

Formação Continuada de Professores: Implicações Pedagógicas de um Curso a Distância *Continuing Teacher Education: Pedagogical Implications of a Distance Learning Course*

Antonio Kéllisson Gondim da Silva^a ; Rosângela de Fátima Cavalcante França^a 

^aUniversidade Federal de Rondônia, RO, Brasil.
E-mail: rosangela.franca@unir.br

Resumo

Este artigo constitui um recorte de uma dissertação de mestrado que investigou a formação continuada de professores na modalidade a distância, tomando como objeto de estudo o curso de pós-graduação lato sensu “Mídias na Educação”. Trata-se de uma pesquisa de natureza documental, de abordagem qualitativa, cujo objetivo principal foi investigar as implicações pedagógicas enunciadas nos relatórios do ciclo avançado do referido programa, particularmente no que se refere à rotina de estudo dos professores-cursistas. Para a consecução da proposta, foi adotada a metodologia da Análise de Conteúdo, conforme os procedimentos delineados por Laurence Bardin, abrangendo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados brutos. O aporte teórico da análise está fundamentado na interpretação dos eixos temáticos emergentes das categorias formuladas a posteriori, com a seleção de autores pertinentes ao diálogo. Como resultado da análise do material bruto inicial, foram formulados quatro subcorpus, gerando quatro categorias recorrentes que estão intrinsecamente inter-relacionadas: (a) atrasos na realização das atividades; (b) indisponibilidade de tempo para dedicação às tarefas propostas; (c) sobrecarga na rotina docente; e (d) desmotivação. As análises indicam implicações pedagógicas que revelam dificuldades estruturais enfrentadas pelos cursistas no desenvolvimento de sua rotina de estudo. Conclui-se que a pesquisa contribuiu para a compreensão dos desafios da formação continuada a distância, evidenciando contradições inerentes a esse modelo educacional. Todavia, reconhece-se a necessidade de estudos que associem registros documentais de programas extintos a práticas formativas atuais, ampliando a compreensão dos obstáculos enfrentados e subsidiando a criação de cursos mais sensíveis às realidades docentes.

Palavras-chave: Mídias na Educação. Educação a Distância. Rotina de Estudos. Aspectos Pedagógicos.

Abstract

This article is an excerpt from a master's dissertation that investigated continuing teacher education in the distance learning modality, taking as its object of study the lato sensu graduate program “Media in Education.” This is documentary research with a qualitative approach, whose main objective was to investigate the pedagogical implications stated in the advanced cycle reports of the aforementioned program, particularly with regard to the study routine of the teacher-students. To achieve this goal, we adopted the Content Analysis methodology, following the procedures outlined by Laurence Bardin, encompassing the stages of pre-analysis, material exploration, and raw data processing. The theoretical framework for the analysis is based on the interpretation of the thematic axes emerging from the categories formulated a posteriori, with the selection of authors relevant to the dialogue. As a result of the analysis of the initial raw material, four subcorpus were formulated, generating four recurring categories that are intrinsically interrelated: (a) delays in completing activities; (b) lack of time to dedicate to the proposed tasks; (c) overload in the teaching routine; and (d) demotivation. The analyses indicate pedagogical implications that reveal structural difficulties faced by students in developing their study routine. The conclusion is that the research contributes to understanding the challenges of distance continuing education, highlighting inherent contradictions within this educational model. However, it recognizes the need for studies that link documentary records of discontinued programs to current training practices, broadening the understanding of the obstacles faced and supporting the creation of courses more sensitive to teaching realities.

Keywords: Media in Education. Distance Education. Study Routine. Pedagogical Aspects.

1 Introdução

A formação continuada de professores, seja presencial ou a distância, é indispensável diante das transformações sociais, tecnológicas e curriculares que demandam práticas docentes críticas e socialmente comprometidas. Nesse cenário, cursos dessa natureza configuram-se como dispositivos estratégicos para atualização profissional e reconfiguração das trajetórias de docentes em exercício.

Entre as diversas fontes que documentam tais processos, destacam-se os relatórios institucionais, registros verboscritos que permitem compreender dinâmicas formativas,

sentidos atribuídos e implicações pedagógicas. No caso do curso “Mídias na Educação”, oferecido pela Universidade Federal de Rondônia e já extinto, esses documentos assumem relevância adicional por constituírem uma das poucas evidências sistematizadas de sua execução.

Este estudo busca responder: quais implicações pedagógicas emergem dos relatórios do ciclo avançado do curso “Mídias na Educação” e de que modo impactaram a rotina de estudo dos professores-cursistas? Para tanto, objetiva-se: identificar aspectos pedagógicos presentes na rotina formativa dos cursistas; (ii) verificar a recorrência desses aspectos; e (iii)

analisá-los em sua inter-relação, considerando seus efeitos sobre o processo de formação continuada.

2 Material e Métodos

O presente estudo tem como objeto de análise o ciclo avançado do curso de pós-graduação *lato sensu* “Mídias na Educação”, em sua segunda oferta no âmbito da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esse recorte foi definido por reunir um conjunto consistente de dados, pela pertinência temática em relação ao problema investigado e pela possibilidade de aprofundar a compreensão de aspectos pedagógicos relacionados à rotina de estudo de professores em formação continuada a distância.

O curso, integrado a um programa nacional de formação docente para o uso de mídias na educação, foi estruturado em três fases: básica, intermediária e avançada, sendo esta última equivalente à especialização *lato sensu*. No ciclo avançado, os módulos abordavam conteúdos e práticas voltados à integração pedagógica de mídias digitais, incluindo produção multimídia, uso de *blogs* e *webquests*, gêneros informativos televisivos, oralidade mediatizada e elaboração de projetos integrados.

A pesquisa é de natureza documental, com abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo. A fonte primária compreendeu 103 relatórios oriundos dos polos de apoio presencial localizados em Ariquemes, Ji-Paraná, Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena. Esses documentos, produzidos ao longo do desenvolvimento do ciclo avançado, registram percepções, dificuldades e encaminhamentos sobre a participação e o desempenho dos cursistas, constituindo material privilegiado para a identificação das implicações pedagógicas do curso.

A análise seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo fundamentada por Bardin (1977), compreendendo três etapas: (i) pré-análise, que consistiu na leitura flutuante dos relatórios, seleção do *corpus* e organização preliminar do material, com base nos objetivos do estudo; (ii) exploração do material, que implicou na codificação dos fragmentos, formulação de unidades de significação e organização em *subcorpus* temáticos; e (iii) tratamento dos resultados e interpretação, que envolveu a categorização *a posteriori*, análise relacional entre as categorias e diálogo com o referencial teórico.

Durante a pré-análise, procedeu-se à triagem de documentos a partir de critérios como legibilidade, presença de registros sobre dificuldades e relevância para a questão de pesquisa. Na exploração, as codificações identificaram fragmentos com sentidos convergentes, organizados em quatro *subcorpus*. No tratamento, cada *subcorpus* foi analisado individualmente e em relação aos demais, identificando-se inter-relações e realces temáticos.

O percurso metodológico resultou em quatro categorias analíticas, todas intrinsecamente relacionadas. A Figura 1 sintetiza esse processo, evidenciando a transição do *corpus*

bruto para os *subcorpus* e destes para as categorias finais.

