



Instituto Nacional de Educação à Distância

Tutoria no EAD:

Um manual para Tutores



COMMONWEALTH *of* LEARNING

A Commonwealth of Learning (COL) é uma organização empenhada em apoiar os governos membros da Commonwealth para tirar o máximo partido das estratégias e tecnologias do ensino à distância para proporcionar um aumento de acessibilidade equitativa à educação e formação para todos os seus cidadãos. A Commonwealth of Learning é uma organização intergovernamental criada pelos governos da Commonwealth em Setembro de 1988, na sequência do encontro dos Chefes de Governo que teve lugar em Vancouver em 1987. Tem a sua sede em Vancouver e é a única organização intergovernamental da Commonwealth localizada fora da Grã-Bretanha.

© The Commonwealth of Learning, 2003. Esta publicação pode ser reproduzida para fins não comerciais. Deve ser mantida a referência à The Commonwealth of Learning e ao autor.

A COL é uma organização intergovernamental criada por Chefes de Governo da Commonwealth, a fim de fomentar o desenvolvimento e a partilha de conhecimentos, recursos e tecnologias, através da educação à distância.

The Commonwealth of Learning, Suite 600 - 1285 West Broadway, Vancouver, BC V6H 3X8 CANADA

PH: +1.604.775.8200 | FAX: +1.604.775.8210 | EMAIL: info@col.org | <http://www.col.org/>

TUTORIA NO EAD:

UM MANUAL PARA TUTORES

THE COMMONWEALTH OF LEARNING

The Commonwealth of Learning é uma organização internacional estabelecida por governos do Commonwealth, em Setembro de 1988, na sequência de uma Cimeira de Chefes de Governo realizada em Vancouver em 1987. Tem a respectiva sede em Vancouver, e é a única organização intergovernamental do Commonwealth sita fora da Grã-bretanha.

O objectivo da Commonwealth of Learning, tal como indica o respectivo Memorando de Acordo, é o de criar e expandir o acesso ao ensino, e melhorar a respectiva qualidade através da utilização de técnicas de ensino à distância e das tecnologias de comunicação associadas, por forma a cumprir os requisitos específicos dos países membros. Os programas e actividades desta organização destinam-se a reforçar as capacidades dos países membros, para desenvolverem os recursos humanos necessários ao respectivo progresso económico e social. São levadas a cabo em colaboração com os governos, as agências relevantes, as universidades e colégios e com outros estabelecimentos de ensino e formação, entre os quais também tenta promover empreendimentos cooperativos.

O Presidente do Conselho de Governadores é o Sr. Lewis Perinbam, O.C.; o Presidente da Commonwealth of Learning e Presidente do Conselho de Administração é o Professor Gajaraj Dhanarajan de Dato.

© THE COMMONWEALTH of LEARNING, 2003

Qualquer parte deste documento pode ser reproduzida sem autorização, mas com o conhecimento da Commonwealth of Learning. É vedada a utilização comercial destes documentos sem o consentimento prévio, por escrito, da Commonwealth of Learning.

ISBN 1-895369-87-8

Publicado por:

THE COMMONWEALTH of LEARNING
1285 West Broadway, Suite 600
Vancouver, BC V6H 3X8
CANADA

Telefone: 604 775 8200
Fax: 604 775 8210
Email: info@col.org
Web: <http://www.col.org>

ÍNDICE

Introdução	5
Unidade Um: Tutoria no ensino aberto e à distância	11
Unidade Dois: Competências de tutoria essenciais no EAD	41
Unidade Três: O papel dos tutores no apoio aos alunos	57
Unidade Quatro: A avaliação no EAD	83
Unidade Cinco: Planejar e facilitar a aprendizagem em grupo	113
Unidade Seis: Apoio aos tutores	145
Anexo A: Exemplos de planos de estudo	171
Anexo B: Notas para os formadores	177
Bibliografia	183

Este livro faz parte de uma série de manuais que estão a ser desenvolvidos para profissionais do Ensino Aberto e à Distância (EAD). A série abrange os papéis e funções-chave dos sistemas de ensino aberto e à distância do ponto de vista do praticante. O objectivo dos manuais é prestar aos profissionais um aconselhamento e orientações acerca das respectivas tarefas, funções e papéis, e criar condições que lhes permitam reflectir acerca das questões-chave com que se deparam.

Desta forma, esta série de manuais pretende ser um modelo de materiais de estudo de EAD de qualidade, e fornecer materiais de estudo chave para a formação em EAD. Ao desenvolver esta série, a Commonwealth of Learning (COL) pretende responder à necessidade, em EAD, de materiais de formação acessíveis e práticos direccionados para o desenvolvimento profissional. Cada manual pode ser lido de várias maneiras, quer como um texto informativo, ou como parte dos materiais para um *workshop* ou programa de formação curto, ou ainda como parte de um programa de formação e estudo mais amplo, que requer que os alunos realizem um projecto prático. Seja qual for a forma como irá trabalhar com o texto, sugerimos que realize as actividades nele indicadas tal como se fosse um estudante de EAD.

A COL está interessada em saber de que forma utilizou este manual, e em qualquer *feedback* que nos possa dar, incluindo a maneira como adaptou e acrescentou noções a este manual, para que todos possamos partilhar as experiências de uns e de outros. Queira enviar o seu *feedback* a Helen Lentell, Educational Specialist (Training and Materials Development) (hlentell@col.org).

A COL pretende agradecer a:

Jennifer O'Rourke, pela preparação do texto

À Pilgrim Projects, Cambridge, UK, pelo desenvolvimento educacional, pela edição e produção

À Design Study, Mundford, UK, pela concepção da paginação e do *layout*

Ao grupo-piloto, aos Estudantes do EAD, aos educadores e tutores que contribuíram para esta obra.

Autor: Jennifer O'Rourke

Tradução: Walter Ambrósio

Revisão linguística: Rosário Passos

INTRODUÇÃO

Este manual foi concebido para o ajudar a reforçar a sua compreensão acerca dos princípios e da prática da tutoria no ensino aberto e à distância (EAD), e para que se sinta mais confiante na aplicação desses princípios e práticas à sua situação específica. Este manual destina-se a si, se o seu papel envolver a direcção, o apoio académico e a avaliação através de um contacto consistente com estudantes do ensino aberto e à distância envolvidos num curso ou num estudo específico. O termo mais vulgarmente utilizado para esse papel é o de 'tutor'; existem outros termos como os de 'mentor', 'formador', 'guia', 'instrutor' ou 'professor', mas também se aplica a si, se o seu papel implicar um trabalho com tutores, como colega, administrador, supervisor ou autor de cursos. Através da leitura deste manual e da realização das respectivas actividades, terá oportunidade de:

- explorar a forma como os princípios do EAD afectam as nossas abordagens à tutoria,
- explorar quatro áreas de competências do tutor: de apoio, administrativa, instrucional e facilitadora, assim como a forma como estas se relacionam entre si,
- considerar de que forma essas áreas de competências se aplicam a papéis e responsabilidades específicas do tutor,
- praticar competências em cada uma dessas áreas, realizando as actividades que são relevantes para o seu contexto e experiência.

A ESTRUTURA DESTES MANUAL

Este manual está dividido em várias unidades.

- A Introdução e a Unidade Um, apresentam informações essenciais acerca da maneira como funciona o EAD, e explicam quais são as competências necessárias aos tutores, e porquê.
- A Unidade Dois descreve os papéis e as responsabilidades dos tutores.
- A Unidade Três explora o papel de apoio dos tutores.
- A Unidade Quatro examina as múltiplas dimensões da avaliação do trabalho dos estudantes.
- A Unidade Cinco explora o papel do tutor na orientação dos tutoriais ou sessões de debate.
- A Unidade Seis fornece uma oportunidade para reflectir acerca do apoio necessário aos tutores.
- O Anexo A apresenta planos de estudo sugeridos para utilizar com o manual em contextos diferentes.
- O Anexo B fornece uma orientação adicional para adaptar actividades num contexto de grupo para os formadores.
- A Bibliografia fornece referências, citadas no texto, e outros textos e Websites de interesse para o tutor de EAD.

