O ENFOQUE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR REFLEXIVO EM UM CURSO A DISTÂNCIA NA ÁREA DE CIÊNCIAS

Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck

UNB/SEEDF/Brasil
tuteg101@cead.unb.br

Fernando Barcellos Razuck

UNB/CAPES/Brasil
fernando.razuck@capes.gov.br

Resumo: Com o objetivo de promover a formação continuada em sua práxi, foi oferecido aos professores de Ciências do Ensino Médio do Estado da Bahia um curso de Especialização a Distância nas suas respectivas áreas de atuação. Analisa-se então de que maneira a metodologia proposta pelo curso privilegia a formação de um professor pesquisador/reflexivo, bem como de que forma a prática de pesquisa é entendida pelo professor e qual postura é adotada diante deste novo enfoque.

Palavras-chave: educação a distância (EaD); curso de formação continuada; ensino de ciências; professor pesquisador/reflexivo.

INTRODUÇÃO

Dados da EaD no Brasil

Pode-se afirmar que a modalidade de Ensino a Distância (EaD) tem crescido significativamente no Brasil nos últimos anos. De acordo com o levantamento do Anuário Brasileiro Estatístico da Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2005), constatou-se que, no ano de 2004, pelo menos 1.137.908 de brasileiros se beneficiaram de algum curso de EaD.

O levantamento, pioneiro no Brasil com relação aos dados sobre a EaD, levou em consideração todos os níveis de ensino oficialmente credenciados por conselhos de educação, nas três esferas de ensino (federal, estadual e municipal) e das informações fornecidas pelas seis maiores entidades (públicas e/ou particulares) que atuam no setor. Com relação a estas seis entidades, a distribuição de alunos matriculados ocorreu da seguinte maneira: Sebrae (176.514 alunos), Fundação Roberto Marinho - Telecurso 2000 (393.442), Senai (10.305), Senac (37.973), Governo do Estado de São Paulo (132.223) e Telemar (77.494).

Além destes valores, deste total de cerca de 1,1 milhão de estudantes, 309.957 estavam matriculadas em cursos oferecidos por 166 entidades credenciadas, como universidades públicas

e privadas que seguem uma regulamentação específica, distribuídos no ensino fundamental, médio, seqüencial (curso superior de curta duração, normalmente de dois anos), técnico (ensino médio profissionalizante), EJA (Educação de Jovens e Adultos), graduação, e pós-graduação *lato sensu* (especialização).

Assim, essas instituições credenciadas nos Estados e Municípios são responsáveis pela educação a distância de mais de 150 mil pessoas, segundo destaca o Anuário, e representam 48,6% do universo de alunos de todas as instituições autorizadas pelos governos no país a ministrar cursos a distância. Este valor se equivale praticamente ao número de pessoas matriculadas no nível superior no mesmo período, que possuía na ocasião 159.366 estudantes. Estes dados podem ser resumidos de acordo com a tabela abaixo:

Alunos de EaD no Brasil em Instituições Públicas oficialmente credenciadas			
Nível de credenciamento	Tipo de curso	Número de alunos	(%)
Federal	Graduação e Tecnológico	89.539	28,9
Federal	Pós-graduação e Seqüenciais	61.637	19,9
Federal	Graduação e/ou Pós	8.190	2,6
Estadual	EJA, Técnico, Fundamental e Médio	150.571	48,6
Municipal	Técnico	20	0,006
Total geral		309.957	100

Fonte: ABRAED (2005).

De acordo com esta tabela, pode-se verificar que desse total de alunos matriculados, 159.366 (51,4 %) se encontram na esfera federal, sendo ela a mais participativa, não só pelo número de alunos, mas por atuar praticamente em todas os níveis, inclusive no básico (cursos profissionalizantes).

Com relação aos níveis de ensino, observa-se que a graduação e a pós-graduação são de maior procura, totalizando cerca de 51% do número de matrículas. Além disso, verifica-se um aumento considerável na oferta de cursos e matrículas, tanto na graduação quanto na pós-graduação, passando de 13 cursos e 1758 matrículas no ano de 2000 para 382 cursos e 159.366 matrículas em 2004, com um crescimento de cerca de 900% (ABRAED, 2005).