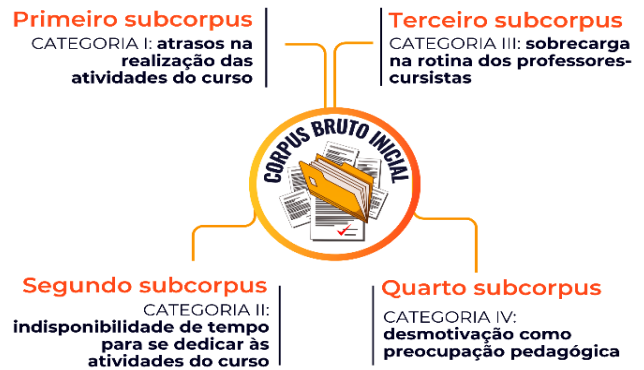


Figura 1 - Formulação dos *subcorpus* e das categorias

Fonte: dados da pesquisa.

Essa organização permitiu examinar, de forma articulada, as manifestações documentais relativas a atrasos na realização das atividades propostas, indisponibilidade de tempo, sobrecarga e desmotivação, interpretando-as como implicações pedagógicas que afetaram a rotina de estudo e o engajamento dos professores-cursistas. O diálogo entre dados e teoria orientou a interpretação crítica dessas categorias, ampliando a compreensão sobre desafios recorrentes na formação continuada docente a distância.

3 Resultados e Discussão

A seleção dos documentos permitiu o acesso às informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, entende-se que, no âmbito da Análise de Conteúdo, o ponto de partida fundamental é a mensagem. No presente estudo, a mensagem é constituída pela linguagem verbal na modalidade escrita, concretizada nos relatórios analisados e portadora de sentido relacional, uma vez que este “não pode ser considerado um ato isolado” (Franco, 2003, p.13). Dessa forma, as quatro categorias analíticas definidas para esta investigação não devem ser interpretadas como eixos temáticos autônomos, mas como dimensões inter-relacionadas que se complementam, estabelecendo um diálogo entre si. Nesse caso, referimo-nos a eixos temáticos subjacentes às quatro categorias analisadas, considerando que o critério de categorização adotado neste estudo está fundamentado na natureza semântica das nomenclaturas empregadas, o que implica a formação de categorias de caráter temático.

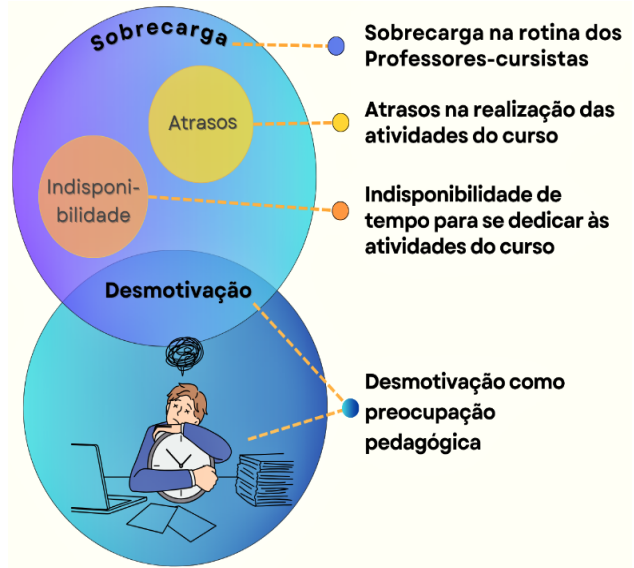
É importante destacar que a opção por tratar, neste estudo, as categorias com apenas uma unidade de significação não implica a concepção de que estas se refiram a eixos temáticos isolados e independentes. Ao contrário, as categorias mantêm entre si relações de interdependência, as quais possibilitaram o desenvolvimento de uma discussão pautada em uma abordagem relacional.

Denominamos de “unidades de significação” o termo que empregamos para sintetizar os aspectos pedagógicos dentro

da estrutura sintática das categorias. As análises, então, representam um movimento construtivo de significação. Por isso, optamos por denominar de “unidades de significação”, e não de unidades de significado, cada aspecto pedagógico inerente a tipos específicos de dificuldades, os quais nos possibilitaram realizar os procedimentos de análise.

Sendo assim, para introduzirmos ilustrativamente o movimento relacional entre as unidades de significação, apresentamos a Figura 2.

Figura 2 - Relações entre as Unidades de Significação analisadas



Fonte: dados da pesquisa.

A Figura 2 apresenta as quatro categorias que serão analisadas no presente estudo. Com o objetivo de aprofundar a compreensão das dinâmicas que envolvem as quatro categorias em estudo, adotaremos uma abordagem analítica individualizada de cada uma delas. No entanto, ao longo das análises, perceberemos que há inter-relações estabelecidas entre essas categorias, com evidências de suas implicações à rotina de estudo dos professores-cursistas e à compreensão dos aspectos pedagógicos investigados.

3.1 Atrasos na realização das atividades do curso

A partir da análise do *corpus* bruto inicial, foram identificados trechos documentais que evidenciam questões relacionadas à extrapolação do tempo previsto para a execução das atividades propostas no âmbito da formação. Especificamente, foram localizados dezesseis fragmentos que explicitam situações de atraso na realização das tarefas previstas no curso. Essa questão foi enunciada em relatórios dos polos de Porto Velho, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena, e será tratada nesta pesquisa como primeira categoria. Para analisá-la, observemos os fragmentos textuais

do primeiro *subcorpus* (Quadro 1).

Quadro 1 - *Subcorpus* documental que possibilitou a formulação da primeira categoria

Polos	Fragmentos documentais extraídos dos relatórios
Porto Velho	Dos 148 cursistas inscritos, 131 concluíram as atividades dentro do prazo previsto no Planejamento Pedagógico (R13, p. 2)
	[...] morosidade na entrega das atividades (R17, p. 1)
	Desrespeito no cumprimento dos prazos, por parte dos/as cursistas (R18, p. 1)
	O cumprimento dos prazos das atividades foi outro gargalo encontrado (R15, p. 1)
	[...] o cumprimento dos prazos das atividades também foi situação a pontuar (R29, p. 2)
	[..] cumprimento dos prazos das atividades [...] (R06, p. 2)
	A maior dificuldade encontrada nesta fase foi com relação ao cumprimento de prazos das atividades [...] (R23, p. 1)
Ji-Paraná	[...] atraso nas atividades do fórum (R39, p. 1)
Rolim de Moura	[...] atrasos em relação à postagem das atividades no ambiente e-ProInfo por parte de alguns cursistas (R45, p. 2)
Vilhena	[...] demora de resposta com relação às atividades propostas [...] (R57, p. 1)
	[...] a dificuldade e/ou demora de resposta c/ relação às atividades propostas (R58, p. 1)
	[...] a dificuldade e/ou demora de resposta c/ relação às atividades propostas (R59, p. 1)
	[...] a dificuldade e/ou demora de resposta c/ relação às atividades propostas (R60, p. 1)
	O não cumprimento de ações especificadas nos prazos do cronograma do pré-projeto” (R74, p. 4)
	Dificuldades percebidas foram a morosidade por parte de alguns cursistas nas postagens das atividades nos fóruns e também na biblioteca (R44, p. 1)
	[...] o não cumprimento da data combinada para envio dos pré-projetos pelos/as cursistas tal como o estabelecimento de comum acordo no primeiro encontro presencial de orientação é o que mais afeta o bom andamento do trabalho e pode ter consequências no trabalho final (R68, p. 1)

Fonte: dados da pesquisa.

Os fragmentos documentais exibidos no Quadro 1 possibilitam a concepção da primeira categoria como um elemento recorrente, constituído de uma unidade de significação, cuja centralidade do significado reside no termo “atrasos”. A ênfase no termo em questão sugere a existência de possíveis fatores que interferiam na capacidade dos professores-cursistas de manterem a regularidade em suas participações nas atividades propostas no programa “Mídias na Educação”, particularmente em seu ciclo avançado.

