser e agir no interior de uma profissão historicamente situada e em permanente transformação.

Essa perspectiva aproxima-se de Nóvoa (2019), para quem a formação docente constitui um processo de construção identitária desenvolvido simultaneamente nas dimensões individual e coletiva da profissão. A identidade profissional não resulta apenas do domínio de conteúdos ou metodologias, mas se constitui no exercício da docência, na reflexão sobre a prática e na interação com outros professores. Em perspectiva convergente, Pimenta (1996, p. 75-76) compreende a identidade profissional como construção histórica e social, elaborada na significação da profissão, no confronto entre teorias e práticas e nos sentidos que cada professor atribui ao próprio fazer docente. Por isso, a formação continuada assume papel relevante ao favorecer espaços de colaboração e “reflexão conjunta”, constituindo “um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada” (Nóvoa, 2019, p. 10). Nesse sentido, formar-se professor implica construir continuamente um percurso no interior da profissão.

Essa identidade profissional inclui uma dimensão investigativa, construída na problematização da experiência e na produção de conhecimento sobre o próprio fazer. Freire (1996) situa a indagação, a busca e a pesquisa na própria natureza da prática docente, defendendo que, na formação permanente, o professor se perceba e se assuma como pesquisador. Em perspectiva convergente, Alves, Fialho e Lima (2018, p. 289) defendem que pesquisa e ação “podem e devem caminhar juntas”, de modo que a investigação não seja tratada como exigência formal ou etapa isolada, mas como prática vinculada à reflexão e à intervenção pedagógica.

A constituição do professor-pesquisador não pode, portanto, ser compreendida como atributo adquirido de forma espontânea ou como perfil idealizado da profissão. Ela envolve a construção de uma identidade docente capaz de reconhecer a prática como espaço de reflexão, problematização e produção de conhecimento. Entretanto, para que essa dimensão investigativa se efetive, são necessárias condições formativas e institucionais específicas, questão examinada na subseção seguinte.

Pesquisa na Formação Docente: Currículo, Prática e Legitimação

A relevância da pesquisa na formação continuada docente, ainda que amplamente reconhecida no campo educacional, não se traduz, sem esforço prático, em sua integração nos percursos formativos. O que se observa, em muitos contextos, é a permanência de uma lógica fragmentada, na qual a pesquisa ocupa lugar periférico ou circunscrito em etapas específicas, dissociando-se das práticas pedagógicas e das experiências concretas de formação.

Medeiros Filho e Dieb (2025) redimensionam esse problema do plano individual para o das estruturas formativas. Segundo os autores, quando a pesquisa se concentra em componentes ou momentos específicos do curso, em vez de perpassar transversalmente a formação, dificulta-se o desenvolvimento de uma “postura investigativa contínua e integrada” (Medeiros Filho; Dieb, 2025, p. 21).

Essa fragmentação curricular impõe uma lógica implicativa: quando os professores não vivenciam a investigação como prática recorrente, ela tende a ser percebida como exigência externa, e não como dimensão constitutiva da docência. A espiral investigativa proposta por Dattein e Klein (2017), mobilizando planejamento, ação, observação e reflexão, interrompe-se quando a estrutura formativa não favorece sua continuidade, dificultando a conversão da experiência pedagógica em objeto de investigação.

Lüdke, Cruz e Boing (2009) aprofundam essa questão ao distinguir experiência pedagógica e pesquisa. Embora a prática possa constituir ponto de partida da investigação, pesquisar exige problematizar, sistematizar e analisar a experiência com vistas à construção de conhecimento relevante para o campo educacional. Essa passagem não ocorre espontaneamente: depende de mediação formativa, acompanhamento e inserção continuada em práticas investigativas.

A delimitação do objeto formativo aqui analisado demanda, contudo, uma precisão conceitual. Siqueira (2013, p. 4) adverte que "a educação para a mídia não deve ser confundida com o uso de mídias na educação": no segundo caso, as mídias são mobilizadas como recurso para ensinar componentes curriculares já estabelecidos; no primeiro, trata-se de fazer da cultura midiática um objeto de estudo. A distinção é operativa porque ressignifica a mídia da condição de instrumento para a de objeto de investigação, aproximando a mídia-educação de uma lógica que é, em sua estrutura, investigativa.

Ao discutir as metodologias desse campo, Siqueira (2013) mostra que a educação para as mídias mobiliza operações como problematização, coleta e seleção de informações, construção de pontos de vista e comunicação dos resultados. Tais operações aproximam esse trabalho de uma lógica investigativa. Desse modo, a passagem do projeto pedagógico ao artigo científico, exigida no ciclo avançado do curso, pode ser compreendida não como ruptura de natureza, mas como mudança de esfera discursiva de uma mesma dimensão investigativa.

Ao analisar percursos de professores-cursistas do mesmo programa em Rondônia, Silva (2020) identificou dificuldades de natureza operacional, entre elas limitações de acesso à internet e falta de tempo, mas também ressaltou a importância da reflexão sobre a própria experiência formativa para o enfrentamento desses obstáculos. O estudo traz à tona que as dificuldades não se restringem ao domínio técnico, envolvendo condições materiais e processos reflexivos relacionados à própria formação.

Esses estudos apontam que a pesquisa só assume efetivamente uma função formativa quando integrada de modo contínuo ao currículo e às experiências pedagógicas. Nessa perspectiva, a investigação deixa de constituir uma exigência localizada e passa a integrar o próprio desenvolvimento profissional docente, em uma dinâmica formativa que contempla articuladamente: prática, reflexão e produção de conhecimento. Essa dinâmica, contudo, depende também da capacidade de situar a experiência em práticas discursivas conectadas com o contexto escolar e profissional e reconhecidas academicamente, aspecto que conduz à discussão do

letramento acadêmico. Dito isso, e antes de darmos passagem à próxima seção, reconhecemos a premência de superar modelos fragmentados e fortalecer a articulação entre teoria e prática, o que também é identificado por Fialho, Sousa e Freire (2020) em estudos sobre formação continuada nas regiões Norte e Nordeste.

Letramento Acadêmico, Escrita Científica e Complexidade da Prática Docente

Se a produção de conhecimento implica também sua inscrição em linguagem, o letramento acadêmico não pode ser compreendido como habilidade técnica acessória à formação docente. Kersch (2014) o concebe como um conjunto de práticas sociais que envolve modos específicos de ler, escrever, pensar, falar e agir no domínio acadêmico. Escrever nesse contexto significa, portanto, participar de uma comunidade discursiva dotada de regras, valores, gêneros e formas de produção próprias.

Essa perspectiva desconstrói uma suposição recorrente na formação de professores: a de que o domínio da língua basta para representar a capacidade de produzir textos acadêmicos. Consoante analisa Kersch (2014, p. 59) em contexto formativo docente, "dominar a língua não significava dominar o gênero". As dificuldades na produção acadêmica não são acarretadas, desse modo, por uma incapacidade generalizada de escrita, mas pela ausência de inserção efetiva em práticas de letramento acadêmico.

A noção de *outsider*, retomada por Kersch (2014) a partir de Gee, contribui para compreender essa condição: sujeitos pouco expostos às práticas discursivas de determinada comunidade tendem a encontrar dificuldades para participar dela e assumir uma posição de autoria. No que contempla os professores em formação continuada, isso implica não apenas aprender a produzir um artigo científico, mas se reconhecer como produtor de conhecimento. Esse processo demanda tempo, mediação e reescrita, já que, como sintetiza Kersch (2014, p. 60), "escrita é processo".