Já de acordo com o levantamento do anuário realizado em 2007 (ABRAED, 2008), o número total de alunos matriculado saltou para 2,5 milhões, o que corresponde a proporção de 1 em cada 73 brasileiros.

De acordo com os novos dados, o número de alunos matriculados no sistema formal de ensino (EJA, Fundamental, Médio, Técnicos, Graduação, Pós-graduação) ainda absorve o maior número de matrículas (972.826), correspondendo a cerca de 30% do total, mantida as devidas proporções entre os níveis de ensino de acordo com o levantamento de 2004 (ABRAED, 2008).

Deste total, verifica-se ainda uma grande procura pelos cursos de pós-graduação (*lato sensu*), podendo ser considerados uma das mais importantes esferas de ensino nesta modalidade. Este nível de ensino, geralmente, é procurado por profissionais em busca de uma formação continuada, principalmente por professores, foco desse estudo.

Perfil do aluno da EaD

Para Belloni (2006), a procura por cursos a distância se deve a vários motivos, entre eles ao encurtamento das distâncias, pelo fácil acesso ao material didático e a flexibilidade de tempo. Outro fator importante indicado pela autora é a variedade do público-alvo que pode ser beneficiado, bem como a gama de cursos oferecidos.

Cursos de graduação, pós-graduação (*lato sensu*), tendo em vista não só a formação de mão-de-obra, mas também a formação continuada dos profissionais de diversas áreas de atuação, podem ser procurados pelo mais variado tipo de profissionais em qualquer lugar do país.

Com relação à clientela, segundo a autora, o perfil dos estudantes que fazem uso da EaD costuma ser de adultos entre 25 e 40 anos, que trabalham e possuem tempo reduzido para o estudo. Muitos, inclusive, estão voltando a estudar após anos da sua última experiência como alunos.

Desta forma, muitos desses estudantes têm dificuldades em responder às exigências de autonomia, gestão de tempo, conhecimentos de informática, planejamento e autodireção necessárias para a aprendizagem autônoma (BELLONI, 2006). Assim, é cada vez mais necessário incentivar um perfil autônomo nesses alunos, independente da esfera de ensino.

Entre os cursos oferecidos, muitos são direcionados a professores que voltaram a estudar a fim de atualizar o conhecimento nas suas respectivas áreas de trabalho. Assim, segundo

Meneghetti (2004), a formação de professores no contexto nacional sugere a valorização da profissão do magistério e da escola pública, com a participação efetiva dos professores universitários e do governo, valorizando maneiras alternativas de ensino.

Para a autora, o contexto econômico e educacional atual, com o avanço das tecnologias de comunicação e informação, leva a acreditar que tal avanço pode favorecer a formação de profissionais das diversas áreas, dentro de uma modalidade não tradicional de ensino, no caso, a EaD.

Especificamente neste trabalho, estudou-se de que maneira um curso de EaD, com o objetivo de formação continuada, oferecido a professores do Ensino Médio, estimula a formação de um perfil autônomo nesses alunos, necessário não somente para a aprendizagem, conforme afirma Belloni (2006), mas também para sua emancipação na prática diária.

Os professores em questão pertencem à rede pública de Ensino do Estado da Bahia, os quais realizaram o curso denominado “Especialização em Ciências da Natureza para Professores do Ensino Médio”, com duração de dois anos. Este curso foi oferecido aos professores da área de Ciências, ministrado a partir de um convênio firmado entre a Universidade de Brasília (UnB), sob a tutoria do Centro de Educação a Distância (CEAD), com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por meio da Fundação Anísio Teixeira.

Este curso tinha por objetivos atualizar o professor nos assuntos pertinentes à sua área de formação/atuação e levar a discussão de questões relativas à sua prática docente. Verifica-se então, se para alcançar tais objetivos, adotou-se no curso uma metodologia com o intuito de despertar junto aos professores a autonomia necessária para atuar em sua área, oferecendo condições para que o professor, independentemente, se atualize de forma contínua.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio do acompanhamento de setenta e seis (76) alunos matriculados para o curso “Especialização em Ciências da Natureza para Professores do Ensino Médio”. Inicialmente, os alunos mantinham contato por meio da tutoria a distância com os professores tutores via e-mail e via plataforma Moodle, o que possibilitava um contato direto e simultâneo entre professor/aluno, com o objetivo de direcionamento das atividades e estudos, debates, esclarecimentos diversos, elucidações de dúvidas e aproximação dos participantes.