Nesse contexto, diversas expressões verbo-escritas apontam para o problema descrito, o qual é explicitado em todos os excertos presentes no Quadro 1. Embora sejam utilizados termos distintos, estes convergem para um mesmo eixo semântico. Exemplificam-se tais termos pelos seguintes elementos lexicais: “morosidade” (R17, R44) associada ao atraso na entrega das atividades; “desrespeito” (R18) no que tange ao cumprimento dos prazos; [não] “cumprimento” (R06, R15, R18, R23, R29, R44 e R74) dos prazos estabelecidos para as atividades; “atrasos” (R39 e R45) na execução das tarefas; e “demora” (R57, R58, R59 e R60) referente à participação nas atividades propostas.

Inseridos na mesma categoria, alguns fragmentos destacam o descumprimento dos prazos estabelecidos para a execução das atividades, embora com especificidades. Essas situações referem-se a ocorrências pontuais, como a demora nas participações nos fóruns (R39 e R44), bem como questões relacionadas à utilização da interface *Biblioteca* (R44).

Além dessas ocorrências, observa-se também o não cumprimento dos prazos estabelecidos para o pré-projeto (R68 e R74). De modo complementar, são apresentados dados quantitativos (R13) sobre os cursistas que mantiveram assiduidade nas atividades, conforme o planejamento pedagógico previsto, representando 11,5% do total de cursistas no contexto portovelhense.

Considerando a recorrência observada dos atrasos na execução das atividades propostas durante o processo formativo, reconhece-se a importância de situar essa categoria em duas dimensões distintas, mas que se complementam: uma que abarca o papel fundamental do tutor enquanto mediador da aprendizagem, e outra que destaca a centralidade do aluno/cursista, com ênfase em seu protagonismo e autonomia no processo de construção de seu próprio conhecimento. Isso implica considerar o sujeito aprendiz idealmente disposto a participar, como protagonista, do seu próprio processo formativo, isto é, da sua autoaprendizagem, elemento muito demandado em cursos de formação a distância.

De acordo com Preti (2000), o conceito de autoaprendizagem liga-se a duas perspectivas distintas: a coletiva e a individual. No âmbito coletivo, a autoaprendizagem está intrinsecamente relacionada à interatividade, constituindo-se como uma prática que se contrapõe ao estudo isolado e solitário, ao valorizar o intercâmbio de saberes e a construção colaborativa do conhecimento. Já sob a ótica individual, a autoaprendizagem implica um posicionamento ativo do sujeito diante do processo educativo, exigindo-lhe autonomia, responsabilidade e engajamento, tanto com sua trajetória formativa quanto com a instituição à qual está vinculado. Como afirma o autor, trata-se de “tomar posição e assumir compromisso consigo e com a instituição onde atua” (*Id.*, p. 16).

Nesse contexto, a aprendizagem insere-se em uma relação de “corresponsabilidade entre o aprendiz e a instituição que oferece o serviço” (Preti, 2000, p.16). Dessa forma, o estudante tem direito e necessidade de suporte que possibilite

a “interaprendizagem”, uma vez que o aprendizado se efetiva mais significativamente na relação com o outro, seja com colegas ou com professores tutores e especialistas. Esses profissionais, exercendo a mediação, mais que identificar as dificuldades reveladas ao longo do curso a distância, deveriam articular estratégias para que os cursistas evitassem os tão preocupantes atrasos na realização das atividades. A disponibilização das tarefas em um ambiente virtual não é, por si só, estratégia capaz de garantir o compromisso com a aprendizagem. Muitos cursistas, ao se depararem com o conteúdo disponibilizado, necessitam de elucidações e mediações pedagógicas contínuas que favoreçam a compreensão e a execução das tarefas propostas.

Os diferentes papéis dos professores envolvidos não se restringem, portanto, à elaboração do material didático, mas abrangem o acompanhamento das participações e a interação com os sujeitos aprendentes. A responsabilidade pedagógica, no contexto da mediação a distância, expressa-se por meio do incentivo à realização das atividades acadêmicas dentro dos prazos previamente estipulados. Para tanto, faz-se necessária a adoção de ferramentas adequadas, bem como a articulação de estratégias de mediação que promovam a autonomia e o engajamento do estudante. Essas ações visam fomentar uma postura mais ativa frente ao processo de construção do conhecimento, conforme argumentam Carvalho Júnior, Barbosa e Castro (2021). Nesse sentido, busca-se garantir a participação dos cursistas em consonância com os marcos temporais definidos no planejamento pedagógico da proposta formativa.

Entretanto, é preciso reconhecer que os desafios que conduzem aos atrasos nas atividades não se restringem ao âmbito da gestão pedagógica, mas também refletem condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Pesquisas recentes, como o estudo de Silva e Merlin (2024), apontam que a sobrecarga de funções e as pressões institucionais configuram-se como fatores que afetam a saúde emocional e o desempenho formativo de professores em formação continuada. Ao associarem o adoecimento docente à intensificação das tarefas e à ausência de autonomia, os autores indicam que os atrasos podem ser compreendidos como reflexos de um contexto de excesso de responsabilidades e de descompasso entre o tempo institucional e o tempo humano da aprendizagem.

Desse modo, compreender os atrasos na realização das atividades requer também considerar as dimensões psicológicas e contextuais da formação continuada docente. A interrupção no acesso ao ambiente virtual de aprendizagem ou o acúmulo de demandas profissionais e pessoais fora do curso tornam-se entraves complementares, evidenciando a importância de estratégias que promovam a continuidade da interação e o apoio à saúde emocional dos cursistas. Nesse aspecto, as reflexões de Lima, Valério e Pereira (2024) sobre o letramento digital docente e a necessidade de suporte institucional são elucidativas: os autores destacam que o envolvimento com tecnologias e mídias digitais requer não

apenas domínio técnico, mas também tempo de planejamento, organização e condições institucionais favoráveis para que o professor possa se engajar criticamente em sua própria formação.

A partir dessa perspectiva, o atraso na realização das atividades pode ser visto como um indicador das fragilidades estruturais que permeiam a formação docente no contexto da cultura digital. Santos *et al.* (2025) corroboram essa leitura ao apontar que a resistência às novas metodologias e a formação insuficiente para o uso pedagógico das tecnologias ainda são desafios significativos. O estudo reforça que a formação contínua e a atualização dos professores são condições fundamentais para que o uso das tecnologias digitais se torne efetivo e para que se desenvolva uma aprendizagem significativa.

Diante disso, ainda que o curso “Mídias na Educação” tenha oferecido conteúdos inovadores sobre o uso de mídias digitais, é compreensível que muitos professores participantes tenham enfrentado dificuldades de adaptação às exigências de leitura, participação e entrega de atividades dentro dos prazos estipulados. Como destacam Lima, Valério e Pereira (2024), a sobrecarga de trabalhos e os horários inflexíveis constituem barreiras concretas à formação reflexiva e autônoma, demandando políticas de formação continuada que considerem a realidade dos docentes e promovam práticas mais flexíveis e humanizadas.

Logo, embora dispondo de suporte técnico e pedagógico, os sujeitos aprendentes necessitam gerir o próprio tempo, os espaços de estudo e a rotina integral, já que são eles, afinal, os principais responsáveis por sua formação. Contudo, é necessário que os cursistas desenvolvam a “maturidade e motivação necessárias à autoaprendizagem” (Belloni, 2001, p. 26), articuladas à mediação institucional e ao acompanhamento sistemático por parte da equipe formadora. Em outras palavras, a promoção da aprendizagem autônoma constitui um desafio multifacetado que demanda corresponsabilidade, infraestrutura adequada e políticas institucionais de apoio.