Essa concepção contrasta com abordagens predominantemente normativas da escrita científica. Severino (2013), por exemplo, enfatiza a organicidade e a associação lógica entre as partes do trabalho científico, estabelecendo parâmetros relevantes para sua organização. Tais prescrições, contudo, descrevem mormente as características do produto textual, sem necessariamente explicar os processos pelos quais os sujeitos se apropriam das práticas discursivas acadêmicas. A perspectiva do letramento amplia a compreensão do problema

exatamente nesse ponto, ampliando a preocupação voltada ao aspecto formal do gênero acadêmico para a dimensão das práticas sociais de leitura e escrita.

Há, nesse ponto, uma inflexão em relação a Lüdke, Cruz e Boing (2009), que enfatizam a qualidade formal e a apropriação do relato científico. Ao afirmarem que não basta realizar adequadamente a pesquisa, sendo necessário também “fazer bem o seu relato” (Lüdke; Cruz; Boing, 2009, p. 464), os autores salientam a importância da escrita para a legitimação do conhecimento. Kersch (2014), porém, alarga a questão ao mostrar que essa dificuldade não se restringe à competência textual, mas envolve a inserção em práticas discursivas acadêmicas. As duas perspectivas, portanto, operam em níveis complementares.

Santos e Sá (2021, p. 2) compreendem os processos formativos como uma “tecitura de múltiplos elementos”, na qual se interorganizam dimensões pedagógicas, institucionais, culturais e tecnológicas. Nessa perspectiva, as dificuldades de escrita dispensam atribuições exclusivamente individuais, visto que se relacionam também às condições de formação, acompanhamento e infraestrutura.

As perspectivas mobilizadas diferem quanto ao lugar em que situam as dificuldades formativas. Silva (2020) destaca condições operacionais, Kersch (2014) fundamenta as práticas discursivas e Medeiros Filho e Dieb (2025) enfatizam a organização curricular. Santos e Sá (2021) interassocia essas dimensões ao conceberem a formação como uma trama de elementos pedagógicos, institucionais e tecnológicos. Neste artigo, as dificuldades registradas nos relatórios são compreendidas justamente nessa intersecção entre condições materiais, processos formativos e inserção em práticas de letramento acadêmico.

O letramento acadêmico constitui, desse modo, dimensão formativa indispensável para que o professor possa interpretar, argumentar e converter discursivamente sua experiência como produção de conhecimento. A passagem da intervenção pedagógica à escrita científica depende não apenas do domínio de convenções textuais, mas da articulação entre prática, investigação e participação em uma comunidade discursiva. Posto que os estudos mobilizados ofereçam subsídios para compreender separadamente essas dimensões, permanece relevante examinar como elas se relacionam em processos formativos concretos, especialmente quando a experiência pedagógica é convocada a converter-se em produção científica.

PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

A presente investigação insere-se no campo dos estudos qualitativos em educação, elegendo a pesquisa documental como base metodológica, subsidiada pelos procedimentos da análise de conteúdo ancorada em Bardin (2011). Essa escolha se justifica pela natureza do *corpus*, que foi constituído por enunciados extraídos de relatórios produzidos no âmbito do ciclo avançado de uma formação continuada de professores em nível *lato sensu*. Justifica-se também pelo objetivo de apreender, a partir desses documentos, recorrências enunciativas que instauram problemáticas atinentes à formação continuada de professores-cursistas.

O *corpus* foi formulado com base em cento e três (103) relatórios elaborados por formadores vinculados ao curso *Mídias na Educação*. Esses profissionais registraram, de maneira sistemática, o desenvolvimento das atividades formativas realizadas nos polos de Ariquemes, Ji-Paraná, Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena, no estado de Rondônia, entre março e outubro de 2012. Os documentos, de materialidade física, foram cedidos pela antiga coordenação do programa, e digitalizados para viabilizar o acesso às informações e a análise.

Adotou-se como critério de exclusão a ilegibilidade de cada documento, decorrente das condições de conservação dos impressos, considerando-se todos os relatórios do período cuja leitura integral se mostrou possível após a digitalização, conforme procedimento adotado na pesquisa seminal da qual este artigo é recorte. Esses documentos extrapolam a função de meros registros administrativos. Eles constituem material discursivo relevante na medida em que agregam percepções e avaliações, desencadeando inferências sobre o processo formativo e permitindo acessar, ainda que de forma mediada, as dinâmicas pedagógicas e acadêmicas vivenciadas pelos cursistas.

A constituição do *corpus* implicou trabalho criterioso de organização e leitura dos relatórios, implicando em uma imersão analítica no material. Essa etapa inicial, correspondente ao que Bardin (2011) denomina pré-análise, envolveu a seleção dos documentos, a leitura flutuante, a formulação dos objetivos e a definição de indicadores de análise, orientando o percurso interpretativo subsequente. Na sequência, procedeu-se à exploração aprofundada dos relatórios, com vistas à identificação de unidades de significado que expressassem recorrências enunciativas. Adotou-se como unidade de significado o enunciado temático, isto é, o segmento textual (frase ou conjunto de frases) que expressa uma dificuldade ou avaliação referente ao processo formativo. Esse procedimento permitiu o agrupamento e a codificação de excertos

documentais a partir de semelhanças de sentido, mormente no que diz respeito à expressão de problemas e dificuldades comuns ao processo formativo, abrindo possibilidades para a categorização indutiva do material, em consonância com a abordagem adotada.

Como resultado, foram identificadas onze categorias emergentes na dissertação seminal, cada uma instaurada por agrupamentos de excertos que compartilham regularidades enunciativas e temáticas. Para este artigo, selecionaram-se duas dessas categorias: (a) escrita e prática de projeto pedagógico voltado à educação para as mídias; e (b) produção de artigo científico como proposta de trabalho de conclusão de curso. As duas categorias foram selecionadas por sua recorrência e por sua capacidade de revelar pontos críticos entre prática pedagógica, investigação científica e letramento acadêmico.

Desse modo, a análise empreendida parte de indicadores específicos registrados nos relatórios, identificados por intermédio de enunciados que expressam dificuldades concretas vivenciadas no contexto da formação, mas não se limita à sua descrição. Por meio do diálogo com o referencial teórico, o estudo busca compreender tais dificuldades em um plano mais amplo, que envolve dimensões profissionais, identitárias, curriculares e discursivas da formação continuada docente.

Cabe registrar que a opção por documentos produzidos por formadores implica acesso mediado às dinâmicas formativas, uma vez que as vozes dos cursistas comparecem por intermédio de quem as registrou. Essa condição, discutida ao final do artigo, delimita o alcance interpretativo da análise.

No tocante aos aspectos éticos, os relatórios analisados constituem documentos de natureza institucional, produzidos no âmbito das atividades de acompanhamento da formação, cujo acesso foi autorizado pela coordenação do curso à época da cessão dos documentos. A identificação dos documentos preserva o anonimato de cursistas e formadores, adotando-se códigos alfanuméricos que remetem ao número do relatório e ao ciclo do curso. Nomes próprios eventualmente presentes nos originais foram suprimidos na transcrição dos fragmentos.