O curso foi estruturado de forma a também possibilitar quatro encontros presenciais. Os três primeiros foram destinados a aulas e momentos de preparação do projeto e esclarecimentos sobre a elaboração da monografia de Especialização. O quarto encontro presencial se destinou a orientações pontuais referentes à monografia e a apresentação final do trabalho. Cada encontro teve a duração de cerca de três dias, durante o dia inteiro, no Instituto Anísio Teixeira – IAT – Centro de Formação de Profissionais em Educação, Salvador, Bahia. Os participantes do curso ficaram hospedados no próprio local do evento (IAT), o que favoreceu seu envolvimento e participação nos encontros presenciais.

Nesta perspectiva, este trabalho delineou-se por meio do estudo de caso, que, segundo Gil (2008), é caracterizado pelo estudo de um objeto (no caso, o enfoque dado à formação do professor pesquisador/reflexivo durante o curso). Para o autor, o estudo de caso se baseia no estudo empírico, cuja intenção é investigar um fenômeno atual dentro da realidade em que se encontra contextualizada, principalmente quando a fronteira entre o fenômeno em si e o contexto não são claramente definidas e separadas. Portanto, como a intenção do curso (atualização do professor dentro da sua práxi e, conseqüentemente, o estímulo à formação de um professor pesquisador/reflexivo), ou seja, o seu contexto, e a participação do professor (fenômeno em si) estão entrelaçadas, nem sempre esta relação era observada com clareza, tanto pelos participantes, como pelos tutores, devido a forte relação entre estes dois fatores (contexto e fenômeno). Por isso, resolveu-se adotar esta metodologia.

Para acompanhar os estudantes, entrevistas informais foram realizadas nas quatro etapas presenciais, com quinze alunos (15) escolhidos aleatoriamente, dentre os setenta e seis (76) matriculados e acompanhados por dois (2) tutores. Optou-se pela entrevista informal pelo fato de que este tipo de entrevista é o menos estruturado possível, distinguindo-se da conversação pelo simples fato de ter como objetivo básico a coleta de dados. Pretendia-se assim, a obtenção de uma visão geral do problema estudado e principalmente aspectos da personalidade do entrevistado (GIL, 2008). Para Gil (2008), a entrevista informal ainda é recomendada em estudos exploratórios, que buscam oferecer uma visão mais aproximada do problema pesquisado. A entrevista informal também é importante para que o pesquisado expresse livremente suas opiniões, atitudes e motivações com relação ao objeto estudado.

Além disso, foi analisado o material preparado pela própria equipe do CEAD oferecido aos participantes, composto por quatro (4) módulos, a saber: 1) *Educação, Sociedade e*

Cidadania (FREQUENT; KOHAN, 2005); 2) *Conhecimento, Metodologias e Relações Interdisciplinares* (FARIA, 2005); 3) *Aprendizagem e a Prática do Professor* (PULINO; BARBATO; OLIVEIRA; PEDROSA, 2005) e; 4) *Elementos de Pesquisa e a Prática do Professor* (KIPNIS, 2005).

Para Gil (2008), a pesquisa documental é capaz de propiciar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes, além daqueles obtidos de forma direta com as pessoas, possibilitando, principalmente, a investigação dos processos de mudanças de caráter social e cultural, observando-se assim, de que forma o material apresentado aos alunos estimula a mudança de comportamento nos mesmos.

RESULTADOS

Participação dos Tutores

Inicialmente, verificou-se um certo acanhamento por parte dos alunos com relação ao curso oferecido, já que para muitos deles, era a primeira vez que voltavam a estudar depois de anos. Isto pode ser verificado já no primeiro encontro presencial, conforme exemplificado por A., de 54 anos, *“Ih, meu filho, tem muito tempo que não piso em uma sala de aula. E sabe, já não tenho tanta paciência....rs...Ainda tem esse computador que só atrapalha. Ainda bem que meu filho entende disso!”*.