COMO UTILIZAR ESTE MANUAL

Se o EAD for novidade para si, poderá ser-lhe útil completar cada unidade deste manual sequencialmente; se assim não for, poderá preferir centrar-se em unidades de especial relevância para o tipo de trabalho que efectua. O manual foi concebido para permitir uma utilização tão flexível quanto possível por grupos e indivíduos, através da selecção dos tópicos e actividades mais relevantes para as respectivas necessidades.

A primeira página de cada unidade ajudá-lo-á a identificar os tópicos que têm maior interesse para si, e, por conseguinte, a organizar o seu estudo individual ou a seleccionar tópicos para a formação em grupo. Em seguida, cada unidade examina conceitos teóricos acerca dos estudantes e do ensino que são relevantes para a prática da tutoria. Terá oportunidade de considerar de que forma esses conceitos são relevantes para a sua situação, e de utilizar as actividades para praticar competências específicas. As actividades dirigem-se directamente ao aluno, e destinam-se a incitar a aprendizagem através da reflexão sobre experiências, conceitos e aplicações práticas, e da consideração do processo e dos resultados. Se estiver:

- a ler o manual para obter uma informação geral, tente realizar as actividades mais relevantes para as suas áreas de interesse.
- a desenvolver as suas próprias competências como tutor, deverá completar a maior parte das actividades por escrito, dado que irão servir de referência útil à medida que for progredindo no seu estudo e no seu papel de tutor.
- a planear o desenvolvimento de competências para tutores, poderá utilizar ou adaptar as actividades para o seu grupo à luz das notas para formadores, constantes do Anexo B.

Possíveis vias de progresso ao longo deste manual

Consoante as suas necessidades e contexto, poderá escolher seguir vias diferentes ao longo deste manual. Os exemplos de planos de estudo, no Anexo A, sugerem maneiras de utilizar este manual para *workshops* ou para cursos de ensino à distância curtos. Poderá pretender:

- obter informações gerais acerca da tutoria no EAD
- desenvolver as suas próprias aptidões como tutor
- planear programas de desenvolvimento de competências para grupos de tutores
- preparar um guia do tutor para a sua instituição ou organização.

Como leitor independente, poderá utilizar este manual para fins de referência, mediante uma simples leitura das secções que sejam mais relevantes para os seus interesses.

Como estudante individual, poderá utilizar este manual como um recurso de aprendizagem, através da realização das actividades e tendo em consideração a forma como as ideias e actividades poderiam ser aplicadas à sua situação de tutor. É uma boa ideia tirar apontamentos acerca do que lê, e escrever as suas respostas às perguntas e às actividades: o processo de escrita ajuda-o a organizar as suas ideias, e

poderá consultá-las para basear as suas respostas escritas à medida que for avançando. Se pretender utilizar este manual para actividades de aprendizagem em grupo, informais ou planeadas, poderá, juntamente com os seus colegas, utilizar as actividades e os tópicos de discussão numa sessão de estudo.

Se estiver a utilizar este manual para planear o desenvolvimento de competências de futuros tutores, será útil consultar outros tutores acerca das respectivas necessidades de aprendizagem quando seleccionar os tópicos e as actividades. Pode planear uma série de sessões curtas, tratando de uma unidade ou tópico em cada sessão, e seleccionando as perguntas, actividades e tópicos de discussão mais relevantes para os participantes. Idealmente, os participantes deveriam preparar-se para a sessão lendo a secção relevante do manual.

Se estiver a planear uma sessão de estudo mais longa (p. ex.: de um ou dois dias) para participantes com diferentes necessidades e níveis de experiência, poderá constituir grupos paralelos para explorar os tópicos que correspondem às respectivas necessidades. Por exemplo, um grupo com uma experiência limitada de EAD poderá focalizar-se nas actividades da Unidade Um, e os grupos mais experientes poderão concentrar-se nas Unidades Três, Quatro e Cinco. Em alternativa, poderá organizar sessões em que todos trabalham simultaneamente sobre o mesmo tópico, e organizar os participantes de tal maneira que existam níveis de experiência diferentes em cada grupo. Esta forma de organização permitirá que cada grupo partilhe as contribuições dos recém-chegados e o *know-how* dos 'velhinhos'.

OS SEUS OBJECTIVOS

Os seus objectivos de leitura deste manual podem depender da sua situação. Por exemplo, se você:

- for um tutor experiente, poderá querer ler este manual para obter respostas a algumas perguntas, para examinar os pontos fortes e fracos da sua prática, ou para obter algumas ideias e abordagens novas
- for novo na tutoria, poderá pretender obter uma perspectiva geral acerca de todo o processo, e, em seguida, focalizar-se nas competências que são imediatamente relevantes para o seu trabalho;
- estiver envolvido na orientação e formação de tutores, poderá utilizar este manual como um recurso de formação;
- for o autor ou administrador de cursos, poderá obter uma melhor compreensão acerca do papel do tutor e do relacionamento do tutor com o seu próprio papel de autoria ou administração de cursos.

Actividade 0.1 Os seus objectivos

O que gostaria de aprender acerca do EAD?

O que gostaria de aprender acerca de aspectos específicos da tutoria?

O que espera ser capaz de fazer melhor em resultado desta aprendizagem?

Você é:

- um tutor responsável exclusivamente pelos seus estudantes
- membro de um grupo de tutores que trabalha sob a direcção de um tutor sénior
- um autor de cursos
- alguém que supervisiona e/ou forma tutores
- alguém que gere um programa de EAD?

Que tipo de instituição ou organização de ensino está a oferecer o EAD:

- universidade
- colégio
- instituição de formação de professores
- instituição de formação técnica
- escola
- organização não governamental
- outra?

Se é um tutor, será que a área de estudos que irá leccionar é:

- académica (especifique o nível, p.ex.: ensino básico, secundário, universidade)
- formação técnica/profissional (especifique o domínio, p.ex.: carpintaria, agricultura)
- desenvolvimento profissional (especifique a área, p.ex.: medicina, direito)
- outra (p.ex.: desenvolvimento comunitário)?

Os programas ou cursos de EAD são desenvolvidos:

- pela instituição ou organização que os lecciona
- por outra organização?

Quem preparou o curso que você irá leccionar:

- você
- colega(s)
- pessoa(s) da sua instituição, que desconhece
- pessoa(a) de outra instituição?

COMENTÁRIO

A sua lista de objectivos constitui a base do seu plano de aprendizagem, e poderá referir-se a ela ao longo de todo o seu estudo para avaliar de que forma cada actividade o irá ajudar a alcançar as suas metas. À medida que for progredindo neste manual e no desenvolvimento do seu plano de aprendizagem, poderá identificar as unidades mais relevantes para as suas necessidades e contexto de aprendizagem, adaptando o manual para satisfazer as suas necessidades, e para aplicar as capacidades de um estudante autónomo. Se lhe acrescentar um calendário, poderá tornar o seu plano de aprendizagem num plano de implementação pessoal. Os seus objectivos podem relacionar-se com:

- o trabalho no seu contexto ou instituição
- as estratégias para ajudar os estudantes numa área de estudo determinada
- a tutoria de um curso desenvolvido por alguém que pode não conhecer.

Os seus objectivos também irão depender de uma série de factores relacionados com as suas necessidades de aprendizagem e contexto individuais, tais como:

- a natureza do curso ou programa
 - o tipo de instituição de ensino
 - a natureza do seu papel como tutor.
-

A natureza do curso ou programa

O curso ou programa de estudo que está a leccionar pode ser académico, técnico, profissional ou de ensino básico; também pode ser um curso de ensino informal oferecido por uma entidade patronal ou organização sem fins lucrativos. O curso pode ter sido desenvolvido especificamente para a instituição ou organização de ensino que o lecciona; ou pode ter sido desenvolvido por um grupo de instituições de ensino; ou ainda, pode ter sido adquirido ou alugado junto de outra fonte. Os alunos podem ser adultos, jovens ou crianças. Podem ser estudantes experientes, ou novos no mundo académico, ou que regressam aos estudos depois de uma longa ausência.