Os excertos dos relatórios são apresentados em dois quadros, de modo a preservar sua materialidade enunciativa, e analisados não como indicadores isolados, mas como parte de um conjunto de enunciados que, em sua recorrência temática, permitem identificar regularidades e construir interpretações situadas. Não se busca, com isso, generalização estatística, inadequada à natureza qualitativa do estudo, mas transferibilidade: a descrição densa do contexto e dos procedimentos permite ao leitor avaliar em que medida os achados dialogam com outras

formações continuadas que compartilhem condições análogas de oferta, organização curricular e exigência de trabalho final.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Escrita e Prática de Projeto Pedagógico Voltado à Educação para as Mídias

Subsidiados pela análise de conteúdo documental, formulamos a primeira categoria, classificada como recorrente e composta. Ela foi registrada em relatórios oriundos dos polos de Ariquemes, Ji-Paraná, Porto Velho e Rolim de Moura. Seu caráter composto se deve à sua organização em duas unidades de significado complementares: a escrita do projeto pedagógico voltado à educação para as mídias, etapa relacionada à escolha e delimitação do tema e ao planejamento da proposta de ensino, e a prática do projeto, quando o planejamento elaborado é colocado em ação nas escolas pelos professores-cursistas.

Essa relação bidimensional da primeira categoria está representada na Figura 1.

Figura 1 – Representação da organização bidimensional da primeira categoria



Fonte: elaborada pelos autores.

Posto que distintas para fins analíticos, as duas dimensões representadas na Figura 1 manifestam-se de forma interdependente. Nesse sentido, enquanto a prática dependeria do planejamento escrito, a escrita do projeto se alimentaria das experiências concretas vivenciadas na escola pelos professores-cursistas. Os fragmentos documentais que evidenciam essa dinâmica foram organizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Escrita e prática de projeto pedagógico voltado à educação para as mídias

Polo	Fragmento extraído de relatórios
Ariquemes	“[...] foi identificado que a maior parte dos acadêmicos não evoluiu na velocidade esperada, em relação a escrita do projeto” [...] (R66-2ªA, p. 1) – Abr. de 2012.
	“Ajuste do tema associado ao tempo de realização e ao foco em mídias educacionais” (R66-2ªA, p. 4) – Jul. de 2012.
Porto Velho	“[...] os cursistas estavam em fase de elaboração dos projetos e alguns passaram por momentos de incertezas sobre os temas abordados.” (R15-2ªA, p. 1) – Abr. de 2012.
	“Apenas os cursistas [...] enviaram o projeto” (R102-2ªA, p. 5) – Abr. de 2012.
Rolim de Moura	“Cursistas que não concluíram o projeto de aplicação” (R80-2ªA, p. 1) – Jul. de 2012.
	“Cursistas que já aplicaram o projeto no ano anterior à orientação não realizaram bons registros e agora estão tendo dificuldades para descrever os resultados do trabalho” (R80-2ªA, p. 1) – Jul. de 2012.
	“O pouco tempo para aplicação do projeto.” (R49-2ªA, p. 3) – Mar. de 2012.
	“[...] a maior dificuldade dos cursistas foi transformar o projeto didático em projeto de pesquisa” (R52-2ªA, p. 2) – Maio de 2012.
	“Dificuldade, por parte de alguns cursistas em relação ao registro durante o desenvolvimento do projeto.” (R71-2ªA, p. 1) – Ago. de 2012.
	“As dificuldades estão relacionadas ao curto espaço de tempo tendo em vista a necessidade de desenvolvimento/ aplicação do projeto [...]” (R76-2ªA, p. 3) – Jun. de 2012.
	“As dificuldades estão relacionadas ao curto espaço de tempo tendo em vista a necessidade de desenvolvimento/ aplicação do projeto [...]” (R76-2ªA, p. 4) – Jun. de 2012.
	“[...] observa-se por meio do debate do fórum que os cursistas são unânimes em concordar com o uso das tecnologias móveis na sala de aula, porém não apresentam experiências com o uso dessas tecnologias, o que deixa a discussão um pouco empobrecida”. (R45-2ªA, p. 2) – Ago. de 2012.
Ji-Paraná	“[...] com o aditivo da realização dos módulos juntamente com o trabalho monográfico impediu uma dedicação maior para a realização do artigo final” (R81-2ªA, p. 1) – Ago. de 2012.
	“[...] grandes dificuldades em relação à execução do projeto” (R91-2ªA, p. 2) – Jul. de 2012.

Fonte: dados da pesquisa.

A leitura dos fragmentos reunidos no Quadro 1 instaura a evidência de que as dificuldades enfrentadas pelos professores-cursistas não se restringiam a entraves pontuais de planejamento ou execução didática. O que os relatórios deixam entrever, de forma recorrente, é uma fragilidade formativa mais profunda: a dificuldade de mobilizar escrita, prática, registro e reflexão investigativa no interior de uma proposta pedagógica que exigia, concomitantemente, domínio temático, capacidade de intervenção e elaboração analítica.

No tocante à primeira dimensão, a escrita do projeto, os enunciados documentais mostram que ela se constituiu como primeiro foco de instabilidade. Em Ariquemes, registra-se que “a maior parte dos acadêmicos não evoluiu na velocidade esperada, em relação a escrita do projeto” (R66-2ªA, p. 1), constatação datada de abril de 2012. Três meses depois, o mesmo relatório aponta a necessidade de “ajuste do tema associado ao tempo de realização e ao foco em mídias educacionais” (R66-2ªA, p. 4), o que permite observar não apenas a dificuldade, mas sua persistência ao longo do acompanhamento. Em Porto Velho, ademais, a elaboração dos projetos foi marcada por “momentos de incertezas sobre os temas abordados” (R15-2ªA, p. 1).

O fragmento de Ariquemes é elucidativo, uma vez que discrimina os três vetores em que

a delimitação temática se mostrava problemática: a adequação ao tempo disponível, a adequação ao foco em mídias educacionais e, implicitamente, a viabilidade da própria proposta. Não se trata, portanto, de indecisão quanto ao assunto, mas de dificuldade em compatibilizar tema, prazo e eixo formativo em uma proposta única. O desdobramento dessa instabilidade aparece no plano do cumprimento dos prazos: em Porto Velho, registra-se que apenas parte dos cursistas "enviaram o projeto" (R102-2ªA, p. 5), o que aponta que a hesitação temática não permanecia circunscrita ao planejamento, mas se convertia em retenção da própria entrega.

Esses enunciados engendram algo além de hesitação individual ou dificuldade circunstancial de redação. Eles indicam que a entrada no trabalho com projeto supunha uma atividade intelectual mais exigente: delimitar o tema, ajustá-lo ao tempo pedagógico disponível, adequá-lo ao eixo das mídias e convertê-lo em proposta de intervenção minimamente coerente.

A escrita do projeto aparece sob tensionamento, portanto, porque o gesto de pesquisar ainda não estruturava, de forma orgânica, a relação do professor com sua própria prática. Como afirmam Datteín e Klein (2017, p. 1), é a pesquisa que permite ao "professor sentir-se sujeito de pesquisa, e com capacidade de produzir conhecimento a partir de reflexões críticas sobre seus planejamentos e ações", condição que, nos relatórios analisados, ainda não se encontrava consolidada. Nesse sentido, Nóvoa (2019) ajuda-nos a interpretar essa fragilidade em sua dimensão identitária: a incerteza temática, os ajustes excessivos e a lentidão na elaboração do projeto sugerem uma identidade docente ainda pouco ancorada na profissão como lugar de reflexão, decisão e produção de saber.