Também, nesse primeiro encontro, verificou-se que havia uma preocupação com as rotinas diárias por parte dos alunos, com o aspecto de que se sentiam pouco confortáveis por estarem longe de casa: *“Ai, tô aqui pensando no que meu filho deve estar fazendo agora... Ele não atende ao telefone! Só quero ver se ele tá estudando pras provas”* (G., 36 anos).

Com relação à utilização da plataforma Moodle, observou-se inicialmente que os alunos apresentavam pouco envolvimento e muita insegurança, não só devido aos frequentes atrasos ou ausência de entrega de atividades, como também na escolha dos temas a serem investigados, apesar da possibilidade de interação com os professores tutores via Moodle e e-mail. Isto pode ser devido a uma certa impessoalidade nas relações, uma vez que professor e os alunos se conheciam e comunicavam-se apenas a distância, por meio do material tecnológico disponibilizado.

Ainda neste primeiro encontro, praticamente, tudo que foi lido e discutido a distância acabou por ser revisto e discutido com os alunos, principalmente com relação à metodologia a ser aplicada durante os seus trabalhos.

Discutiu-se então com os alunos a questão do método científico, seus passos (observação, experimentação, lei, hipótese e teoria), como aplicar em suas práticas e se conseguiam abstrair estas informações no seu dia a dia em sala de aula. Alguns exemplo foram abordados, o que acabou por facilitar o entendimento geral.

Além disso, com os módulos em mãos, foi debatido que, na prática, dentro da sua realidade, o professor acaba por ser também um pesquisador. Assim, para um dos tutores, *“Gente, ensinar não é transmitir o conteúdo! Vocês sabem que é mais do que isso. Quantas vezes, você lá, em sala de aula, debate um tema qualquer com um aluno e vai pra casa pensando sobre o assunto... Muitas vezes, a gente já chega em casa, corre pro computador, ou algum outro meio de pesquisa para buscar mais informações. É tão bom voltar pra sala e falar para os alunos com mais profundidade sobre o assunto!”* (R., 35). O tutor, continuando com a explanação, tenta mostrar o que seria necessário para a preparação do trabalho final: *“Então, no final, o que a gente espera é que vocês, dentro da sua prática, no seu trabalho em sala de aula, façam uma pesquisa sobre um determinado tema que te interesse ou que desperte curiosidade. Ou então, algo que te incomode com relação à sua realidade como professor. Por exemplo, como podemos abordar de forma diferenciada um determinado tema, visando maior engajamento e aprendizagem do aluno?”*.

Já no segundo encontro presencial, que ocorreu com doze (12) meses de curso, os trabalhos, em geral, já possuíam um delineamento, com uma linha de pesquisa traçada. Este encontro buscou então analisar e orientar os trabalhos individualmente. Observou-se que alguns já possuíam delineamento metodológico e até resultados preliminares, enquanto outros ainda engatinhavam na elaboração de um real problema de pesquisa. Entretanto, com a orientação dos tutores, o delineamento dos trabalhos foi mais efetivo.

No terceiro encontro, que se realizou com quatorze (14) meses de curso, o enfoque já foi no sentido da elaboração final e formalidades pertinentes à apresentação, que viria a ocorrer com dezoito (18) meses de curso e no próximo encontro. Assim, discutiram-se os dados coletados, os resultados obtidos e suas análises e de que maneira estas informações deveriam ser organizadas, apresentadas e registradas para a defesa perante a banca examinadora.

Por fim, no último encontro, com dezoito (18) meses de curso e próximo à defesa dos trabalhos, cada aluno teve a oportunidade de falar sobre seu projeto e estruturar, com o apoio do grupo e do tutor orientador, sua apresentação final. Com relação aos trabalhos impressos, estes haviam sido encaminhados eletronicamente, sendo corrigidos pelos tutores orientadores e devolvidos para as retificações, ao longo de todo o curso.