O tipo de instituição de ensino

A instituição de ensino que lecciona o curso pode ser uma universidade, um colégio, um instituto técnico ou uma escola. Pode leccionar os cursos e programas tanto em regime de ensino presencial e através do EAD (designada por instituição de modalidade dupla), ou pode leccioná-los apenas através do EAD (instituição de modalidade única). A instituição que fornece o curso pode possuir muitos anos de experiência no EAD, ou pode tratar-se da primeira experiência neste domínio.

A natureza do seu papel como tutor

O seu papel como tutor poderá ser em *part-time* ou a tempo inteiro, como membro do quadro efectivo ou como um consultor independente (empregado por conta própria). Poderá ser um de vários tutores do mesmo curso que trabalham sob a direcção de um tutor sénior, ou poderá ser o único responsável por todos os estudantes de um curso. Poderá ter desempenhado um papel directo na autoria do curso, ou poderá ser um colega do(s) autor(es) do curso, ou, ainda, poderá não saber, de todo, quem são os autores.

ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM INDEPENDENTE EFICAZ

Se estiver a utilizar este manual como um estudante independente, as seguintes estratégias poderão ajudá-lo.

Aprendizagem através das actividades e da avaliação

Ao ler o manual e realizar as actividades, encontra-se numa situação comparável à dos seus alunos. Cada actividade está concebida para que possa realizá-la sozinho(a),

ou como parte de um grupo. Quando se auto-avaliar, e quando reflectir acerca do seu trabalho em cada actividade, coloque-se as perguntas seguintes:

- Realizei esta actividade de uma forma tão completa quanto pude?
- O que é que aprendi com esta actividade?
- Que questões surgiram desta actividade? Como poderei encontrar respostas a essas questões?
- Que alterações faria a esta actividade se a estivesse a utilizar para formar tutores?

Diário de aprendizagem

Um diário de aprendizagem, mantido num caderno de apontamentos ou num computador, é uma forma de manter a continuidade e um registo das suas actividades, ideias e reflexões, à medida que for trabalhando. Mantenha áreas separadas no seu diário para realizar as actividades, para registar as ideias que lhe ocorrem quando estiver a ler ou a realizar actividades, e para registar as suas reflexões acerca das implicações daquilo que está a aprender em relação ao seu papel como tutor.

Diálogo

O facto de ser um estudante independente não significa que deva estar isolado. Mesmo que não esteja a trabalhar com outros docentes, poderá participar em debates sobre a aprendizagem. Familiares e amigos poderão tecer comentários acerca da forma como esperam ser tratados como alunos, e fornecer-lhe *feedback* acerca das suas ideias. Se estiver em contacto com colegas, quer pessoalmente ou por via telefónica ou por e-mail, poderá pedir a um ou dois deles que sejam os seus 'companheiros de estudo' e que discutam tópicos do manual consigo.

O QUE DEVE (E NÃO DEVE) ESPERAR DESTE MANUAL

Da mesma forma que é útil poder identificar o que pode conseguir com este manual, importa que saiba o que pode ou não conseguir com este manual. Este manual introduz os princípios e a prática das interacções essenciais na tutoria de estudantes do ensino aberto e à distância. Permitir-lhe-á desenvolver e praticar as competências de que precisa para a tutoria, mas não para a utilização de tecnologias específicas. Este manual descreve os procedimentos administrativos e a forma como aprender melhor acerca da organização administrativa da sua instituição, mas não lhe fornece pormenores acerca da organização administrativa específica a um determinado contexto ou instituição. À medida que for avançando no manual, poderá ser útil manter uma lista de 'perguntas a fazer' aos seus administradores ou pessoal de apoio técnico, para que possa descobrir informações específicas à sua situação.

UNIDADE UM: TUTORIA NO ENSINO ABERTO E À DISTÂNCIA

Nesta primeira unidade, analisamos o papel dos tutores no ensino aberto e à distância (EAD) e as competências e conhecimentos que lhes são necessários. Iremos examinar as competências e as experiências em outros contextos de ensino que podem ser transferidos para a tutoria em EAD e sugerir de que forma poderá criar o seu plano de desenvolvimento de competências de tutor do EAD.

OBJECTIVOS

Quando tiver completado esta unidade, deverá ser capaz de:

- traçar um sumário dos elementos de uma boa experiência de aprendizagem
- diferenciar entre o EAD e as modalidades de ensino tradicionais
- descrever as características-chave do EAD
- identificar os estudantes do EAD e as respectivas características
- descrever o papel, os conhecimentos e as competências de um tutor do EAD
- desenvolver um plano de aprendizagem para as suas competências como tutor do EAD.

O QUE CONSTITUI UMA BOA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM?

Uma boa aprendizagem é isso mesmo, uma boa aprendizagem, não importa sob que forma. Por outras palavras, os princípios de uma boa aprendizagem, que estão subjacentes a tudo o que fazemos como docentes, também se aplicam ao EAD. Assim, antes de examinarmos a tutoria no EAD, comecemos por considerar o que constitui uma boa experiência de aprendizagem. Os factores comuns, quer no ensino formal ou informal, quer numa sala de aula ou à distância, incluem:

- a forma como é organizada
- a forma como a informação é apresentada
- a maneira como o professor responde aos alunos
- a qualidade dos recursos (livros, fitas magnéticas, artigos, etc.).

Actividade 1.1. Uma boa experiência de aprendizagem

Identifique uma boa experiência de aprendizagem que tenha tido, quer no ensino académico, a qualquer nível, ou no ensino informal, como seja a marcenaria ou a aprendizagem de um desporto. O que é que ganhou com essa experiência de aprendizagem?

Que elementos dessa experiência contribuíram para o respectivo êxito? Examine na grelha de respostas seguinte os elementos de uma boa experiência de aprendizagem

sugeridos, e acrescente quaisquer outros elementos que lhe ocorram. Em seguida, classifique-os de acordo com a respectiva importância como sendo 'essencial', 'importante' ou 'útil'.

Elemento da experiência de aprendizagem	Essencial	Importante	Útil
Informações claras acerca dos objectivos do programa de estudos			
Conteúdo estruturado e orientações de estudo claras			
Materiais de estudo que podem ser utilizados independentemente, p.ex.: livros, outros recursos			
Informações claras acerca do processo de avaliação			
Avaliação regular da progressão do aluno			
<i>Feedback</i> do instrutor ou tutor para o aluno acerca do respectivo trabalho			
Meios para o instrutor ou tutor ajudar os alunos em dificuldade			
Meios para verificar a validade do trabalho do aluno			
Escolha de projectos relevantes para o aluno			
Oportunidade para o tutor e o aluno discutirem o conteúdo e o processo do curso			
Oportunidade para os alunos discutirem o conteúdo e o processo do curso			
Oportunidade para os alunos fazerem perguntas de esclarecimento			
Oportunidades para aplicarem os novos conhecimentos			
Oportunidades para praticarem as competências num ambiente controlado			
Qualidade dos recursos			
A maneira como o professor responde aos alunos			
A apresentação da informação			
Organização da experiência			

Elemento da experiência de aprendizagem	Essencial	Importante	Útil

COMENTÁRIO

Pode ser útil convidar um amigo ou colega a reflectir acerca do que é uma boa experiência de aprendizagem, e, em seguida, partilharem as vossas observações. Até mesmo uma conversa tida durante um intervalo para o café pode ajudar a identificar os elementos acerca dos quais ambos concordam. Em seguida, pode agrupar esses elementos sob títulos, tais como a contribuição do professor ou pessoa de recurso; as contribuições dos outros alunos; o contexto; ou os recursos de aprendizagem. Depois de reflectir acerca do que constitui uma boa experiência de aprendizagem, poderá considerar de que forma esses elementos podem ser utilizados para criar uma boa experiência de EAD, mas, antes de mais, iremos examinar uma perspectiva geral do EAD.

UMA BREVE PERSPECTIVA GERAL DO EAD

Esta secção apresenta algumas abordagens ao EAD assim como algumas definições da sua terminologia.

ALGUMAS DEFINIÇÕES ÚTEIS

O *ensino aberto e à distância* refere-se ao ensino e formação em que a utilização de recursos de aprendizagem, e não a frequência de sessões em salas de aula, é a característica fundamental da experiência de aprendizagem.