Dito isso, compreende-se que o enfrentamento dos atrasos na realização das atividades passa por uma revisão da lógica formativa tradicional, reconhecendo que a autonomia não é sinônimo de isolamento ou de estudo solitário, mas se trata de um processo interdependente, mediado por condições pedagógicas, tecnológicas e emocionais. Nesse sentido, a integração das perspectivas de Preti (2000), Belloni (2001), Carvalho Júnior, Barbosa e Castro (2021), além de Lima, Valério e Pereira (2024), Silva e Merlin (2024) e Santos *et al.* (2025), permite compreender que a efetividade das formações a distância depende de um equilíbrio entre exigência, suporte e cuidado com o sujeito aprendente, isto é, de uma formação continuada que considere as dimensões humana, temporal e social da aprendizagem.

3.2 Indisponibilidade de tempo para se dedicar às atividades do curso

O segundo *subcorpus*, resultante da fragmentação do material bruto inicial, proporcionou a formulação da segunda categoria, cuja unidade de significação tem como núcleo temático o termo *indisponibilidade*, seguido do termo especificatório *de tempo para se dedicar às atividades do curso*. Trata-se de uma categoria para a qual recortamos oito fragmentos documentais provenientes de apenas dois polos, o de Porto Velho e o de Rolim de Moura. Para analisá-la, apresentamos o Quadro 2.

Quadro 2 - *Subcorpus* documental que possibilitou a formulação da segunda categoria

Polos	Fragmentos textuais extraídos dos relatórios
Porto Velho	Situações de indefinição quanto à continuidade do curso em virtude de que alguns deles já estavam cursando outras especializações ou com outras atividades afins (R02, p. 1)
	Situações de indefinição quanto à continuidade do curso em virtude de que alguns deles já estarem cursando outras especializações ou com outras atividades afins (R24, p. 2)
	A falta de disponibilidade de tempo dos professores cursistas para participar das atividades da formação dificultam o bom andamento do curso [...] (R25, p. 1)
	[...] inviabilizando tempo para estudos [...] (R11, p. 3)
Rolim de Moura	[...] alguns cursistas que se encontravam sem tempo para o estudo do módulo porque estavam preocupados com a elaboração do trabalho de conclusão do curso” (R45, p. 2)
	[...] o motivo que os impediu de realizar a atividade foi a falta de tempo (R50, p. 3)
	A dificuldade apresentada por alguns cursistas é a falta de tempo para estudo do material e realização das atividades (R52, p. 2)
	[...] alegaram falta de tempo para a realização das mesmas [atividades] (R54, p. 5)

Fonte: dados da pesquisa.

Para evidenciar a presença da segunda categoria nos fragmentos documentais, é necessário considerar que sua manifestação pode ocorrer de forma tanto explícita quanto implícita. Em determinadas construções sintáticas, a questão é diretamente verbalizada, como no fragmento do R25, ao mencionar a “falta de disponibilidade de tempo”, e no R11, ao se referir à condição de inviabilização do “tempo para estudos”.

De modo semelhante, os documentos R50, R52 e R54 confirmam explicitamente “a falta de tempo” relacionada à realização de algum tipo de atividade. Nesse sentido, temos ainda a expressão “sem tempo para o estudo do módulo”, materializada no R45.

Em contrapartida, há casos em que essa problemática se apresenta de maneira subentendida, por meio de expressões linguísticas que requerem uma análise contextual mais atenta.

O R02 e o R24 destacam a “indefinição quanto à continuidade do curso”. Segundo as informações desses dois relatórios, isso se deve ao fato de alguns dos cursistas estarem “cursando outras especializações ou com outras atividades afins”. Isso indica que os discentes estavam com outras ocupações formativas, deixando implícita a indisponibilidade de tempo para o estudo no curso “Mídias na Educação”.

Em outro caso (R45), a dificuldade é identificada na prioridade que alguns cursistas atribuíram à elaboração do trabalho de conclusão do curso, deixando outras atividades em segundo plano. De fato, essa questão de priorizar uma atividade de maior peso em relação a outras valoradas como menos importantes, somada a outras ocupações na rotina dos estudantes, tornou-se obstáculo, dificultando o “bom andamento do curso” (R25) e indisponibilizando tempo para a dedicação às atividades propostas.

Dessa forma, reconhecemos que essa segunda categoria está associada ao modo como os cursistas organizavam seu tempo, seja no âmbito profissional, seja no âmbito formativo ou pessoal. A falta de disponibilidade de tempo para se dedicar aos estudos da formação continuada pressupõe o modo como encaramos a definição de tempo na perspectiva do estudo a distância.

De acordo com Toschi (2008, p.26), a noção de tempo envolve uma discussão mais complexa do que aparenta. Discutir esse aspecto no contexto da Educação a Distância (EaD) é “assumir a discussão do tempo escolar e sua pedagogia”. A ancorando-se em Moraes (1997), a autora ressalta que vivemos em um mundo “em que as informações são imediatas, propiciadas pela alta tecnologia e redes sistêmicas mediante transmissões em tempo real” (Toachi, 2008, p.26).

Ao investigar a dimensão temporal na EaD, Toschi (2008) propõe a existência de duas categorias distintas de tempo: o “tempo físico” e o “tempo imaginário”. O primeiro refere-se ao plano da realidade objetiva, subdividindo-se em três dimensões complementares: (i) coletiva, vinculada às dinâmicas institucionais e organizacionais que regulam o funcionamento dos sistemas educacionais; (ii) cronológica, associada à medição objetiva do tempo por calendários e agendas; e (iii) individual, relacionada aos ritmos biológicos e particularidades fisiológicas de cada sujeito. Já o “tempo imaginário” opera no plano da subjetividade e desdobra-se em duas dimensões: (i) a individual, que enfatiza as percepções internas do tempo e (ii) a virtual, associada às experiências mediadas pelas tecnologias digitais, marcadas pela ausência de presença física e pela fluidez espaço-temporal típica dos ambientes virtuais (Toschi, 2008).

No contexto da EaD, essas duas categorias se inter-relacionam: o tempo físico associa-se à presencialidade, ou seja, aos momentos que possibilitam o diálogo face a face; o tempo imaginário, por sua vez, refere-se à individualização dos estudos, à execução de múltiplas tarefas e à flexibilidade de horários que caracterizam os espaços digitais. Nessa lógica, a presença virtual passa a constituir-se como uma forma

simbólica de interação, que, embora distinta da presencial, conserva a dimensão social do aprender com o outro.

Essas diferentes temporalidades impactam diretamente na rotina dos cursistas. A articulação entre o tempo institucional e o tempo subjetivo da aprendizagem é frequentemente tensionada pela sobrecarga de funções exercidas pelos professores, o que afeta sua disponibilidade para o cumprimento das atividades formativas. Consoante Lima, Valério e Pereira (2024), os docentes enfrentam múltiplas demandas e multitarefas no cotidiano escolar, e, muitas vezes, os horários das formações coincidem com as cargas horárias de aula e outras obrigações profissionais. Tal cenário evidencia a necessidade de políticas de formação continuada mais flexíveis e sensíveis às condições de tempo dos professores.