ANÁLISE DOS MÓDULOS UTILIZADOS

Com o objetivo de verificar de que maneira o material oferecido aos alunos durante o curso enfocava a questão da pesquisa, mais precisamente, do papel do professor pesquisador/reflexivo, os quatro módulos utilizados foram analisados sob este prisma.

Assim, desta maneira, com relação aos módulos 1) *Educação, Sociedade e Cidadania* (FREQUEST; KOHAN, 2005); 2) *Conhecimento, Metodologias e Relações Interdisciplinares* (FARIA, 2005); 3) *Aprendizagem e a prática do professor* (PULINO; BARBATO; OLIVEIRA; PEDROSA, 2005) e; 4) *Elementos de Pesquisa e a Prática do Professor* (KIPNIS, 2005), observou-se que:

- a) no módulo 1, *Educação, Sociedade e Cidadania*, o objetivo inicial visava a problematização quanto à importância da sua prática em sala de aula, e com isso, as possibilidades que poderiam surgir desta atividade. Assim, era estimulada uma atitude mais aberta, crítica e criativa, convocando explicitamente os educadores, para que em sua prática, questionassem as atividades e pensassem como melhorá-las;
- b) O módulo dois, *Conhecimento, Metodologias e Relações Interdisciplinares*, tratava especificamente dos fundamentos básicos adotados no processo de ensino-aprendizagem que ocorrem nas Ciências Naturais, com seus aspectos gerais e mais comuns. Como norteador e pressuposto básico, partia do princípio de que fosse desenvolvida a capacidade de lidar com situações de aprendizagem, baseada na problematização, relacionando os fenômenos naturais com a realidade do aluno. Ou seja, também destacava a questão da interdisciplinaridade, convocando os professores a trabalhar em conjunto com processos analíticos e sintéticos da sua prática diária e da realidade de seus alunos. Assim, foram definidas algumas diretrizes a serem desenvolvidas junto aos alunos, como por exemplo, o desenvolvimento da autonomia na EaD, a questão da cidadania, a reflexão

sobre a prática do professor e o pensar sobre a interdisciplinaridade e estratégias de ensino;

- c) *Aprendizagem e a Prática do Professor*, referente ao módulo três, tinha por objetivo levar à reflexão, por parte do professor, da sua prática diária, fazendo pensar sua atividade, de forma a tentar se distanciar dela. Com isso, pretendia-se com este módulo que fosse compreendida a construção, divulgação e o ensino do conhecimento científico a partir de uma perspectiva histórico-filosófica; refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista das teorias de Wallon, Piaget e histórico-cultural; relacionar a prática pedagógica com as considerações psicológicas à cerca dos processos de aprendizagem e implementar estratégias para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula; e
- d) Por fim, no módulo quatro, *Elementos de Pesquisa e a Prática do Professor*, era dada uma maior ênfase na prática do professor sob a perspectiva de uma experiência de pesquisa. Ou seja, de que maneira a atividade em sala de aula se transformaria em um objeto de pesquisa. Para isso, discutia o que viria a ser uma pesquisa, quais seus elementos constitutivos e, principalmente, assumir uma postura de pesquisador. Para desenvolver todas estas atividades, o módulo foi dividido em cinco (5) capítulos: o primeiro buscava caracterizar o trabalho do professor como uma pesquisa científica, discutindo para isso os conceitos de Ciências e de método científico dentro das Ciências sociais; no segundo capítulo era mostrado como se deve montar um projeto de pesquisa, relacionado à dimensão empírica das pesquisas; no terceiro capítulo o enfoque se dirigia aos aspectos metodológicos; no quarto capítulo, eram indicadas orientações básicas para a estruturação do projeto e; no quinto e último capítulo, explicitava-se a relação entre o projeto de pesquisa e a realização da monografia em si. Com isso, esperava-se dos alunos que, ao final do módulo, fossem capazes de desenvolver competências para realizar uma monografia na área de Ciências sociais, sistematizar e refletir cientificamente a sua prática em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com dados do Enfoco (2009), o professor da Educação Básica enfrenta problemas de formação para o ensino de Ciências e há a necessidade de um preparo mais acurado desses profissionais. Para se reverter este quadro, sugere então que seriam necessárias alternativas na formação dos professores. Assim, uma possibilidade que apresenta seria articular os conhecimentos produzidos na universidade com os conhecimentos produzidos pelos professores da Educação Básica em sua prática cotidiana, o que resulta em novos saberes. Para isso, de acordo com o Enfoco (2009) é grande, portanto, a necessidade de se aproximar os professores da Educação Básica e da universidade, formando assim mestres e doutores, de modo a promover cursos para formação continuada de professores. Com isso, segundo o Enfoco (2009), gera-se um efeito instigador sobre o professor, que será levado a pensar no que desenvolver no cotidiano da escola.