O *ensino à distância* refere-se a situações em que os alunos se encontram fisicamente separados do docente, em que comunicam por escrito (utilizando o correio, o e-mail, o fax ou a conferência por computador); ou em sessões de tutoria presencial.

O *ensino aberto* refere-se a situações em que os alunos utilizam recursos de maneira flexível para atingirem as respectivas metas de aprendizagem. Esses recursos podem ser impressos, em áudio, ou baseados em computador; utilizados em casa, num centro de estudo ou no local de trabalho; com ou sem orientação de um tutor ou mentor. Os objectivos dos alunos do ensino aberto variam fortemente, entre a obtenção de uma acreditação formal, ou a aprendizagem de uma habilitação profissional, até à prossecução de um interesse de lazer.

Actividade 1.2 Aberto ou à distância?

Que termo (aberto ou à distância) é normalmente utilizado no seu contexto?

Anote quaisquer definições formais de termos utilizados na sua instituição.

COMENTÁRIO

Como poderá reparar nas definições dadas acima, existe uma sobreposição considerável entre os dois termos – ensino aberto e ensino à distância – e são frequentemente utilizados em conjunto para designarem todo o leque de abordagens ao ensino descritas anteriormente.

AS VANTAGENS DO EAD

O EAD permite que os alunos estudem quando e onde melhor lhes convier. Continuam a aprender enquanto cumprem os respectivos compromissos profissionais, familiares ou comunitários. Os que vivem em áreas remotas ou com facilidades de transporte limitadas podem estudar cursos que, de outra forma, estariam inacessíveis.

O EAD pode facultar uma série de oportunidades de estudo (académico, técnico/profissional, desenvolvimento pessoal e profissional, educação básica) para toda uma gama de alunos (jovens adultos, adultos que regressam à aprendizagem, pessoas que se preparam para exercer outras actividades ou profissões, pessoas que pretendem adquirir novas competências profissionais, profissionais dos ramos da saúde ou do ensino que pretendem obter uma acreditação mais elevada).

ABORDAGENS DIFERENTES AO EAD

As abordagens ao EAD podem ser caracterizadas pelo tipo de recursos de aprendizagem e pela natureza da interacção, ou em termos de gerações (Bates, 1995), mas importa ter em mente que todas as gerações continuam a fazer parte da prática actual, e que determinados modelos incluem características pertencentes a mais do que uma geração. Seguem-se as definições de Bates acerca das três gerações do EAD:

- Os alunos da primeira geração estudam sozinhos, com um contacto limitado com o docente.
- Este modelo foi tipicamente utilizado para o estudo por correspondência e continua a ser utilizado para facultar recursos aos alunos, de tal modo que possam estudar independentemente para se prepararem para os exames ministrados por uma entidade de acreditação, como seja uma organização profissional ou uma universidade.
- A segunda geração do ensino à distância fornece recursos recorrendo a um ou mais meios, e a comunicações consistentes entre o estudante e o tutor e, por vezes, a um apoio à aprendizagem adicional pelo docente. Esta abordagem é utilizada em muitas situações em que os alunos à distância estudam sozinhos e não em grupos.
- O ensino à distância da terceira geração proporciona recursos de aprendizagem em um ou mais meios, e uma interacção entre os alunos, assim como entre o tutor e o aluno. A interacção pode ser efectuada através de tecnologias de conferência (áudio, vídeo, computador), por e-mail ou por encontros presenciais, e é utilizada quando a aprendizagem em grupo é conjugada com a aprendizagem individual.

Actividade 1.3 As vantagens dos diferentes tipos de EAD

Utilize as definições de Bates acerca das diferentes gerações do EAD, para ajudá-lo a identificar exemplos de cada tipo, se possível a partir da sua própria experiência. Considere as vantagens e desvantagens de cada um, e resuma as suas conclusões na tabela seguinte.

Tipo de EAD	Exemplo	Vantagens	Desvantagens
Primeira geração			
Segunda geração			
Terceira geração			

COMENTÁRIO

Uma das questões interessantes suscitadas pela classificação de Bates é que, à medida em que o EAD se vai desenvolvendo para proporcionar uma experiência de

aprendizagem mais densa, completa e flexível, também suscita a utilização de tecnologias muito diferentes, as quais, por sua vez, também erguem potenciais barreiras de acesso.

VANTAGENS DO EAD PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Para as instituições de ensino, as vantagens do EAD incluem:

- uma melhor capacidade e utilização dos recursos. Um EAD bem planeado permite à instituição de ensino ministrar programas de ensino a um maior número de alunos, e de uma maneira mais flexível, através da utilização dos recursos existentes de maneiras diferentes, ou do aumento incremental desses recursos. Em vez de pagar por novas salas de aula para os estudantes, a instituição pode contratar pessoal para desenvolver e leccionar cursos à distância, e investir em estruturas de apoio ao EAD, tais como centros de estudo ou tecnologias.
- a capacidade de chegar a alunos que não podem frequentar uma instituição de ensino.
- a capacidade de proporcionar materiais de aprendizagem de qualidade e um apoio individualizado. Os bons materiais de curso do EAD apresentam o conteúdo do curso num formato que os alunos podem estudar individualmente. Tal significa que os tutores podem concentrar-se na facilitação da aprendizagem e na prestação de uma atenção personalizada aos alunos, em vez de leccionarem o conteúdo do curso.

A actividade seguinte constitui uma oportunidade para considerar de que maneira os elementos de uma boa aprendizagem se transferem para o EAD. Complete esta actividade, mesmo que tenha uma escassa experiência pessoal com o EAD, dado que poderá voltar atrás e rever as suas conclusões em fases posteriores deste manual. Se tiver experiência no EAD, tenha em mente que existem muitas abordagens ao EAD.

Actividade 1.4. Uma boa experiência de EAD

Para cada um dos elementos que identificou como sendo uma boa experiência de aprendizagem, na Actividade 1.1, decida se o elemento pode ser incorporado numa experiência de EAD, e, se sim, de que maneira, e, se não, porquê?

COMENTÁRIO

Poderá já ter determinado que a qualidade da experiência de EAD pode ser afectada:

- pela qualidade, exactidão e abrangência dos materiais de aprendizagem
- pelo custo, fiabilidade e facilidade de utilização das tecnologias necessárias
- pelo grau de consistência na abordagem entre os materiais de curso e o processo de avaliação
- pelo empenho, em termos práticos, da instituição de ensino para com os alunos, como seja a disponibilidade de pessoas para responderem a perguntas
- pela disponibilidade e prontidão dos tutores para responderem às necessidades dos alunos e para fornecerem uma avaliação clara e atempada do respectivo trabalho.

Poderá ter identificado muitos elementos de uma boa experiência de aprendizagem que estão ligados a três características importantes do EAD:

- a acessibilidade
- a flexibilidade
- a focalização no aluno.

Nem todos estes elementos se situam dentro da esfera da tutoria, mas você poderá ajudar os alunos a lidarem com muitas destas situações. Regressaremos a estas questões nas Unidades 2 e 3.

Se lhe pareceu que alguns elementos importantes de uma boa experiência de aprendizagem não poderiam ser aplicados no EAD, anote-os. À medida que for avançando neste manual, utilize essas notas para o ajudar a identificar as necessidades a satisfazer, e para avaliar de que forma essas questões podem ser resolvidas no seu contexto. O EAD proporciona maneiras alternativas para lidar com estes elementos essenciais, e você poderá descobrir as soluções de que precisa à medida que for avançando neste manual.

CARACTERÍSTICAS-CHAVE DO EAD

Examinemos, agora, as implicações de algumas características-chave do EAD.

ACESSIBILIDADE

Um dos motivos principais para dar formação e leccionar através do EAD é o facto de os tornar acessíveis para pessoas que não podem frequentar aulas regulares, devido a situações sociais, estruturais ou pessoais. Estas podem incluir a falta de vagas nas instituições de ensino, a distância a que as instituições se encontram, a ausência de programas específicos, os compromissos familiares, a necessidade de continuar a ganhar a vida, ou os custos de deslocação.