Se a dimensão da escrita já trouxe à baila fragilidades formativas importantes, a prática do projeto tornou ainda mais visíveis as discontinuidades entre intenção pedagógica, execução e reflexão. Em Ji-Paraná, os relatórios registram "grandes dificuldades em relação à execução do projeto" (R91-2ªA, p. 2), sem que o formador especifique em que consistiam. Em Rolim de Moura, enuncia-se que houve "cursistas que não concluíram o projeto de aplicação" (R80-2ªA, p. 1), bem como "dificuldade, por parte de alguns cursistas em relação ao registro durante o desenvolvimento do projeto" (R71-2ªA, p. 1).

Um fragmento contundente é o de que cursistas que haviam aplicado o projeto anteriormente não realizaram bons registros e, por isso, encontravam dificuldades para descrever os resultados (R80-2ªA, p. 1). A prática ocorreu, mas a fragilidade do registro limitou sua transformação em material passível de análise. Pimenta (1996, p. 77) compreende os saberes da experiência como produzidos no cotidiano docente mediante um processo permanente de reflexão

sobre a própria prática. Nessa perspectiva, a precariedade dos registros restringiu as condições de retomada, análise e sistematização reflexiva da experiência. Em interlocução com Lüdke, Cruz e Boing (2009), o dado demonstra que a passagem da ação pedagógica à produção de conhecimento não se realiza automaticamente, já que dependia, dentre outros elementos, de registros paulatinos e coerentes com o projeto pedagógico desenvolvido no âmbito da prática docente.

A esse conjunto agrega-se um fator de ordem distinta, presente em três polos: a insuficiência do tempo destinado ao desenvolvimento do projeto. Em Rolim de Moura, aponta-se "o pouco tempo para aplicação do projeto" (R49-2ªA, p. 3) e, em dois registros do mesmo relatório, que "as dificuldades estão relacionadas ao curto espaço de tempo tendo em vista a necessidade de desenvolvimento/aplicação do projeto" (R76-2ªA, p. 3; R76-2ªA, p. 4). Em Ji-Paraná, o fator temporal aparece qualificado pela simultaneidade das demandas: "com o aditivo da realização dos módulos juntamente com o trabalho monográfico impediu uma dedicação maior para a realização do artigo final" (R81-2ªA, p. 1).

Esse último fragmento merece atenção redobrada, porquanto descreve a estrutura do problema, e não apenas sua manifestação. Os professores-cursistas teriam cumprido os módulos, aplicado o projeto na escola e elaborado o trabalho final de modo concomitante, e não sucessivo, o que pode ter gerado sobrecarga. A escassez de tempo não decorre, nesse contexto, de um cronograma apertado, mas da sobreposição de etapas que a proposta formativa supunha encadeadas. Convém registrar, entretanto, que se trata de percepção dos formadores acerca das condições dos cursistas, e não de relato em primeira pessoa, o que recomenda cautela quanto à atribuição de causas.

Nesse contexto formativo, Silva (2020), ao investigar professores-cursistas do mesmo programa no estado de Rondônia, identificou que limitações de infraestrutura, a exemplo do acesso à internet e de condições técnicas, incidiam diretamente sobre a prática pedagógica. A partir dessa verificação, a autora problematizou a implementação de propostas formativas que envolvem o uso de tecnologias. Essa constatação possibilita o reconhecimento de que a fragilidade dos projetos não decorreu exclusivamente de limitações formativas no plano teórico, mas se constituiu na intersecção entre condições materiais, saberes docentes e possibilidades de ação, intersecção em que também comparece, como demonstram os fragmentos anteriores, a variável tempo.

O fragmento que talvez melhor sintetize a questão é aquele segundo o qual "a maior dificuldade dos cursistas foi transformar o projeto didático em projeto de pesquisa" (R52-2ªA, p.

2). O enunciado explicita uma cisão entre prática pedagógica e investigação que contrasta com a compreensão de Freire (1996), para quem a pesquisa não se acrescenta externamente à docência, mas integra a própria natureza da prática docente. Lido sob essa perspectiva, o dado sugere que a passagem do projeto didático ao projeto de pesquisa não se encontrava organicamente incorporada ao percurso formativo, convergindo com Lüdke, Cruz e Boing (2009) quanto à distinção entre experiência e construção de conhecimento e com Medeiros Filho e Dieb (2025) quanto aos efeitos da fragmentação curricular. A associação com o registro sobre a ausência de bons registros da prática (R80-2ªA, p. 1) reforça essa interpretação.

A própria relação com as mídias aparece marcada por essa superficialidade: um dos relatórios salienta que os cursistas eram "unânicos em concordar com o uso das tecnologias móveis na sala de aula, porém não apresentam experiências com o uso dessas tecnologias, o que deixa a discussão um pouco empobrecida" (R45-2ªA, p. 2). O fragmento é revelador quando lido à luz da distinção proposta por Siqueira (2013): a adesão dos cursistas se dá no plano do uso das mídias, e nem mesmo nele encontra respaldo em experiência efetiva. A conversão da mídia em objeto de estudo, condição da educação para as mídias, situa-se, portanto, a uma distância ainda maior daquela em que o debate se instalava. O contraste registrado pelo formador, adesão unânime no discurso e ausência de experiência na prática, reverbera, no interior do debate formativo, a mesma cisão observada entre a escrita e a aplicação dos projetos.

Desse modo, a primeira categoria demonstra que a escrita e a prática de projetos pedagógicos voltados à educação para as mídias se fragilizam para além da escassez de tempo, ainda que este apareça recorrentemente como obstáculo nos relatórios (R49-2ªA, p. 3; R76-2ªA, p. 3; R81-2ªA, p. 1). Mais que isso: a escrita e a prática, nesse contexto, inserem-se em uma formação que ainda não havia integrado, de forma consistente, pesquisa, planejamento, prática, registro e reflexão. Nesse contexto, essa integração se apresenta como um desafio da formação continuada docente, de tal modo que o projeto pedagógico, que deveria funcionar como forma de organizar a intervenção e, ao mesmo tempo, produzir inteligibilidade sobre ela, termina muitas vezes cindido entre uma escrita formalmente exigida e uma prática empiricamente vivida, sem que entre ambas se consolide o trabalho investigativo que lhes daria unidade.

Essas dificuldades, posto que situadas em um contexto específico, dialogam com tendências mais amplas identificadas por Fialho, Sousa e Freire (2020). As autoras apontam para a necessidade de fortalecer a articulação entre teoria e prática como condição para a constituição de uma práxis crítica e contextualizada nas regiões Norte e Nordeste. Diante disso, é justamente

essa descontinuidade, entre o fazer e o registrar o que se faz, que prepara a passagem para a categoria seguinte, considerando-se a proposta final de escrita acadêmica enquanto atividade que transcende uma produção formal indissociada da etapa anterior, representado, grosso modo, uma etapa complexa que precisaria inserir os professores em práticas letradas de produção e legitimação do conhecimento com base em registros da própria ação docente.