Às dimensões do tempo, soma-se o conceito de presencialidade, que, segundo Giddens (1991), abrange tanto a presença física quanto a mediada. O primeiro tipo, como explica Toschi (2008), corresponde à presença física em espaços geograficamente determinados, caracterizando-se por encontros simultâneos e interações intensas. Já a presencialidade mediada permite acessar a diferentes espaços a partir de um ponto fixo ou móvel, mediante recursos tecnológicos, instaurando uma experiência simbólica de “estar junto virtualmente”. Tal dinâmica, como observa Saldanha (2008), impõe ao discente a responsabilidade pela condução de sua própria aprendizagem, pois o tempo flexível da EaD exige alto grau de autodisciplina e maturidade.

Essas exigências temporais e cognitivas dialogam com as análises de Almeida, Dantas e Santos (2024), que identificam, nos espaços e tempos do cotidiano escolar, uma multiplicidade de momentos formativos que extrapolam o planejamento institucional. Os autores destacam que os professores aprendem e reinventam suas práticas em meio às trocas diárias, aos encontros pedagógicos e à autoformação, revelando que a gestão do tempo formativo vai além da organização cronológica: envolve dimensões subjetivas e coletivas que condicionam a possibilidade de aprender.

Sob essa ótica, a indisponibilidade de tempo para se dedicar às atividades do curso a distância pode ser compreendida como um fenômeno multifacetado, que ultrapassa a simples falta de horas disponíveis. Trata-se de uma questão estruturada por fatores organizacionais, emocionais e tecnológicos. Rotini *et al.* (2024) reforçam essa compreensão ao evidenciarem que a efetiva apropriação das mídias digitais depende de infraestrutura adequada, tempo de planejamento e oportunidades de trocas formativas. Logo, o tempo pedagógico não pode ser reduzido à linearidade cronológica, mas deve ser compreendido como tempo de reflexão, de elaboração de conhecimento e diálogo entre pares.

A partir dessa perspectiva, a categoria em análise revela um ponto de convergência com as discussões de Santos *et al.* (2025), para quem a formação contínua e o planejamento adequado são cruciais à superação da resistência docente e à integração efetiva das tecnologias e mídias nas práticas

pedagógicas. O estudo aponta que a ausência de políticas de apoio e de investimento em infraestrutura compromete o tempo formativo dos professores, tornando o engajamento em cursos a distância ainda mais desafiador.

Em suma, a indisponibilidade de tempo para se dedicar às atividades formativas não se restringe a uma questão individual do cursista, mas expressa um problema sistêmico da organização educacional e da cultura de trabalho docente. As reflexões de Toschi (2008) e Saldanha (2008), além das contribuições de Lima, Valério e Pereira (2024), Almeida, Dantas e Santos (2024), Rotini *et al.* (2024) e Santos *et al.* (2025), convergem ao nos oferecer pistas sobre o fato de que o tempo formativo, na contemporaneidade, deve ser pensado como uma construção relacional, entre sujeitos, instituições e tecnologias, demandando reconfigurações nos modos de planejar, formar e interagir. Desse modo, a gestão do tempo na EaD requer não apenas disciplina individual, mas também condições institucionais, pedagógicas e humanas que tornem possível uma aprendizagem significativa e saudável.

3.3 Sobrecarga na rotina dos professores-cursistas

Com base no terceiro *subcorpus* documental, identificou-se a frequência de excertos que direcionaram a análise para a problemática da sobrecarga na rotina dos professores-cursistas. Esse tema, de natureza recorrente, foi então examinado como a terceira categoria deste estudo, em virtude de sua relevância para o debate sobre a formação continuada de professores, além de sua interconexão contextual com as demais categorias estabelecidas nesta investigação.

Identificou-se recorrência desta categoria nos relatórios apresentados no cenário dos polos de Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena. Nesses contextos, os fragmentos relacionados a esta terceira categoria são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - *Subcorpus* documental que possibilitou a formulação da terceira categoria

Polos	Fragmentos Documentais Extraídos dos Relatórios
Porto Velho	[...] a sobrecarga de trabalho dos professores, inviabilizando tempo para estudos [...] (R11, p. 3)
	[...] com a paralisação prolongada do curso e retorno este ano encontravam-se em momentos diferentes daquele inicial, assumiram outros compromissos profissionais, pessoais e até mesmo com outros cursos e isso trouxe [...] sobrecarga” (R20, p. 2)
	[...] o número de atividades deste módulo foi bastante considerável e os cursistas estavam trabalhando na execução dos Projetos Pedagógicos, o que demandou um esforço maior para motivá-los nas atividades (R21, p. 1)
	[...] muitos participam de mais de uma formação ou atuam em mais de uma escola (R25, p. 1)

Rolim de Moura	[...] as diversas atribuições assumidas em suas escolas (R81, p. 1)
	[...] alegam sobrecarga de trabalho [...] (R49, p. 3)
Vilhena	As múltiplas atividades exercidas pelos orientandos (sala de aula, coordenação etc.) prejudicam o andamento do trabalho e a dedicação destes para a realização dos trabalhos (R74, p. 3)

Fonte: dados da pesquisa.

O terceiro *subcorpus*, conforme apresentado no Quadro 3, possibilitou-nos a análise da terceira categoria. Esse *subcorpus* aborda um eixo temático cujo significado se articula em torno do conceito de *sobrecarga*. No contexto em questão, o termo *sobrecarga* é detalhado pelo complemento que explicita o termo especificatório *na rotina dos professores-cursistas*, implicando não apenas na esfera profissional, mas também nas dimensões formativa e pessoal da rotina dos professores em formação.

A sobrecarga está vinculada ao contexto da vida profissional dos professores-cursistas, conforme explicitado no R11, que menciona “a sobrecarga de trabalho dos professores”. De maneira análoga, no R49, é destacado que os cursistas “alegam sobrecarga de trabalho”. Portanto, o primeiro indicador identificado no *subcorpus* em análise aponta que a sobrecarga na rotina dos professores-cursistas impacta, primordialmente, o contexto profissional desses docentes, especificamente no que tange à carga horária a eles destinada em suas instituições de ensino.

Não obstante, o sentido da sobrecarga é ampliado para uma visão integral da rotina dos professores quando se destaca o seguinte fragmento extraído do R20: “assumiram outros compromissos profissionais, pessoais e até mesmo com outros cursos e isso trouxe [...] sobrecarga”. Nesse sentido, O R74 também afirma “as múltiplas atividades exercidas pelos orientandos”, o que prejudicou o andamento das atividades do curso, sobretudo na relação estabelecida com seus professores-orientadores.

Esse caráter formativo multifacetado evidencia que a unidade de significação *sobrecarga na rotina dos professores-cursistas* transcende a esfera estritamente profissional, abrangendo as dimensões formativa e pessoal da experiência desses sujeitos. Assim, infere-se que a sobrecarga manifesta-se de maneira abrangente na totalidade da rotina dos professores-cursistas, não podendo ser compreendida unicamente como um fenômeno restrito ao campo profissional.

A análise da sobrecarga na rotina dos professores-cursistas revela um elemento central subjacente, identificado de maneira implícita nos documentos analisados: a estrutura espacial inerente ao modelo de educação a distância adotado pelo curso. No caso do objeto em estudo, essa estrutura é caracterizada pela prevalência de interações mediadas por tecnologias digitais e pela limitada ocorrência de encontros presenciais.

Kenski (2003) argumenta que a denominada “revolução digital” promove uma reconfiguração significativa da concepção de espaço no contexto educacional. Ao recorrer a uma análise histórica, a autora destaca que, em períodos anteriores, os processos educativos estavam intrinsecamente vinculados a ambientes físicos, sendo a presença em espaços concretos considerada condição essencial para a realização das práticas pedagógicas.