A acessibilidade é uma característica-chave do EAD, e, por conseguinte, os métodos e as tecnologias devem melhorá-la, e não limitá-la. Um curso que requeira o envio regular de e-mails irá limitar a acessibilidade, se a maior parte dos alunos tiverem um

acesso pouco fiável a computadores e a redes de telecomunicações. Neste caso, o facto de se permitir que os alunos escrevam ou gravem os trabalhos em cassetes de áudio, e os enviem pelo correio, por fax ou pessoalmente irá melhorar a acessibilidade. Os métodos e as tecnologias não devem limitar o acesso a pessoas com incapacidades físicas; os recursos de aprendizagem devem ser adaptáveis a meios diferentes, por exemplo, a transcrição de fitas magnéticas de áudio para a forma impressa para deficientes auditivos, ou a gravação em áudio dos materiais impressos para deficientes visuais.

Actividade 1.5 Assegurar o acesso

Quais são, no seu contexto, as barreiras principais ao acesso a um ensino convencional?

Como é que o EAD supera essas barreiras?

COMENTÁRIO

As barreiras com que os alunos se deparam são determinadas pelo contexto. As barreiras podem existir de formas inesperadas. Por exemplo, numa economia desenvolvida com uma boa infra-estrutura e com um PIB relativamente elevado, os alunos podem ser desencorajados pela dificuldade de terem de equilibrar os requisitos de tempo dos estudos com os das respectivas carreiras. Outras barreiras habituais são de natureza geográfica ou temporal – as pessoas que trabalham podem não ser capazes de frequentar aulas com um horário regular.

FLEXIBILIDADE

Este termo abrange o conceito de dar aos alunos:

- a *flexibilidade física* de poderem estudar às horas e no local que mais lhes convier
- a *flexibilidade de aprendizagem*, isto é, a possibilidade de estudarem as matérias, os cursos e os programas pela ordem e maneira apropriada às suas necessidades.

A flexibilidade de aprendizagem é menos vulgar nas instituições académicas convencionais, em que o conteúdo, a sequência e a estrutura dos programas tendem a ser fixos. Contudo, algumas instituições que oferecem EAD estão a tornar-se mais flexíveis quanto aos requisitos de admissão, e poderão reestruturar programas para responder a necessidades específicas, como seja uma formação especializada para profissionais.

Muitos alunos preferem um EAD que tenha em conta as suas preferências pessoais de aprendizagem. Podem preferir cursos baseados em materiais impressos e em texto, a sessões em salas de aula, se gostarem de aprender através da leitura, da reflexão e da escrita.

Actividade 1.6 Flexibilidade

Que elementos de flexibilidade é que a sua instituição proporciona a estudantes do ensino aberto e à distância?

COMENTÁRIO

Poderá descobrir que a sua instituição proporciona flexibilidade de muitas maneiras, através de formas diferentes de entrega dos materiais, diferentes abordagens em relação à avaliação dos trabalhos, ou à interacção tutorial. Essa flexibilidade é uma forte característica de um bom EAD.

A FOCALIZAÇÃO NO ALUNO

No EAD, a expressão 'focalização no aluno' é frequentemente utilizada, mas de maneira inconsistente. A um nível, destaca o objectivo de ministrar o ensino e a formação de uma maneira que tem prioritariamente em conta as necessidades dos alunos e não a conveniência institucional. A outro nível, significa permitir que os alunos prossigam os estudos de uma maneira apropriada às respectivas circunstâncias, objectivos e estilos de aprendizagem. Para a instituição de ensino, isto significa proporcionar materiais de aprendizagem de boa qualidade, usando meios acessíveis, e prestar um apoio suficiente para garantir que os alunos tenham uma boa possibilidade de completarem o curso.

Uma das metas básicas para o desenvolvimento do EAD consiste em oferecer um ensino e uma formação mais centrados no aluno. A actividade seguinte dá-lhe uma oportunidade de reflectir mais acerca desta questão.

Actividade 1.7 Você estará focalizado no aluno?

Como definiria focalização no aluno?

Quais são as implicações no seu contexto?

Como é que reconcilia a focalização no aluno com a necessidade de ser fiel à sua disciplina?

Será possível oferecer um EAD focalizado no aluno?

Porquê, ou porque não?

COMENTÁRIO

Nem todos concordam com o conceito de focalização no aluno no ensino académico, e alguns docentes sustentam fortemente que a necessidade de focalização nos princípios e nas normas da disciplina se sobrepõe ao objectivo da focalização no aluno. Contudo, pode argumentar-se que é possível alcançar ambos os objectivos.

APOIO

Este abrange:

- apoio administrativo: fornecimento de informações básicas acerca da instituição de ensino, gestão dos processos de registo e admissão, e manutenção dos registos académicos.
- apoio académico: sistemas que permitem aos alunos inquirir sobre cursos e programas que correspondam às suas necessidades, oferta de tutoria e avaliação durante o curso, oferta de sugestões de ajuda ou melhoramento, e orientação acerca de futuros cursos ou percursos de estudo.
- apoio pessoal: incluindo o aconselhamento para ajudar nos problemas familiares ou emocionais, e o aconselhamento para obter ajuda financeira.

QUEM SÃO OS ALUNOS DO EAD?

Será que existe um aluno 'típico' do EAD? Tendo em conta o respectivo número em todo o mundo, assim como as circunstâncias e as motivações de aprendizagem diferentes de cada um, tal parece improvável. Contudo, existem características comuns que devemos ter e mente. Seguem-se alguns exemplos de alunos do EAD.

A Cláudia trabalha no UNCHR, a organização das Nações Unidas que dá ajuda e defende os refugiados e as pessoas exiladas, num gabinete regional sito na antiga Jugoslávia. A língua materna dela é o Italiano, e está a frequentar o curso do EAD 'Escrita Eficiente para o UNHCR' para melhorar as suas capacidades de comunicação escrita, mais especialmente de redacção de relatórios. A Cláudia lida com muitos projectos ao mesmo tempo, viaja frequentemente, e está sempre disponível para responder a situações de crise. Estuda para o curso quando dispõe de uma ou duas horas livres, e mantém-se em contacto com o respectivo tutor através de e-mails regulares.

O George ficou sem emprego, no ano passado, quando a fábrica onde trabalhava desde que saiu da escola fechou. Sempre gostou de fabricar móveis, como passatempo, e inscreveu-se num programa de EAD dedicado à constituição e gestão de uma pequena empresa, de modo a poder transformar o passatempo num empreendimento lucrativo. O programa possui recursos impressos e baseados em computador, e requer que o George apresente trabalhos regularmente. Ao mesmo tempo, tenta ganhar dinheiro com os móveis que fabrica e com biscoitos, aproveitando qualquer trabalho disponível, mesmo que tal signifique pôr de lado os estudos durante algum tempo.

A Zoe, uma enfermeira comunitária na África meridional, está a frequentar cursos de EAD sobre práticas de cuidados de saúde comunitários, para melhorar as suas competências e obter qualificações mais elevadas. Os cursos fornecem materiais impressos e tutoriais presenciais mensais. A Zoe deve visitar comunidades espalhadas por uma vasta área, e nem sempre consegue estar presente nos tutoriais; por isso, precisa de encontrar outras maneiras para se manter a par do curso e em contacto com o seu tutor.

O Yussuf trabalha na unidade de estudos externos de uma grande universidade no Sudeste Asiático. A unidade dele iniciou um projecto de cinco anos para facultar programas de certificação e bacharelato a professores, através do EAD. Ele pretende aprender mais acerca do EAD para ser eficiente neste novo projecto, e inscreveu-se no programa de licenciatura em prática do EAD, que, por sua vez, é oferecido através do EAD a partir de uma universidade na Europa. Os cursos utilizam recursos baseados na Internet e impressos, assim como discussões *on-line* com outros estudantes e com o tutor, e ainda trabalhos regulares e projectos em grupo.

Nestes estudantes do EAD existem características que têm implicações quanto à maneira como eles irão abordar a aprendizagem, como irão beneficiar com o EAD, e

quanto aos desafios com que se irão deparar num curso de ensino aberto e à distância.