Produção de Artigo Científico como Proposta de Trabalho de Conclusão de Curso

A segunda categoria apresenta configuração distinta. Estrutura-se a partir de uma única unidade de significado, cujo sentido se concentra no núcleo "produção" e em seu termo especificatório "de artigo científico como proposta de trabalho de conclusão de curso". Ela foi identificada em relatórios provenientes dos polos de Ariquemes, Ji-Paraná, Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena.

No âmbito do ciclo avançado, última etapa do curso *Mídias na Educação*, a exigência de elaboração do trabalho final em formato de artigo científico representava mais do que cumprimento curricular: constituía estratégia de indução à sistematização da prática pedagógica, implicando a passagem da intervenção didática à produção escrita de natureza investigativa.

Os fragmentos textuais que fundamentam essa identificação foram extraídos dos relatórios e encontram-se organizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Produção de artigo científico como proposta de trabalho de conclusão de curso

Polo	Fragmento extraído de relatório
Ariq.	“foi identificado que a maior parte dos acadêmicos não evoluiu na velocidade esperada, em relação à [...] confecção do artigo” (R66-2ªA, p. 1) – Abr. de 2012.
Porto Velho	“[...] 11 (onze) cursistas [...] não defenderam o TCC [...]” (R10-2ªA, p. 4) – Out. de 2012.
	“Devido aos compromissos profissionais de alguns orientandos estes não avançaram no processo de escrita do artigo” (R103-2ªA, p. 2) – Ago. de 2012.
	“[...] a defesa do TCC que estava marcada para julho e os cursistas não se sentiram preparados para a conclusão dos trabalhos solicitando nova data [...]” (R20-2ªA, p. 1) – Ago. de 2012.
	“Apenas os cursistas [...] já enviaram o artigo para correção. Além dos citados acima e da cursista [...], nenhum mais entrou em contato para informar se apresentarão o trabalho no final do mês [...]” (R102-2ªA, p. 1) – Ago. de 2012.
	“Devido aos compromissos profissionais de alguns orientandos estes não avançaram no processo de escrita do artigo” (R103-2ªA, p. 1) – Ago. de 2012.
Ji-Paraná	“A dificuldade de organização e formatação do texto” (R86-2ªA, p. 1) – Jul. de 2012.
	“A dificuldade de entendimento quanto à finalização do Curso com a apresentação de uma proposta metodológica ou da sistematização de procedimentos usados nas experiências com alunos e o uso das TIC na perspectiva de melhorias no processo educativo” (R86-2ªA, p. 2) – Jun. de 2012.
	“Pouco tempo destinado à etapa da elaboração do TCC” (R95-2ªA, p. 2) – Maio de 2012.
	“Pouco tempo destinado à etapa da elaboração do TCC” (R95-2ªA, p. 3) – Ago. de 2012.
	“Entrega de material no prazo indicado para a apresentação” (R98-2ªA, p. 4) – Abr. de 2012.

	“[...] alguns orientandos que deixaram de enviar a segunda versão do trabalho com a correção dos pontos sinalizados [...]” (R98-2ªA, p. 3) – Maio de 2012.
	“A defesa do TCC no Polo de Ji-Paraná, prevista para o dia 27 de Julho foi adiada para o dia 30 de Jul.” (R04-2ªA, p. 2) – Jul. de 2012.
Vilhena	“[...] a dificuldade aparente de alguns cursistas em produzir seus artigos acadêmicos foi outro ponto determinante para que as defesas fossem postergadas” (R74-2ªA, p. 1) – Ago. de 2012.
	“A adequação da apresentação da pesquisa, referencial teórico e resultados obtidos” (R48-2ªA, p. 1) – Out. de 2012.
	“Dificuldade dos cursistas no uso da linguagem científica, na formatação do artigo e na construção do referencial teórico” (R51-2ªA, p. 2) – Ago. de 2012.
	“[...] os cursistas têm demonstrado dificuldade na elaboração do artigo, principalmente no que concerne à linguagem acadêmica, mesmo após o envio das instruções para elaboração do artigo, bem como encontros de orientação agendados previamente.” (R51-2ªA, p. 1) – Jul. de 2012.
Rolim de Moura	“Dificuldade de escrita dos cursistas, o que torna o trabalho de produção do artigo mais lenta e aumenta a necessidade de revisões” (R80-2ªA, p. 1) – Jul. de 2012.
	“O pouco tempo para aplicação do projeto e elaboração do trabalho de TCC tem causado preocupação em muitos cursistas. [...] chegaram a dizer que iriam desistir alegando que o tempo é insuficiente para a realização desses trabalhos.” (R49-2ªA, p. 3) – Mar. de 2012.
	“Dificuldades de alguns cursistas em relação a produção do artigo.” (R71-2ªA, p. 1) – Ago. de 2012.
	“Dificuldades na formatação do artigo e dos banners.” (R76-2ªA, p. 1) – Ago. de 2012.
	“As dificuldades surgidas referiram-se a pouco experiência dos cursistas com a elaboração de artigos científicos” (R87-2ªA, p. 1) – Ago. de 2012.

Fonte: dados da pesquisa.

O primeiro traço a se destacar é a recorrência de sentido enunciado a partir de polos distintos, o que confere à categoria caráter não circunstancial. Em Rolim de Moura, registram-se "dificuldades de alguns cursistas em relação a produção do artigo" (R71-2ªA, p. 1) e "dificuldade de escrita dos cursistas" (R80-2ªA, p. 1). Em Vilhena, os formadores anotam que "os cursistas têm demonstrado dificuldade na elaboração do artigo" (R51-2ªA, p. 1) e mencionam também "a dificuldade aparente de alguns cursistas em produzir seus artigos acadêmicos" (R74-2ªA, p. 1). Trata-se de formulações independentes, produzidas por diferentes formadores, que convergem para a mesma constatação.

A essa constatação geral somam-se fragmentos que especificam suas manifestações. Um primeiro conjunto refere-se ao ritmo da produção. Em Ariquemes, observa-se que "a maior parte dos acadêmicos não evoluiu na velocidade esperada, em relação à [...] confecção do artigo" (R66-2ªA, p. 1). Em Porto Velho, registra-se que "devido aos compromissos profissionais de alguns orientandos estes não avançaram no processo de escrita do artigo" (R103-2ªA, p. 2). O segundo fragmento não apenas registra o não avanço, mas lhe atribui uma causa externa à escrita: a sobrecarga profissional dos professores-cursistas, aspecto já evidenciado na categoria anterior.

Um segundo conjunto associa a dificuldade ao tempo destinado à etapa final. O relatório de Rolim de Moura assinala que "o pouco tempo para aplicação do projeto e elaboração do trabalho de TCC tem causado preocupação em muitos cursistas", que "chegaram a dizer que iriam

desistir alegando que o tempo é insuficiente para a realização desses trabalhos" (R49-2ªA, p. 3). Em Ji-Paraná, o mesmo fator é enunciado de forma sintética: "pouco tempo destinado à etapa da elaboração do TCC", reaparecendo em dois momentos distintos do acompanhamento, em maio e em agosto (R95-2ªA, p. 2; R95-2ªA, p. 3), o que indica não um episódio pontual, mas uma condição persistente do percurso. A esse dado justapõe-se o registro da dificuldade de "entrega de material no prazo indicado para a apresentação" (R98-2ªA, p. 4).