O ambiente educacional era situado no tempo e no espaço. O aluno precisava deslocar-se regularmente até os lugares do saber – um campus, uma biblioteca, um laboratório – para aprender. Na era digital, é o saber que viaja veloz nas estradas virtuais da informação. Não importa o lugar em que o aluno estiver [...]. Ele tem acesso ao conhecimento disponível nas redes, e pode continuar a aprender (Kenski, 2003, p.26-27).

No âmbito da formação continuada de professores no curso “Mídias na Educação”, observou-se que muitos docentes poderiam acessar o conteúdo do curso de forma remota, desde que dispusessem de dispositivos eletrônicos adequados e conexão estável. Entretanto, a realização das atividades formativas requer não apenas infraestrutura técnica, mas também tempo disponível, concentração e condições subjetivas favoráveis à aprendizagem.

Essa relação entre tempo, espaço e condições de estudo evidencia a complexidade da sobrecarga docente. Conforme Toschi (2008), fundamentada nas reflexões de Tilburg (1995), a falta de tempo transcende o cronológico e assume dimensões simbólicas e subjetivas. A flexibilidade proporcionada pelos materiais virtuais permite que os professores realizem múltiplas tarefas simultaneamente, mas essa característica, paradoxalmente, intensifica a sensação de cansaço e dispersão. Tal constatação converge com as análises de Lima, Valério e Pereira (2024), para quem a multiplicidade de funções docentes, aliada à necessidade de constante atualização sobre tecnologias digitais, amplia a carga de trabalho e exige novas formas de gestão temporal e emocional. Os autores observam que “a sobrecarga de trabalhos imposta aos professores nas escolas para cumprimento de metas estabelecidas” compromete o engajamento em formações continuadas e o desenvolvimento do letramento digital.

O curso “Mídias na Educação”, estruturado na modalidade a distância, demandou dos participantes elevado grau de autonomia para gerenciar a flexibilidade temporal característica dos ambientes virtuais. Litwin (2001, p.58) lembra que “o espaço e o tempo são variáveis intrínsecas aos processos educacionais”, e sua administração constitui um dos maiores desafios das instâncias formativas. Contudo, quando a autonomia é exercida sob condições de trabalho intensificadas, ela pode converter-se em fator de pressão, sobretudo quando associada à ausência de suporte institucional.

Nesse sentido, Silva e Merlin (2024) identificam que a sobrecarga e o acúmulo de funções, somados à falta de autonomia e às pressões do ambiente educacional, são causas recorrentes de adoecimento entre professores. Para os autores,

a formação continuada, ainda que essencial, insere-se em uma dualidade: por um lado, representa oportunidade de aperfeiçoamento; por outro, integra as demandas institucionais que ampliam as responsabilidades cotidianas. A ausência de condições adequadas para conciliar formação e trabalho resulta em tensão permanente entre o desejo de aprender e o limite físico e emocional de cada professor.

De modo convergente, Almeida, Dantas e Santos (2024) destacam que os professores criam estratégias para reinventar tempos e espaços de formação no cotidiano escolar. Mesmo diante da intensificação das rotinas, eles produzem momentos de aprendizagem coletiva, seja nas reuniões pedagógicas, nas trocas informais entre colegas ou nos espaços virtuais de comunicação. Essa ressignificação dos espaços formativos indica que a sobrecarga pode ser parcialmente mitigada pela criação de tempos flexíveis de partilha e cooperação, dimensões muitas vezes negligenciadas pelas políticas institucionais.

Outro aspecto importante é a dependência tecnológica. Rotini *et al.* (2024) ressaltam que a efetiva inserção das mídias digitais no trabalho docente requer infraestrutura adequada, tempo de planejamento e oportunidades de troca de experiências. No entanto, quando esses elementos faltam, a formação a distância pode intensificar a sobrecarga, ao transferir para o professor a responsabilidade de adaptar-se técnica e midiaticamente, direcionando-o a gerir, sozinho, os desafios de um ambiente virtual que demanda conectividade constante.

Portanto, a sobrecarga na rotina dos professores-cursistas não deve ser vista apenas como uma limitação individual, mas como reflexo de uma estrutura educacional que ainda não harmonizou tempo, espaço e condições de trabalho com as exigências da cultura digital. A partir das contribuições de Litwin (2001), Kenski (2003) e Toschi (2008), bem como do diálogo com Lima, Valério e Pereira (2024), Silva e Merlin (2024), Almeida, Dantas e Santos (2024) e Rotini *et al.* (2024), compreende-se que o enfrentamento desse problema demanda políticas institucionais que considerem o equilíbrio entre exigências e cuidado, autonomia e suporte, inovação e saúde docente.

3.4 Desmotivação como preocupação pedagógica

A análise do quarto e último *subcorpus* documental evidenciou uma ocorrência significativa de trechos que direcionaram o presente estudo à temática da desmotivação. Esse fenômeno, compreendido como recorrente no contexto pedagógico investigado, foi analisado como a quarta categoria analítica da pesquisa, dada a sua relevância para o debate contemporâneo sobre a formação continuada docente a distância, além da inter-relação que estabelece com as demais

categorias anteriormente analisadas.

A recorrência desta categoria foi enunciada nos relatórios provenientes dos polos de Ariquemes, Porto Velho e Rolim de Moura. Nos referidos contextos, os excertos relacionados à quarta categoria estão dispostos no Quadro 4.

Quadro 4 - *Subcorpus* documental que possibilitou a formulação da quarta categoria

Polo	Fragmentos documentais extraídos dos relatórios
Ariquemes	[...] motivar os alunos p/ q/ não desanimem agora q/ estão na reta final [...] (R28, p. 1)
	A principal dificuldade foi incentivar os cursistas em não desistir agora nessa reta final do curso (R33, p. 1)
	[...] estou contatando os cursistas para que retornem ao curso [...] (R27, p. 1)
Porto Velho	[...] com a paralisação prolongada do curso e retorno este ano encontravam-se em momentos diferentes daquele inicial [...] e isso trouxe uma desmotivação [...] (R20, p.2)
	[...] dificuldade em motivar os cursistas a participarem do fórum de forma efetiva e dinâmica, comentando e argumentando as postagens dos colegas [...] (R06, p. 2)
	[...] motivá-los a participar e debater os temas do fórum (R23, p. 1)
	[...] dificuldade em motivar os cursistas a participarem do fórum de forma efetiva e dinâmica [...] (R29, p.2)
Rolim de Moura	Devido a interrupção de um ano do curso, a maior dificuldade nesse momento foi contactar todos os alunos e motivá-los a concluir o curso (R49, p. 2)
	Muitos cursistas estavam desestimulados a continuar o curso, alegavam ter perdido o 'pique' depois de tanto tempo parados [...] (R49, p. 2-3)
	[...] alguns cursistas continuam desestimulados e sem participar das atividades no ambiente e-ProInfo, alegam [...] problema de saúde e falta de interesse (R49, p. 2-3)

Fonte: dados da pesquisa.

A análise do *subcorpus* apresentado no Quadro 4 permitiu identificar, em um primeiro momento, duas formas distintas do verbo *motivar*. A primeira manifestação ocorre nos enunciados do R06 e do R28, com complementos diferentes, mas que mantêm o mesmo sentido: “motivar os cursistas” e “motivar os alunos”, respectivamente. No enunciado do R06, o uso desse verbo está associado à intenção de incentivar a participação ativa dos cursistas no fórum de discussões. Já no R28, observa-se uma tentativa de manter o engajamento dos professores-cursistas frente à proximidade do encerramento do curso, evidenciando uma preocupação com a prevenção do desânimo no estágio final da formação.