CARACTERÍSTICAS DO ALUNO DO EAD

Seguem-se algumas das características comuns dos alunos adultos do ensino à distância. Cada uma destas características tem implicações sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

Característica	Implicação
Adultos com vidas activas e compromissos familiares e profissionais	Pouco tempo para estudar, e outros compromissos podem interferir nos calendários de estudo
Têm, normalmente, objectivos claros de aprendizagem	Mais empenhados em atingir os objectivos e em continuar a estudar, desde que possível
Podem estar afastados do ensino formal há já algum tempo	Podem precisar de alguma orientação acerca dos processos de aprendizagem formais: redacção académica, investigação, utilização da biblioteca, etc.
Podem não ter possibilidade de contactar com bibliotecas ou com outros recursos académicos	Podem precisar que os recursos sejam disponibilizados de maneira diferente (disponíveis em centros de estudo ou enviados das bibliotecas)
Frequentemente interessados nas implicações da aprendizagem nas suas vidas e trabalho	Mais susceptíveis de estarem motivados para continuar a estudar; podem querer explorar, de que forma a aprendizagem se relaciona com situações profissionais ou da vida

Actividade 1.8 Quem são os seus alunos?

Esta actividade irá ajudá-lo a reflectir acerca das características dos seus próprios alunos. Descreva, na tabela em baixo, os alunos que irá tutorar e as implicações dessas características para a aprendizagem. Se não for um tutor, descreva as características dos estudantes da sua instituição ou os quatro estudantes típicos acima descritos.

Característica	O seu aluno	Implicações
Grupo etário		
Balanço entre os sexos		
Localização (p.ex.: rural ou urbana, perto/distante de uma instituição de ensino)		
Outros factores (p.ex.: família, compromissos profissionais, etc.)		
Antecedentes educacionais (nível médio de educação prévia)		
Motivos para frequentar o curso (académico, formação profissionais, actualização)		
Objectivos a curto prazo		
Objectivos a longo prazo		
Tipos de apoio disponíveis no contexto do aluno (p.ex.: local de trabalho)		

COMENTÁRIO

Importa que os tutores conheçam, pelo menos, estas informações acerca dos respectivos estudantes. Se não tiver a certeza acerca das características dos seus estudantes, peça mais informações à sua organização ou instituição.

ABORDAGENS E RESPOSTAS A ASPECTOS RELATIVOS A ALUNOS NO EAD

Os educadores têm dedicado muito tempo e trabalho ao estudo das necessidades e abordagens dos alunos ao ensino. Em baixo resumimos alguns dos comentários e respostas dos alunos. Leia a tabela seguinte com os comentários acerca de alunos adultos, e seguidamente complete a actividade.

Aspecto	Abordagens dos alunos	Implicações para os docentes
As dimensões múltiplas de cada aluno	<i>'Os alunos são mais do que uma máquina cognitiva que processa informações. Têm um cérebro, memórias, mundos conscientes e subconscientes, emoções, imaginação, e um corpo físico, cada um dos quais pode interagir com uma nova aprendizagem'. (Merriam, 2001)</i>	<i>'Os adultos aprendem melhor em ambientes que proporcionam um relacionamento de confiança, oportunidades para interações pessoais com o professor e com os outros alunos, e um apoio e segurança para testar novos comportamentos'. Brundage e MacKeracher, 1980)</i>
	<i>'O aluno reage a todas as experiências da maneira como as interpreta, e não segundo a maneira como o professor as apresenta. O aluno adulto reage a uma experiência de aprendizagem a partir de um conceito pessoal global organizado, e vê a experiência como um todo integrado'. (Roby Kidd, in Brundage e MacKeracher, 1980)</i>	<i>'As actividades que apoiam e incentivam a organização e a integração devem fazer parte de todos os processos de aprendizagem de adultos'. (Roby Kidd, 1980)</i>
Aprender a aprender	<i>'Nem todos os adultos dominam, necessariamente, todos os significados, valores, estratégias e competências necessários para novas actividades de aprendizagem'. Brundage e MacKeracher, 1980)</i>	<i>'A aquisição dos componentes em falta deve ser considerada como uma actividade essencial em todas as experiências de aprendizagem. A avaliação das necessidades do aluno neste aspecto deve fazer parte de qualquer experiência de aprendizagem de adultos, e deve concentrar-se na identificação dos pontos fortes e fracos de cada indivíduo, dado que cada um deles tem uma experiência passada única'. Brundage e MacKeracher, 1980)</i>

Aspecto	Abordagens dos alunos	Implicações para os docentes
Objectivos e motivação	<p><i>'Os adultos precisam de conhecer a razão porque devem aprender algo antes de começarem a aprendê-lo... Os adultos têm a noção de que são responsáveis pelas respectivas decisões, pelas suas vidas. Uma vez que alcançam essa noção, desenvolvem uma vincada necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como sendo capazes de se governarem a eles próprios.'</i> (Knowles, 1990)</p>	<p><i>'Os adultos tendem a aprender melhor quando estão envolvidos no desenvolvimento dos objectivos de aprendizagem por eles próprios, objectivos que são congruentes com a noção actual e ideal que têm deles próprios.'</i> (Tough, in Brundage e MacKeracher, 1980)</p>
	<p><i>'Os adultos estão prontos a aprender aquilo que precisam de conhecer e saber fazer para lidarem eficazmente com as situações reais das suas vidas ... Se bem que os adultos respondam a alguns motivadores externos, os motivadores mais poderosos são as pressões internas (o desejo de se sentirem mais satisfeitos no trabalho, de melhorarem a auto-estima, a qualidade de vida).'</i> (Knowles, 1990)</p>	<p><i>'... para muitos tipos de aprendizagem, os recursos mais preciosos são os que se encontram nos próprios alunos adultos. Daí que, na aprendizagem dos adultos, a maior ênfase se situe nas técnicas de valorização de experiências do que nas técnicas de transmissão.'</i> (Knowles, 1990)</p>
	<p><i>'Determinados estudantes pretendem melhorar as respectivas hipóteses de promoção, de conseguirem um emprego ou de mudarem de carreira; outros querem alargar os seus horizontes, e outros, ainda, sentem que foram injustamente julgados pelo sistema de ensino no passado, e pretendem provar que são capazes de realizar estudos académicos. Querem superar o sentimento de 'rejeição' através do sistema de ensino enquanto</i></p>	<p><i>'... o processo de aprendizagem é muito mais do que a aquisição e armazenamento sistemático de informações. Dá também um sentido às nossas vidas, transformando, não só o que aprendemos, como também a maneira como aprendemos, e é absorvente, imaginando, intuindo e aprendendo informalmente com outros. Por fim, o contexto em que se realiza a aprendizagem tem assumido uma maior importância. Não só podemos considerar a aprendizagem como situada num</i></p>

Aspecto	Abordagens dos alunos	Implicações para os docentes
	<p><i>trabalham. Assim, ser-se um estudante adulto está inexoravelmente ligado à mudança'. (Morgan, 1995)</i></p>	<p><i>contexto determinado, como podemos examinar de que maneira a raça, a classe, o sexo, o poder e a opressão, assim como os conceitos de conhecimento e de verdade determinam o contexto e, subseqüentemente, a aprendizagem que ocorre'. (Merriam, 2001)</i></p>
<p>Auto-orientação</p>	<p><i>'Muitos estudantes não se consideram como "estudantes", mas sim como adultos, com uma vida ocupada, e o facto de arranjam tempo para estudar constitui apenas uma parte relativamente pequena dessa vida'. (Morgan, 1995) '...o conceito pessoal que eles (alunos) têm do estudo exerce uma influência poderosa na abordagem que têm em relação à aprendizagem e sobre o que alcançam com o curso'. (Morgan e Beaty, 1984)</i></p>	<p><i>Para muitos estudantes, a aprendizagem centra-se em torno da avaliação definida, e não tanto em torno das instruções fornecidas nos materiais de estudo... Os alunos irão tomar decisões estratégicas acerca do facto de deverem, ou não, realizar as actividades indicadas nos textos, de como deverão progredir nos materiais, ou se devem ignorar secções ou a totalidade dos materiais de estudo, com base na percepção que têm dos requisitos de avaliação.</i></p> <p><i>Não se trata, necessariamente, de um problema – na realidade, numa perspectiva de ensino à distância, é muito desejável encorajar essas capacidades de aprendizagem independentes e para toda a vida. A questão reside mais no facto de determinar se a avaliação incita realmente o aluno a integrar-se no corpo principal de desenvolvimento de conhecimentos e competências, tal como se pretende. Por outras palavras, será que a avaliação cumpre as respectivas metas e objectivos?' (Morgan e O'Reilly, 1999)</i></p>

Actividade 1.9 Responder às características dos alunos

Esta actividade irá dar-lhe uma oportunidade para reflectir acerca da forma como as características dos alunos adultos se aplicam aos alunos que conhece.