O terceiro conjunto documenta os efeitos dessa combinação sobre a etapa de conclusão. Em Porto Velho, a defesa "que estava marcada para julho" foi adiada porque "os cursistas não se sentiram preparados para a conclusão dos trabalhos solicitando nova data" (R20-2ªA, p. 1). Em Ji-Paraná, a defesa "prevista para o dia 27 de Julho foi adiada para o dia 30 de Jul." (R04-2ªA, p. 2). Em Vilhena, a dificuldade de produção do texto é apontada como "outro ponto determinante para que as defesas fossem postergadas" (R74-2ªA, p. 1). No limite, o adiamento converte-se em não conclusão, como registra o relatório portovelhense ao contabilizar cursistas que "não defenderam o TCC" (R10-2ªA, p. 4).

O quarto conjunto associa a dificuldade à relação de orientação. Em Porto Velho, anota-se que apenas parte dos cursistas "já enviaram o artigo para correção" e que, além desses, "nenhum mais entrou em contato para informar se apresentarão o trabalho no final do mês" (R102-2ªA, p. 1). Esse fragmento respalda que o descumprimento do prazo se fazia acompanhar de interrupção do próprio fluxo comunicativo com o orientador. Em Ji-Paraná, situação análoga é descrita a partir do retorno das correções, ao se mencionar "alguns orientandos que deixaram de enviar a segunda versão do trabalho com a correção dos pontos sinalizados" (R98-2ªA, p. 3).

O efeito sobre o trabalho de orientação aparece explicitado em Rolim de Moura: a dificuldade de escrita "torna o trabalho de produção do artigo mais lenta e aumenta a necessidade de revisões" (R80-2ªA, p. 1). Em Vilhena, registra-se ainda que a dificuldade persistia "mesmo após o envio das instruções para elaboração do artigo, bem como encontros de orientação agendados previamente" (R51-2ªA, p. 1), o que se configura como indício de que o problema não se resolvia pela oferta de orientação técnica pontual.

O quinto conjunto discrimina os elementos textuais em que a dificuldade se materializa, e é nele que se observa uma gradação. Há registros que permanecem no plano da forma, como "a dificuldade de organização e formatação do texto" (R86-2ªA, p. 1) e as "dificuldades na formatação do artigo e dos banners" (R76-2ªA, p. 1). Há registros que se comunicam com o plano da linguagem, ao apontarem a dificuldade "no que concerne à linguagem acadêmica" (R51-2ªA,

p. 1) e, no mesmo relatório, "no uso da linguagem científica, na formatação do artigo e na construção do referencial teórico" (R51-2ªA, p. 2). E há registros que alcançam o plano da própria estrutura da pesquisa, ao mencionarem "a adequação da apresentação da pesquisa, referencial teórico e resultados obtidos" (R48-2ªA, p. 1). Os registros apontam, dessa forma, que as dificuldades não se restringiam à formatação, alcançando elementos constitutivos da própria pesquisa, como a construção do referencial teórico e o tratamento dos resultados.

Um sexto registro, isolado mas significativo, situa a dificuldade antes mesmo da escrita, na compreensão da proposta: "a dificuldade de entendimento quanto à finalização do Curso com a apresentação de uma proposta metodológica ou da sistematização de procedimentos usados nas experiências com alunos e o uso das TIC na perspectiva de melhorias no processo educativo" (R86-2ªA, p. 2). O fragmento indica que a passagem da prática ao texto investigativo não era clara para os cursistas. Em sentido convergente, o relatório de Rolim de Moura remete as dificuldades observadas "a pouca experiência dos cursistas com a elaboração de artigos científicos" (R87-2ªA, p. 1).

O conjunto dos fragmentos elucida, desse modo, um ponto recorrente nos relatórios analisados: a dificuldade na elaboração do artigo científico se manifesta tanto na organização estrutural do texto quanto na construção do referencial teórico, na definição do problema e na análise dos dados. Essas dificuldades associam-se a atrasos, descontinuidades no processo de escrita e, em alguns casos, à não conclusão do trabalho, sugerindo que o artigo científico, além de etapa final do curso, constituía-se como momento de explicitação das lacunas formativas acumuladas ao longo do percurso.

Essa categoria confirma, de forma ainda mais contundente, o ponto crítico já verificado na anterior: a dificuldade de converter a prática pedagógica em projeto de conhecimento sistematizado e, sobretudo, de inscrevê-la na linguagem própria da pesquisa. Se, na elaboração e execução dos projetos, a descontinuidade entre planejamento, ação e registro já se revelada, aqui ela se amplia no plano da escrita acadêmica, na qual a exigência de rigor, delimitação teórica e coerência interna torna mais visível aquilo que, na prática, permanecia difuso.

Os fragmentos sugerem que a passagem do relato da prática à problematização e à análise constituía um dos pontos críticos da formação. Não por acaso, as dificuldades alcançam justamente elementos que participam da conversão do relato em investigação, como o referencial teórico e os resultados (R48-2ªA, p. 1; R51-2ªA, p. 2), e não apenas nos aspectos formais do texto. Lüdke, Cruz e Boing (2009, p. 460) já insistiam: "nem toda experiência é resultante de um

processo de pesquisa", e a pesquisa se define fundamentalmente "pela construção de conhecimento" (Lüdke; Cruz; Boing, 2009, p. 466). Sem esse fluxo construtivo, a experiência pedagógica, por mais relevante que seja, não se converte em conhecimento legitimado.

A dificuldade de produzir o artigo científico também não pode ser reduzida a uma habilidade técnica de escrita. Com base em Kersch (2014), é preciso compreender o letramento acadêmico como conjunto de práticas sociais situadas no interior de uma comunidade discursiva específica. Isso implica reconhecer que os professores-cursistas, ao ingressarem na produção do artigo, não estavam apenas escrevendo um texto, mas tentando inserir-se em uma esfera discursiva na qual ainda não se encontravam plenamente imersos. Esse reconhecimento permite compreender por que a dificuldade persistia mesmo diante do envio de instruções e da realização de encontros de orientação (R51-2ªA, p. 1): o que estava em jogo não era a ausência de informação sobre o formato, mas a distância em relação a uma prática discursiva.

A noção de *outsider* (Kersch, 2014) é aqui reforçada: os professores-cursistas poderiam até dominar práticas de leitura e escrita próprias do contexto escolar, mas não necessariamente aquelas exigidas pela escrita científica. Como enfatiza a autora, "dominar a língua não significava dominar o gênero" (Kersch, 2014, p. 59), distinção preponderante para interpretar os dados, uma vez que as dificuldades observadas não decorrem de déficit generalizado de linguagem, mas da ausência de inserção em práticas de letramento acadêmico que permitissem compreender e produzir o artigo científico como gênero específico. Os registros relativos à "linguagem acadêmica" e ao "uso da linguagem científica" (R51-2ªA, p. 1; R51-2ªA, p. 2), produzidos a respeito de professores que exercem cotidianamente a docência pela palavra, realçam essa leitura.