Mantendo-se no mesmo eixo semântico, os fragmentos do R23 e do R49 recorrem ao uso do verbo *motivar* com o

pronomes oblíquos *-los*, indicando a intenção de incitar o ânimo nos estudos por parte dos professores-cursistas. Nos referidos casos, os complementos variam entre “motivá-los a concluir o curso” (R49,) e “motivá-los a participar e debater os temas do fórum” (R23). Observa-se, nesses excertos, uma distinção entre dois níveis de direcionamento: uma desmotivação de caráter mais amplo, voltada à conclusão do curso, e outra de natureza mais específica, concernente à ausência de engajamento nas atividades do fórum.

Além dos exemplos mencionados, observa-se também a ocorrência do verbo “incentivar” (R33), bem como a atribuição de um estado afetivo-cognitivo marcado pelo desinteresse em relação às atividades formativas. Essa última manifestação é evidenciada pelo uso do adjetivo “desestimulados” (R49) e do substantivo “desmotivação” (R20), os quais indicam uma percepção de baixo engajamento dos alunos frente ao processo de aprendizagem.

O documento R49 também explicita a problemática da desmotivação por meio da expressão verbo-escrita “falta de interesse”. Entretanto, no mesmo documento, observa-se a emergência de um elemento adicional e relevante para a análise das dificuldades enfrentadas pelos participantes na etapa final do curso: a manifestação de possíveis problemas de saúde. Esse fator pode ser interpretado como um desencadeador da aparente desmotivação dos cursistas, interferindo diretamente na continuidade de sua participação nas atividades formativas.

A análise dos excertos apresentados no Quadro 4 permite interpretar a categoria em questão sob a ótica de uma preocupação de natureza pedagógica. A desmotivação dos cursistas emerge como um aspecto central dessa preocupação, na medida em que se observa uma afirmação da atuação proativa por parte dos professores-formadores. Essa atuação se manifesta por meio de iniciativas voltadas à mobilização dos professores-cursistas, como o esforço para contatá-los com o objetivo de promover seu retorno ao curso (R27), além do incentivo à participação ativa e engajada em atividades formativas, como os fóruns de discussão (R06, R29), nos quais se busca fomentar o debate em torno dos temas propostos (R23) nos módulos do ciclo avançado do “Mídias na Educação”.

Essas estratégias de mediação baseiam-se na constatação de que muitos participantes apresentavam desânimo em prosseguir com o curso (R49) e continuavam desmotivados, sem se envolver nas atividades inseridas no ambiente e-ProInfo (R49). Além disso, alguns cursistas justificaram sua falta de engajamento apontando fatores como sobrecarga de trabalho, questões de saúde e ausência de interesse (R49).

Seguindo essa mesma linha de análise, observa-se que a própria tentativa de contato com os cursistas, conforme reiterado explicitamente no R27 e no R49, configurou-se como um desafio significativo para superar a desmotivação identificada a partir dos excertos analisados. De acordo com os relatórios, para alguns cursistas, o fator primordial gerador de desmotivação foi o longo período de interrupção do curso

(R49) ocorrido em 2011.

Os documentos R06 e R29 enfatizam, de forma explícita, que a participação nas discussões nos fóruns deveria ocorrer de maneira “efetiva e dinâmica”. O R06 complementa essa ideia, especificando que a participação “efetiva e dinâmica” envolveria a contribuição por meio de comentários e argumentações nas “postagens dos colegas”. Dessa forma, a interação no ambiente virtual assume um papel crucial, sendo possível inferir que, na ausência de motivação e diante da sobrecarga de atividades, os professores-cursistas não seriam capazes de avançar adequadamente na fase final do curso.

A noção de desmotivação pode ser observada na pesquisa de Toschi (2008). A partir das considerações da autora sobre os estudantes de cursos a distância, destacam-se duas questões centrais: os alunos estão motivados para a autoaprendizagem? e estão capacitados para gerenciar seu próprio processo de aprendizagem? Na visão da pesquisadora, a responsabilidade de motivar os estudantes para o estudo permanece atribuída ao docente em função de mediação. No contexto do curso “Mídias na Educação”, essa função era transferida para o professor-formador.

Dessa maneira, a desmotivação e o acúmulo de atividades por parte dos sujeitos-cursistas configuram desafios que exigem dos formadores um trabalho contínuo de acompanhamento, não apenas de natureza “acadêmica”, mas também “motivacional”, mediado por plataformas digitais, conforme argumentado por Oliveira, Lima e Mercado (2008, p. 166). Para esses autores, os formadores, na condição de mediadores, devem ser capazes de promover “confiança, qualidade e eficiência”, além de demonstrar uma compreensão individualizada de cada aluno.

Contudo, trata-se de uma tarefa desafiadora, uma vez que, mesmo no contexto do ensino presencial, a manutenção da motivação dos alunos se apresenta como um desafio significativo, conforme destacado por Moran (2003, p.5), que afirma:

É difícil manter a motivação no presencial e muito mais no virtual, se não envolvermos os alunos em processos participativos, afetivos, que inspirem confiança. Os cursos que se limitam à transmissão de informação, de conteúdo, mesmo que esteja brilhantemente produzido, correm o risco da desmotivação a longo prazo e, principalmente, de que a aprendizagem seja só teórica, insuficiente para dar conta da relação teoria/prática.

Moran (2003) destaca que, em ambientes virtuais de aprendizagem, o aluno frequentemente se encontra em uma posição de maior distanciamento, estando, em sua maioria, acessível apenas por meio de *e-mails* ou mensagens assíncronas, formas de comunicação impessoais e de resposta imediata. Essa distância reforça a necessidade de uma mediação docente que combine aspectos técnicos e afetivos, mobilizando o aluno para o engajamento na aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, a desmotivação pode ser compreendida como fenômeno que vai além da falta de

interesse pelos estudos, mas inclui a carência de condições institucionais e emocionais para o engajamento formativo. Nesse ponto, Silva e Merlin (2024) contribuem ao discutir os aspectos psicológicos da formação continuada, motivando a reflexão de que o excesso de demandas e a ausência de apoio emocional estão entre as causas de desmotivação e adoecimento docente. A formação, embora represente uma oportunidade de crescimento, também pode intensificar sentimentos de exaustão quando não há políticas de suporte e equilíbrio entre as funções pedagógicas e as exigências formativas.

No mesmo sentido, Lima, Valério e Pereira (2024) observam que a resistência de parte dos professores em aderir às tecnologias digitais está relacionada à sobrecarga e à fragmentação da formação. Os autores defendem que o letramento digital deve ser compreendido como um processo crítico, capaz de promover não apenas domínio técnico, mas também autoconfiança e protagonismo docente. Tal perspectiva é essencial para compreender a motivação na aprendizagem *on-line*, uma vez que o engajamento em cursos mediados por tecnologias digitais depende da percepção de autonomia e da apropriação significativa das ferramentas digitais.

Além disso, a ausência de interação contínua pode gerar sentimento de isolamento entre cursistas, especialmente quando os ambientes virtuais não promovem trocas afetivas e colaborativas. Santos *et al.* (2025) reforçam que a integração das tecnologias digitais pode contribuir para aumentar o engajamento e a motivação, desde que acompanhada de formação contínua, metodologias participativas e planejamento pedagógico adequado. A pesquisa dos autores aponta que a resistência e a desmotivação estão diretamente ligadas à falta de preparo e infraestrutura, mas também à carência de apoio institucional e de espaços colaborativos de aprendizagem.