Ainda segundo estes dados, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma parcela significativa das escolas, o ensino de Ciências ainda não é visto com prioridade. Apenas em algumas escolas o ensino das Ciências constitui disciplina específica, o que intensifica sua ênfase, embora ainda se constitua como tendo princípio norteador à transmissão de conhecimentos básicos, centrados em livros didáticos. Já no Ensino Médio, segundo o Enfoco (2009), ocorre a preocupação com o conteúdo, que costuma ser regulado pela imposição para a conclusão dos programas sugeridos nos livros e apostilas. Assim, conclui que se faz necessário questionar que concepção de Ciências o professor adota e então reaproximar a universidade da escola, visando à formação continuada de professores.

Portanto, verifica-se a urgência cada vez mais latente de se formar um professor crítico de suas atividades, bem como aproximar o professor da Educação Básica da universidade. Perante este dilema, como citado anteriormente, são necessárias alternativas com relação à formação na área de Ciências. Dentre elas, destaca-se o Ensino a Distância, com ênfase na formação de um professor crítico, ou seja, aquele capaz de atuar simultaneamente como professor e pesquisador dentro da sua prática cotidiana. Pode-se verificar claramente a reaproximação dos professores com a universidade, pela própria natureza do curso, pela ação dos professores tutores participantes, e principalmente, pelas monografias elaboradas pelos participantes do curso.

Este era, portanto, o objetivo central deste trabalho, verificar de que maneira um Curso de Formação Continuada oferecido a Professores de Ciências do Ensino Médio trabalhava o enfoque de formação autônoma, bem como a de um professor pesquisador/reflexivo em seus alunos.

A importância dada ao enfoque na formação para a pesquisa dos professores se deve pela própria definição do que viria a ser um professor e um pesquisador. Para Lima (2007), o professor tem que ser visto como o profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos, não só para as aulas, mas também para ou cursos em todos os níveis de ensino, enquanto o pesquisador seria aquele profissional mais voltado na busca de informações de um determinado problema específico, de forma a analisá-lo utilizando os seus conhecimentos.

Assim, segundo Demo (2002), o processo de pesquisa em si não necessariamente produz Ciência, de forma academicamente aceita, mas produz-se saber, na forma de consciência crítica, transformando a informação em conhecimento, reconstruindo o conhecimento e estimulando a autonomia.

Neste sentido, para Garcia (2007), com relação à discussão do que viria a ser um professor e pesquisador e, conseqüentemente, um professor pesquisador, o professor pesquisador é aquele centrado na prática, que se torna o meio necessário para fundamentação dos seus saberes, desde que feitos de forma orientada e reflexiva para o professor.

Desta concepção deriva uma nova, a questão do professor reflexivo, ou seja, aquele que, para Miranda (2006) também é um professor investigador, pois só é capaz de resolver seus problemas e questionar o contexto institucional e cultural a partir da reflexão da sua atividade diária. Assim, “a reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação” (MIRANDA, 2006, p. 134).

Esta preocupação em se formar um professor pesquisador/reflexivo foi possível observar não só na análise dos quatro módulos utilizados pelos alunos, como na evolução da participação destes nas atividades. Com relação ao material didático apresentado, todos enfatizavam a questão da autonomia profissional, e de como alcançá-la. Foram discutidas questões sobre a própria natureza da Ciência, ou seja, sua epistemologia, a fim de se entender seus objetivos e suas características principais. Com isso, os alunos inseridos em um processo de metodologia científica tornaram-se capazes de entender a linguagem da Ciência e assim, desmistificarem conceitos e visões específicas da própria Ciência e de seus atores.