Essa ausência se associa diretamente à fragmentação curricular identificada por Medeiros Filho e Dieb (2025). Quando a formação concentra as experiências investigativas no início e no final do percurso, sem inseri-las progressivamente nas práticas de leitura, escrita e investigação que sustentam a produção científica, o artigo aparece como exigência isolada, desvinculada de um processo mais amplo. Não surpreende, portanto, que as dificuldades se manifestem nos três eixos formativos apontados pelos autores: leitura e produção textual, presente nos registros sobre organização, formatação e linguagem (R86-2ªA, p. 1; R76-2ªA, p. 1; R51-2ªA, p. 2); métodos e técnicas de pesquisa, presente nos registros sobre referencial teórico e resultados (R48-2ªA, p. 1); e trabalho de conclusão de curso, presente nos registros sobre prazos, adiamentos e não conclusão (R95-2ªA, p. 2; R20-2ªA, p. 1; R10-2ªA, p. 4). A dimensão autoral respalda essa leitura: os registros relativos à linguagem acadêmica, à construção do referencial teórico, aos resultados e à

necessidade de revisões sucessivas indicam que a produção do artigo mobilizava práticas discursivas e investigativas ainda pouco consolidadas no percurso formativo.

A produção do artigo científico, no contexto analisado, não pode ser entendida como etapa final isolada, mas como dinâmica de visibilização dos desafios formativos que perpassaram todo o percurso. As dificuldades de escrita, de análise, de mobilização teórica e de conclusão do trabalho deixam transparecer a ausência de uma formação que integrasse, de maneira contínua e consistente, prática pedagógica, investigação e letramento acadêmico.

Cabe reiterar que os enunciados analisados registram a percepção dos formadores sobre o processo, e não a experiência dos cursistas em primeira pessoa. As dificuldades comparecem, portanto, já filtradas por quem acompanhava e avaliava o percurso, o que recomenda cautela quanto à atribuição de causas, inclusive naquelas explicitamente formuladas nos relatórios, como a referência aos "compromissos profissionais" (R103-2ªA, p. 2).

Dito isso, esta segunda categoria não apenas complementa a anterior, mas a radicaliza: se nos projetos pedagógicos a pesquisa não se consolidara plenamente, no artigo científico essa ausência se tornara incontornável. A escrita deveria funcionar, no contexto investigado, menos como etapa final do que como instância de revelação: é diante da exigência de dizer o que se fez que se torna evidente o que não chegou a ser investigado.

CONCLUSÃO

Este artigo adotou o objetivo de analisar as dificuldades relacionadas à escrita e à prática de projetos pedagógicos, bem como à produção de artigo científico, em uma formação continuada desenvolvida em polos de apoio presenciais localizados tanto na capital quanto no interior de Rondônia, Brasil. Para tanto, o estudo valeu-se de uma quantidade expressiva de relatórios produzidos durante o ciclo avançado desse processo formativo. Buscou-se, então, compreender como tais dificuldades evidenciam a desarticulação entre prática, pesquisa e letramento acadêmico na formação continuada.

O percurso analítico demonstrou que essas dificuldades não se configuraram como eventos pontuais ou meramente circunstanciais, tampouco se deixaram reduzir a falhas individuais dos professores-cursistas. Os relatórios deixam entrever, de forma recorrente, elementos enunciativos que funcionam como sintomas de uma formação que ainda operava sob uma lógica fragmentada, na qual prática, pesquisa e escrita permaneciam justapostas, quando

precisariam constituir-se como partes interdependentes de um mesmo fluxo formativo.

Entre as duas categorias analisadas, estabelece-se um intervalo que não é apenas teórico, mas epistemológico. Na elaboração e execução dos projetos pedagógicos, a desarticulação entre planejamento, ação e registro já se mostrava significativa. Na produção do artigo científico, ela se tornou incontornável. Esse percurso, que vai do projeto pedagógico à produção científica, é recuperado de forma discriminada pelos objetivos específicos traçados no estudo.

O exame das dificuldades enunciadas na elaboração e execução dos projetos pedagógicos voltados à educação para as mídias demonstrou que os obstáculos não se concentraram no domínio técnico dos recursos, mas na delimitação do tema, na compatibilização entre proposta, prazo e eixo formativo e, sobretudo, na ausência de registro sistemático da prática. Sem registro, a experiência não se converteu em material passível de análise, interrompendo-se a espiral investigativa descrita por Dattein e Klein (2017) e confirmando-se, com Lüdke, Cruz e Boing (2009), que a passagem da ação pedagógica à produção de conhecimento não se realiza automaticamente. O enunciado que identifica como maior dificuldade a transformação do projeto didático em projeto de pesquisa elucida esse achado.

A análise dos desafios envolvidos na produção do texto científico revelou uma gradação: as dificuldades partem de aspectos formais, como organização e formatação, alcançam a linguagem acadêmica e atingem elementos constitutivos da própria investigação, como a construção do referencial teórico e o tratamento dos resultados. Seus efeitos não permaneceram no plano textual, materializando-se em adiamentos de defesa, interrupção do fluxo comunicativo com o orientador e, no limite, não conclusão do trabalho. A persistência das dificuldades, mesmo após o envio de instruções e a realização de encontros de orientação, indica que o problema não se resolvia pela via da prescrição formal ou técnica de escrita científica (Severino, 2013), mas exigia inserção continuada em práticas discursivas.

Compreende-se, mediante os resultados, que tais dificuldades se relacionam diretamente com a inserção dos professores-cursistas em práticas de letramento acadêmico. Elas não se explicam por déficit generalizado de linguagem, uma vez que se tratava de profissionais que exercem cotidianamente a docência pela palavra, mas podem ser compreendidas pela condição de *outsider* (Kersch, 2014) diante de uma comunidade discursiva na qual não haviam sido progressivamente inseridos, haja vista que a competência linguística geral não equivale ao domínio das convenções e dos modos de dizer próprios do gênero acadêmico.

Essa mesma relação alcança a constituição do professor como profissional investigador.

A hesitação diante da conversão da prática em objeto de investigação sinaliza uma identidade docente ainda pouco ancorada na dimensão investigativa da profissão (Pimenta, 1996; Nóvoa, 2019), em contraste com a compreensão de que indagar e pesquisar integram a própria natureza da prática docente (Freire, 1996). Trata-se, portanto, de efeito da organização fragmentada do percurso formativo (Medeiros Filho; Dieb, 2025), e não de limitação individual dos sujeitos.

Retomados esses três eixos, torna-se possível precisar o lugar do artigo científico no percurso analisado. Ele não deveria funcionar tão somente como etapa final do curso, mas como oportunidade de visibilização das lacunas formativas acumuladas ao longo da trajetória, o que implica reconhecer que as dificuldades de escrita, de análise e de mobilização teórica não se apresentam como obstáculos periféricos, mas como expressão de um percurso em que prática pedagógica, investigação e letramento acadêmico não se interorganizam de maneira contínua. A escrita seria, sob essa ótica, a ferramenta que precisamente exigiria, e exporia, a necessidade de transformar a prática em conhecimento legitimado.

Os resultados também sugerem que a inserção das mídias no contexto educacional, quando dissociada de reflexão crítica sobre seus usos e significados, pode se limitar à incorporação de recursos tecnológicos sem que se produzam transformações correspondentes nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, as dificuldades identificadas em relação aos projetos voltados às mídias não se restringem à disponibilidade de recursos ou ao domínio técnico, mas envolvem a capacidade de problematizar seus usos no contexto educativo.