Você reconhece-se como um aluno em qualquer uma destas citações?

Que características dos alunos lhe parecem ser mais relevantes?

Em que medida é que estas citações descrevem os alunos que conhece?

Como docente, qual é a sua resposta às citações que descrevem as implicações para os docentes?

COMENTÁRIO

Pense nos alunos adultos que conhece (incluindo você), ou nos quatro alunos 'típicos' acima referidos, e tente relacionar estes comentários com as suas observações e experiências acerca de alunos adultos. Poderá ser útil partilhar e discutir as suas respostas a estas perguntas com amigos e colegas.

PORQUE É QUE OS ALUNOS DO EAD PRECISAM DE TUTORES?

Até agora, considerámos os aspectos do EAD na perspectiva daqueles que trabalham no terreno. Mas é essencial imaginar a experiência dos alunos do EAD a partir da perspectiva deles: como sugere um docente: 'pensar como um aluno e, em seguida, agir como um professor'.

O PONTO DE VISTA DO ALUNO

Segue-se uma descrição de alguns incidentes críticos que constituíram uma parte da experiência de aprendizagem do Nelson, um estudante do EAD na África do Sul. Leia a descrição e, em seguida, complete a actividade que segue.

A HISTÓRIA DE NELSON

1. O Nelson é um aluno novo no EAD, e recebeu um pacote com os materiais de curso, que está a abrir. O pacote é volumoso e contém dois *dossiers* volumosos (um com um *portfolio* e outro com materiais de recursos) juntamente com vários documentos mais pequenos acerca do acesso à biblioteca, dos esquemas de classificação, das datas das avaliações mais importantes, e um guia acerca das capacidades de estudo básicas. O Nelson não tem a certeza por onde deve começar.
2. O Nelson começa por ler os materiais de curso, e tenta realizar várias actividades de auto-avaliação, mas as respostas que dá não parecem corresponder às que são fornecidas no guia de estudo. Sente-se ainda mais preocupado com o facto de, apesar dos materiais de curso estarem na língua dele, algumas partes parecerem incompreensíveis, e pensa que foi uma insensatez iniciar este curso, ou pensar que poderia regressar aos estudos. Além disso, é provável que o tutor nem queira discutir o curso com alguém que está obviamente tão mal preparado para enfrentar o trabalho.
3. Depois de ter organizado e lido os materiais, o Nelson sente que a maior parte deles são bastante claros, se bem que, por vezes, pareçam insistir demasiado num determinado ponto e, noutras vezes, passar ao de leve sobre outros pontos. O Nelson está a reflectir sobre o trabalho que tem de realizar, mas sente-se baralhado porque o tópico do trabalho facultativo, que é o que mais lhe interessa, é referido muito brevemente nos materiais de curso, o que sugere que esse tópico é de menor importância.
4. O Nelson completa e apresenta o trabalho. Se bem que tenha localizado com êxito alguns recursos adicionais acerca do tópico, não está seguro se os terá utilizado da melhor maneira e, por conseguinte, junta uma nota dirigida ao respectivo tutor, questionando-o acerca do facto, e acerca de outras coisas que lhe causam confusão.
5. O Nelson é uma de quatro pessoas que estão a trabalhar num trabalho em grupo. Está em contacto regular com dois colegas, e estes pensam que fizeram bons progressos nas respectivas partes do projecto. O grupo tem tido muito poucas notícias da quarta pessoa envolvida no projecto, apesar de tentativas repetidas para a contactar. O Nelson está preocupado que essa pessoa tenha contribuído pouco na parte que lhe compete do projecto.
6. A entidade patronal do Nelson irá apoiá-lo na frequência de um pequeno curso relevante à sua licenciatura em EAD. O Nelson gostaria de receber créditos académicos relativos a este curso. Contudo, não sabe o que fazer, nem que departamento deve contactar.
7. O Nelson já completou quatro disciplinas num programa de cinco disciplinas e, agora, deve escolher e inscrever-se numa de duas disciplinas finais antes de acabar o prazo. Uma das disciplinas é uma disciplina de carácter geral, que reúne todos os temas abrangidos pelos cursos anteriores, e a outra cobre, em profundidade, um tópico especialmente interessante de uma das disciplinas anteriores. O Nelson sente-se inseguro acerca da escolha que deve fazer.

Actividade 1.10 O que é que, na sua opinião, o tutor deve fazer?

Esta actividade dá-lhe a oportunidade de considerar o motivo pelo qual os alunos precisam de tutores, a partir do ponto de vista do aluno.

Tendo em mente os princípios do EAD que já referimos, coloque-se na situação do Nelson, e escreva, na tabela seguinte, o que pretenderia que o tutor fizesse em resposta a cada um dos sete incidentes críticos da experiência do Nelson, e como é que isso iria ajudar a resolvê-los.

Incidente crítico	Na sua opinião, o que deve fazer o tutor?	Como é que isso irá ajudar a resolver a situação?
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

Medite sobre as suas respostas ou discuta-as com colegas e, em seguida, tente completar as frases seguintes.

Os alunos do EAD precisam de tutores porque...

Os alunos do EAD precisam de tutores porque...

Os alunos do EAD precisam de tutores porque...

Os alunos do EAD precisam de tutores porque...

COMENTÁRIO

As suas reflexões e discussões podem ter levado à identificação de uma série de expectativas dos alunos acerca dos tutores, assim como a algumas ideias criativas acerca da maneira como os tutores poderiam lidar com cada situação. É provável que tenham chegado a algumas ideias comuns acerca dos diferentes tipos de apoio que os tutores podem fornecer.

O PAPEL DO TUTOR

Agora que já identificou alguns dos motivos pelos quais os alunos precisam de tutores, e os tipos de apoio que os tutores podem prestar, pode examinar o papel do tutor no seu contexto.

Actividade 1.11 Papéis e responsabilidades do tutor

Esta actividade irá ajudá-lo a definir as responsabilidades dos tutores no seu contexto específico. A tabela seguinte identifica e descreve algumas das responsabilidades académicas, administrativas e de apoio dos tutores do EAD. Assinale, na coluna da direita, as responsabilidades que se aplicam aos tutores no contexto da sua instituição. Se os tutores na sua instituição têm responsabilidades adicionais, acrescente-as na parte de baixo da coluna. Se estiver a trabalhar sozinho, tente obter algum *feedback* acerca das suas respostas de outras pessoas que se encontram inseridas no seu contexto, para que possa clarificar e comparar as suas percepções acerca do papel do tutor.

Papel	Responsabilidade	Aplica-se
Aconselhamento académico	Aconselhar os alunos acerca da escolha do curso, das opções que existem para continuar ou completar um programa de estudo	
	Aconselhar os alunos acerca dos cursos que lhes permitam obterem qualificações específicas ou aconselhar na escolha da carreira	
Instrução e ensino académico	Responder às perguntas dos alunos	
	Clarificar os materiais de curso quando necessário	
	Desenvolver recursos adicionais ou materiais de tutoria	

Papel	Responsabilidade	Aplica-se
	Ajudar os alunos a desenvolverem capacidades específicas	
Apoio académico	Fornecer ajuda, ou conselhos acerca da forma de a obter	
	Fornecer informações acerca de recursos adicionais para os alunos que pretendem aprofundar uma matéria determinada	
	Planear e orientar os debates entre alunos, quer presenciais, quer através de tecnologias de conferência (áudio, vídeo, computador)	
Avaliação académica	Marcar trabalhos para a avaliação dos alunos	
	Clarificar as tarefas e as opções dos trabalhos para os alunos	
	Avaliar, classificar e dar <i>feedback</i> aos alunos acerca dos respectivos trabalhos	
	Marcar os exames	
	Realizar os exames	
Manter comunicações de apoio com os alunos	Iniciar o contacto com os alunos no início do curso	
	Manter um contacto regular com os alunos durante todo o curso	
	Ajudar os alunos a resolverem questões que possam impedir o respectivo progresso no curso	
Manter registos administrativos e comunicação com o pessoal administrativo	Verificar os registos dos estudantes no início do curso	
	Manter registos exactos acerca do trabalho de cada aluno, incluindo os trabalhos e os exames, e apresentar esses registos ao departamento apropriado	
	Aprender acerca dos processos e prazos administrativos que afectam os alunos, tais como os procedimentos e os prazos para mudar de curso ou sair dele	
Outros		

COMENTÁRIO

Se você é um tutor, as suas respostas deverão ajudá-lo a reflectir acerca da natureza do seu papel. Se estiver a trabalhar com tutores, na qualidade de autor de cursos ou de administrador, as suas conclusões poderão constituir um ponto de partida para discutir com outros tutores acerca dos respectivos papéis e responsabilidades.