Em consonância com Pimentel e Costa (2009), que destacam a importância dos fóruns de discussão como instrumentos de interação e cooperação, a literatura recente reafirma que a motivação em um curso a distância não pode ser entendida de forma isolada, mas como resultado de uma rede de mediações pedagógicas e tecnológicas que sustentam a aprendizagem colaborativa. O papel do formador, portanto, ultrapassa o ensino de conteúdos: exige sensibilidade para promover pertencimento, diálogo e afetividade em ambientes marcados pela distância física e pela multiplicidade de demandas cognitivas e emocionais.

A análise da quarta categoria, assim, evidencia a relevância do papel acadêmico e motivacional do professor-formador, cuja ausência pode intensificar as dificuldades enfrentadas pelos cursistas. Discutir a desmotivação, à luz das contribuições de Moran (2003), Toschi (2008), Oliveira, Lima e Mercado (2008) e Costa e Pimentel (2009), como também de Silva e Merlin (2024), Lima, Valério e Pereira (2024) e Santos *et al.* (2025), implica compreender a motivação

como uma construção pedagógica e relacional, sustentada por práticas mediadoras, políticas institucionais de apoio e um ambiente digital que valorize a autonomia e vínculo humano. Tal compreensão reafirma a desmotivação como uma preocupação pedagógica central, que se agrava especialmente em contextos remotos de formação docente, nos quais o afeto, a mediação e o suporte tornam-se dimensões indissociáveis da aprendizagem.

4 Conclusão

Com a conclusão deste artigo, as análises dos quatro *subcorpus*, recortados do *corpus* documental de uma pesquisa de mestrado, possibilitaram a identificação de quatro categorias fundamentadas em aspectos pedagógicos que muito desafiaram a rotina de estudo dos professores-cursistas no ciclo avançado do curso “Mídias na Educação”. As questões evidenciadas em cada categoria analisada revelam não apenas obstáculos operacionais, mas também aspectos pedagógicos centrais para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância voltados à formação continuada docente.

O estudo permitiu a interpretação de uma multiplicidade de elementos pedagógicos que contribuíram significativamente para a elucidação da questão norteadora da pesquisa, bem como para o alcance dos objetivos propostos. As dificuldades relatadas nos relatórios analisados demonstram problemáticas recorrentes, abrangendo desde atrasos na realização das atividades do curso, até questões relacionadas à desmotivação, concebida aqui como um fenômeno de natureza pedagógica.

Ao nos perguntarmos sobre em que consistem as implicações pedagógicas enunciadas nos relatórios e de que modo elas impactaram a rotina de estudo dos docentes em formação continuada, fomos direcionados a reconhecer o potencial enunciativo dos relatórios, enquanto fontes de dados documentais. Esse potencial informativo ofereceu-nos dados suficientes para realizar o recorte deste estudo, uma vez que as quatro categorias analisadas nesta pesquisa refletem a multiplicidade de aspectos pedagógicos e suas implicações para a rotina de estudo dos professores-cursistas.

Desse modo, na busca por responder à questão de pesquisa, guiamo-nos a partir do primeiro objetivo, o qual nos encaminhou à identificação dos aspectos pedagógicos da rotina dos professores-cursistas, no contexto investigado. Assim, valendo-se dos quatro *subcorpus*, o estudo resultou em quatro categorias, que, para responder ao segundo objetivo específico, foram classificadas como recorrentes nos relatórios analisados. Desse modo, formuladas as categorias recorrentes, procedemos à análise dos aspectos pedagógicos identificados, inter-relacionando-os de acordo com suas implicações na rotina dos professores em formação, o que nos permitiu atender ao terceiro e último objetivo específico traçado neste estudo.

Reconhecemos, por meio deste trabalho, que, ao analisarmos dados documentais, precisamos ir além das linhas do que está sendo enunciado de modo explícito. A

análise documental prevê justamente isto: ir além do que é dito, verificar as implicações de cada enunciado, abstraindo inferências que levam o analista das informações latentes a interpretar os dados de maneira mais ampla, analisando o fenômeno em sua complexidade.

Diante dessa postura metodológica, as análises não se limitaram à superfície das construções sintáticas extraídas dos relatórios. Elas partiram das unidades de significação às suas interpretações, o que possibilitou a emergência de implicações pedagógicas subjacentes a cada categoria analisada.

Os resultados desta investigação contribuem para o aprofundamento da compreensão acerca dos desafios impostos pelo modelo formativo da EaD, ao evidenciar contradições inerentes ao desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores. Ressalta-se, contudo, a necessidade de investigações complementares que articulem registros documentais de programas já extintos com práticas formativas vigentes, a fim de ampliar a compreensão sobre os entraves persistentes e fornecer subsídios para o delineamento de cursos mais responsivos às demandas concretas e aos saberes docentes na sociedade hodierna.

Referências

- ALMEIDA, V.S.; DANTAS, T.R.; SANTOS, C.L.N. Formação continuada de professores nos espaços e tempos do cotidiano escolar. *Rev. Educ. Debate*, v.46, n.92, p.1-19, 2024. doi: <https://doi.org/10.36517/eemd.v46i92.94673>.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BELLONI, M.L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- CARVALHO JUNIOR, A.F.P.; BARBOSA, L.G.; CASTRO, L.V. A relação entre as dificuldades na aprendizagem e a evasão de alunos na EaD: um estudo de caso. *Rev. Educ. Pública*, v.21, n.16, 2021. doi: 10-18264/REP.
- FRANCO, M.L.P.B. *Análise do Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- KENSKI, V. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Papirus, 2003.
- LIMA, Z.A.; VALÉRIO, C.L.L.; PEREIRA, M.A. Desafios e perspectivas do letramento digital na atuação pedagógica do professor. *Rev. Signos*, v.45, n.2, 2024. doi: 10.22410/issn.1983-0378.v45i2a2024.3930.
- LITWIN, E. *Educação a Distância: temas para debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MORAN, J. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, M. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003, p.39-50.
- OLIVEIRA, C.L.A.P.; LIMA, J.G.O.; MERCADO, L.P.L. Tutoria online no Programa de formação continuada de professores em Mídias na Educação. In: MERCADO, L.P.L. (Org.). *Práticas de Formação de Professores na Educação a Distância*. Maceió: UFAL, 2008.
- PIMENTEL, F.S.C.; COSTA, C.J.S.A. Tutor e as interações no ambiente virtual de aprendizagem. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. *Fundamentos e práticas na educação a distância*. Maceió: EDUFAL, 2009. p.33-49.
- PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões. In: PRETI, O. *Educação a distância*:

construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT. Brasília: Plano, 2000. p.125-145.

ROTINI, B.K.B. et al. Estado da arte: formação continuada de professores alfabetizadores para o uso das tecnologias e mídias digitais. *Rev. Inter-Ação*, v.49, n.1, p.297-313, 2024. doi: 10.5216/ia.v49i1.76708.

SALDANHA, L.C.D. *Concepções e desafios na Educação a Distância*. 2008.

SANTOS, G.C. et al. Formação docente para o uso de tecnologias

digitais no ensino. *Rev. Foco*, v.18, n.2, 2025. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n2-117>.

SILVA, E.F.M.; MERLIN, M.A.R. Adoecimento silencioso do professor na dinâmica da formação continuada. *Contribuc. Cienc. Soc.*, v.17, n.7, 2024. doi: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-108>.

TOSCHI, M.S. O tempo e o espaço e a Educação a Distância. *EccoS*, v.10, n.1, p.23-38, 2008. doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.v10i1.1349>.