Há, contudo, um achado que excede o conteúdo dos enunciados analisados e reside na própria condição dos documentos que os abrigam. Os relatórios examinados foram produzidos entre março e outubro de 2012 e permaneceram, desde então, como registros de natureza administrativa, custodiados sem que sobre eles incidisse tratamento analítico. A distância temporal que separa sua produção desta análise não os desqualifica como fonte; ao contrário, torna visível aquilo que eles próprios denunciam. Se a formação cobrava dos professores-cursistas a conversão da prática em conhecimento sistematizado, o programa que a ofertava não submeteu à mesma exigência os registros que produziu sobre si. A ausência de registro sistemático, apontada nos relatórios como dificuldade dos cursistas, reaparece assim em outro nível: o do próprio processo formativo, documentado e não interrogado.

Assim reposicionados pelo contraste que eles próprios revelam, os relatórios adquirem um potencial enunciativo que ultrapassa sua função original. Neles se documenta uma proposta formativa concebida com a intenção de colaborar com a qualificação de profissionais da docência

na Educação Básica, organizada em três ciclos sucessivos (básico, intermediário e avançado) e sustentada por planejamento curricular sistemático. Os achados aqui reunidos indicam, porém, que a existência de um desenho formativo estruturado não assegura efetivamente a realização de seus propósitos. Entre o percurso planejado e o percurso efetivado instaura-se um intervalo no qual comparecem condições materiais, tempos de trabalho docente, mediações de orientação e trajetórias discursivas prévias, elementos que a arquitetura curricular pressupõe, mas não produz. Nesse intervalo constituíram-se as dificuldades analisadas.

Resta situar esses achados para além do contexto que os originou. Os dados aqui analisados não autorizam generalização, conforme já delimitado no percurso metodológico, mas facultam a transferibilidade: permitem indagar em que medida a desarticulação observada no ciclo avançado do curso *Mídias na Educação* em Rondônia se reproduz em outras formações continuadas que compartilhem condições análogas de oferta, organização curricular e exigência de trabalho final. A convergência com tendências identificadas por Fialho, Sousa e Freire (2020) nas regiões Norte e Nordeste e com a fragmentação curricular descrita por Medeiros Filho e Dieb (2025) sugere que o problema não se circunscreve a uma experiência singular. Mais que isso: se o cenário midiático se transformou substancialmente desde 2012, tornando obsoletas muitas das tecnologias então em discussão, a questão estrutural que os relatórios enunciam permanece atual, uma vez que ela não diz respeito às mídias disponíveis, mas às condições formativas que permitem, ou impedem, que o professor converta sua prática em objeto de investigação.

Do ponto de vista das implicações, três direções se delineiam como possibilidades formativas. A primeira diz respeito à necessidade de que cursos de formação incorporem, ao longo de todo o percurso, e não apenas em seus momentos finais, práticas sistemáticas de escrita e investigação: grupos de leitura orientada, oficinas de escrita acadêmica, processos de reescrita acompanhada e socialização de produções por pares. A segunda concerne à reconfiguração do papel do formador, que, além de orientador de conteúdos, precisa assumir função de mediador dos processos de letramento acadêmico, orientando a passagem do relato de experiência à elaboração investigativa. A terceira aponta para a necessidade de que as universidades e polos envolvidos em programas de formação continuada criem condições de tempo, infraestrutura e acompanhamento que viabilizem o desenvolvimento de postura investigativa contínua, reconhecendo que escrever e pesquisar demandam condições objetivas que não se produzem por exigência curricular isolada.

A essas implicações soma-se uma quarta, decorrente da natureza documental deste estudo:

a instituição de práticas de análise sistemática dos registros produzidos pelos próprios programas formativos. De tal modo, registros de acompanhamento deixam de funcionar como arquivo administrativo e passam a integrar processos de avaliação e reformulação dos percursos.

No âmbito acadêmico, o estudo contribui para o debate a respeito da formação docente enquanto campo de investigação. Para tanto, explicita que a produção de conhecimento no interior da profissão docente não se dá de forma espontânea, nem tão somente individual. Produzir conhecimento no interior da docência é processo complexo, que, em face de sua dinâmica processual e permanente, requer condições de natureza individual, institucional e discursiva.

Não é coerente, todavia, desviar o presente estudo de suas limitações. Ao se basear exclusivamente em documentos produzidos por formadores, a análise se constrói a partir de um olhar mediado, que não capta diretamente as vozes dos cursistas nem as dinâmicas concretas das práticas pedagógicas. Essa delimitação circunscreve o alcance interpretativo dos achados e, simultaneamente, abre espaço para investigações futuras que incorporem outras fontes de dados, como entrevistas, produções e discursos dos próprios cursistas, e que acompanhem longitudinalmente o desenvolvimento de professores ao longo de seus percursos formativos.

Mais do que oferecer respostas definitivas, este artigo contribui para a continuidade de um debate que se apresenta, ao mesmo tempo, consolidado em suas bases e profundamente dinâmico em seus desdobramentos. A formação continuada de professores, especialmente no que se refere à articulação entre prática pedagógica, pesquisa e escrita científica, permanece como campo aberto para novas investigações, isto é, marcado por desafios que não se resolvem por meio de soluções imediatas ou prescrições metodológicas. Esse entrelaçamento inacabado entre prática, investigação e linguagem é o que possibilita que a formação continuada de professores se restabeleça como processo vivo, sempre por fazer, sempre por dizer.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francione Charapa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; LIMA, Maria Socorro Lucena. Formação em pesquisa para professores da educação básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 285-300, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/8582>. Acesso em: 10 jul. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

DATTEIN, Raquel Weyh; KLEIN, Claudia Luciani. A pesquisa como princípio da formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 4., 2017, Santo Ângelo/RS. **Anais**. Santo Ângelo: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2017, p. 1-10.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; FREIRE, Vitória Chérída Costa. Formação continuada de professores: o que se publica no Norte e Nordeste? **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, p. 1-24, e020038, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1286>. Acesso em: 10 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KERSCH, Dorotea Frank. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. **Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 1, p. 53-63, 2014. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rd/article/view/4096>. Acesso em: 11 abr. 2026.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 456-468, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L3jcpjz7VFSZjXZTbWhshrv/?lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2026.

MEDEIROS FILHO, Antonio Evanildo Cardoso de; DIEB, Messias Holanda. A pesquisa na formação de professores(as): concepções e organização curricular. **Horizontes**, v. 43, n. 1, e023168, 2025. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1911>. Acesso em: 11 abr. 2026.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: https://revistas.usp.br/rfe/pt_BR/article/view/33579/36317. Acesso em: 15 ago. 2026.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, e72722, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MyDRrjQnCgmcQ8wChz3PKsR/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Ângela Aparecida de Souto. Escritas dos professores-cursistas na formação continuada de professores: reflexão sobre dificuldades no manuseio de tecnologias no curso de extensão mídias na educação. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, e020118, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1475>. Acesso em: 02 abr. 2026.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Mídia: quer estudar essa matéria? *In*: SALTO PARA O FUTURO. **Mídia-educação e currículo escolar**. Ano XXIII, Boletim 20, p. 4-18, out. 2013. Disponível em: <https://edumidiascomunidadesurda.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/alexandra-bujokas-de-siqueira-midia-quer-estudar-essa-materia.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2024.