A aproximação da figura do cientista e das suas atividades com o perfil dos próprios professores acabou por incentivar a prática de pesquisa em sala de aula como ferramenta essencial na prática cotidiana. Apesar da aparente rejeição inicial demonstrada pela maioria dos alunos, com relação à prática da Ciência, este mito foi caindo por terra com a constante participação dos tutores. Conforme citado pelo aluno W. (39 anos), *“Esse negócio de pesquisa eu achava que era coisa pra maluco...rs...Agora acho que tô ficando maluco também... Mas é engraçado quando você descobre que isto não é coisa de outro mundo, é só uma maneira diferente de ver as coisas, né?”*.

Observou-se também, no andamento do curso, uma certa insegurança e distância por parte dos alunos com relação aos trabalhos a serem desenvolvidos, mesmo com a constante troca de informações pelo sistema, seja via Moodle, ou via e-mail. Entretanto, na medida em que foram ocorrendo os encontros presenciais, pode-se observar uma maior desenvoltura dos alunos, principalmente pela presença física e real dos professores, o que humaniza o trabalho, e cria maior aproximação entre alunos e professores, mostrando que ambos estavam no mesmo caminho e buscavam os mesmos objetivos.

Portanto, ao apresentar a EaD como uma modalidade, é importante compreendê-la também como uma dimensão pedagógica que contém em seu desenvolvimento formas de trabalho que se constituem em práticas pedagógicas. Para tanto, ao considerar-se os programas de formação, que utilizam a EaD, deve-se reconhecer as várias vantagens desta modalidade, dentre as quais pode-se citar: a flexibilidade de tempo e espaço; a possibilidade de combinação entre estudo e trabalho; a possibilidade de convívio familiar (já que os estudos podem ser conduzidos em casa) e; o desenvolvimento da atitude de autonomia do aluno.

No contexto da relação pedagógica que se estabelece na EaD, deve-se valorizar a autonomia (capacidade de o sujeito tomar para si sua própria formação, tornando-se autor de seu projeto de vida). Porém, não é fácil exercitar esta nova postura diante do saber, pois requer flexibilidade na relação dialógica. Assim, verifica-se que cada indivíduo tem seu tempo na relação com o conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAEAD. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. 2005. Disponível em <http://www.abraead.com.br>. Acesso em janeiro de 2010.
- ABRAEAD. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. 2008. Disponível em <http://www.abraead.com.br>. Acesso em janeiro de 2010.
- BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- DEMO, P. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- ENFOCO. *VI Encontro de Formação Continuada de Professores de Ciências*. 2009. Disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/2009/10/15/encontro-de-formacao-continuada-abordara-o-ensino-de-ciencias-na-rede-escolar>>. Acesso em janeiro, 2010.
- FARIA, D.S. *Conhecimento, Metodologias e Relações Interdisciplinares*. São Paulo: Moderna; Brasília, DF, Editora UnB, 2005.
- FREQUEST, A.M.; KOHAN, W.O. *Educação, Sociedade e Cidadania*. São Paulo: Moderna; Brasília, DF, Editora UnB, 2005.
- GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- KIPNIS, B. *Elementos de Pesquisa e a Prática do Professor*. São Paulo: Moderna; Brasília, DF, Editora UnB, 2005.
- LIMA, Marcos H. M. *O professor, o Pesquisador e o Professor-Pesquisador*. 2007. Disponível em: http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754>. Acesso em fevereiro de 2010.
- MENEGHETTI, R. C. G. Ensino e Aprendizagem de matemática: uma proposta de intervenção em sala de aula. In: *II SIPEQ - Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*, Bauru-SP. Anais do II SIPEQ - Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, p. 1-11, 2004.
- MIRANDA, M. G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas: Papyrus, 2006.
- PULINO, L.H.C.Z.; BARBATO, S.; OLIVEIRA, M.C.S.L.; PEDROZA, R.L.S. *Aprendizagem e a Prática do professor*. São Paulo: Moderna; Brasília, DF, Editora UnB, 2005.