QUE CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS SÃO NECESSÁRIOS AOS TUTORES?

Depois de ter identificado as responsabilidades dos tutores e algumas das tarefas que realizam no contexto da sua instituição, está preparado o trabalho de base para identificar os conhecimentos e as competências necessárias aos tutores para realizarem as respectivas tarefas de acordo com as suas responsabilidades.

Actividade 1.12 Conhecimentos e competências dos tutores

A coluna da esquerda da tabela seguinte indica três áreas de responsabilidade tutorial, e os objectivos dessas áreas. Na coluna do meio, indique as responsabilidades específicas que um tutor tem, no contexto da sua instituição, relativamente à área indicada na coluna da esquerda; na coluna da direita, indique os conhecimentos e as competências que os tutores devem possuir para cumprirem essas responsabilidades.

Área de responsabilidade e objectivos	Responsabilidades específicas	Conhecimentos e aptidões
Académica – ajudar os alunos a compreenderem o conteúdo e a respectiva relação com os objectivos de aprendizagem		
De apoio – ajudar o aluno a lidar com questões pessoais, familiares ou contextuais que possam afectar a aprendizagem		

Área de responsabilidade e objetivos	Responsabilidades específicas	Conhecimentos e aptidões
Administrativa – proporcionar um elo entre o aluno e a instituição; garantir a responsabilização entre o aluno e a instituição		

COMENTÁRIO

Segue-se um resumo, efectuado por uma tutora, acerca das suas responsabilidades académicas, e a análise que ela faz das competências e conhecimentos de que precisa.

Área de responsabilidade e objetivos	Responsabilidades específicas	Conhecimentos e aptidões
Académica – ajudar os alunos a compreenderem o conteúdo e a respectiva relação com os objetivos de aprendizagem	1) Ajudar os alunos a desenvolverem e aplicarem, eficazmente, os processos de aprendizagem apropriados	1) Conhecimento da matéria; capacidade para comunicar com os alunos de maneira clara, útil e amigável
	2) Fornecer um <i>feedback</i> justo, atempado e útil aos alunos acerca dos respectivos trabalhos	2) Capacidade para avaliar e comunicar os pontos fortes e fracos nos trabalhos dos alunos e determinar como responder melhor às necessidades dos alunos; conhecimentos dos critérios académicos para cada nível (p.ex.: A, B, C, etc.)

É provável que a sua lista inclua conhecimentos e competências necessários aos professores no ensino presencial convencional, assim como a dimensão adicional dos conhecimentos e competências mais específicas do EAD. Por exemplo, a capacidade para comunicar com os alunos de uma maneira clara, útil e amigável é importante no ensino presencial. Mas, no EAD, os tutores também devem possuir a capacidade de manter boas comunicações através de contactos menos frequentes e à distância, com a utilização de mensagens escritas, do telefone, de gravações áudio, de e-mail, etc.

QUE CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS É QUE OS TUTORES DEVEM TRAZER PARA O desempenho do seu TRABALHO?

A última actividade deverá ter-lhe mostrado que as pessoas com experiência de ensino já possuem muitos dos conhecimentos e competências dos tutores do EAD eficientes. Os tutores do EAD precisam de possuir uma gama mais vasta de conhecimentos e competências, devido às diferentes abordagens ao EAD, aos perfis e objectivos dos estudantes do EAD, e à utilização de estratégias de comunicação à distância.

Abordagens ao EAD

No EAD, o tutor é mais um facilitador da aprendizagem do que um instrutor. Os materiais de curso ou os recursos de aprendizagem fornecem o conteúdo, ao passo que os tutores ajudam os alunos a desenvolverem as competências necessárias para compreenderem, assimilarem e aplicarem o conteúdo. Os tutores podem sugerir a forma como os alunos devem abordar e trabalhar com o conteúdo, e, por vezes, podem prestar esclarecimentos, mas só raramente apresentam o contexto através de uma instrução directa dos alunos. Este facto pode exigir que se repense a nossa abordagem dos alunos no contexto do EAD.

Alunos do EAD

Como vimos na Actividade 1.8, as características e objectivos dos alunos do EAD podem diferir das características dos alunos numa sala de aula convencional. Daí que as estratégias de tutoria devam satisfazer as necessidades dos alunos, que devem equilibrar a aprendizagem com as outras exigências das suas vidas.

Estratégias de comunicação

A comunicação à distância altera o impacto das mensagens dos tutores junto dos alunos. Se você estiver a comunicar por escrito com os alunos, eles não recebem as dicas visuais ou auditivas da comunicação presencial. Muitas das tecnologias utilizadas para comunicar com os alunos funcionam de maneira assíncrona – a mensagem é enviada e recebida em momentos diferentes. Os tutores devem estar cientes acerca da forma como uma determinada tecnologia afecta a respectiva interacção com os alunos, e devem planear cuidadosamente as estratégias de comunicação.

PLANEAR O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE TUTORIA NO EAD

Se estiver a desenvolver o seu próprio plano de aprendizagem, o passo seguinte consistirá na identificação dos conhecimentos e competências de EAD que já possui, quais os que precisa de adaptar para o EAD, e quais as novas áreas que deverá acrescentar aos seus conhecimentos e competências actuais. Se estiver a planear uma formação de tutores destinada a outros, aplica-se o mesmo processo, mas deverá efectuar algumas investigações, através de contactos com tutores e com os respectivos supervisores, para determinar os conhecimentos e competências que já possuem e os que precisam de desenvolver.

DESENVOLVER UM PLANO DE APRENDIZAGEM

Existem muitas maneiras de estruturar e organizar as informações e os resultados a partir de um exercício de planejamento de desenvolvimento de competências, mas a actividade seguinte proporciona-lhe um enquadramento adequado.

Actividade 1.13 Desenvolver um plano de aprendizagem

Esta actividade ajudá-lo-á a desenvolver o seu plano de aprendizagem, ou a desenvolver um plano de formação de tutores. Pode utilizar os mapas seguintes para o orientarem na sua reflexão, nas suas discussões e no planeamento.

Em cada área, identifique as competências de que os tutores necessitam, e anote-as na primeira coluna. Em seguida, na coluna apropriada, indique se eles, ou você, já possuem, precisam de adaptar ou precisam de acrescentar algo mais a essas competências, com uma breve nota onde essa necessidade se situa. Na coluna final, 'Estratégias de aprendizagem', introduza as estratégias que irão permitir aos tutores desenvolverem essas competências; por exemplo, *workshops*, um trabalho em estreita colaboração com um tutor mais experiente, programas de estudo autónomo.

Se estiver a trabalhar sozinho, desenvolva o seu plano e espere alguns dias antes de o rever. Se possível, peça a um colega que lhe dê algum *feedback* acerca do plano. Se estiver a utilizar os mapas para planear os aspectos básicos de um programa de formação de tutores com antecedentes e competências similares, deverá rever o seu plano de formação com tutores e supervisores típicos para obter um *feedback*.

Conhecimentos e competências académicas necessários	Já possuem	Precisam adaptar	Precisam acrescentar	Estratégias de aprendizagem

Conhecimentos e competências de apoio necessários	Já possuem	Precisam adaptar	Precisam acrescentar	Estratégias de aprendizagem
Conhecimentos e competências administrativas necessários	Já possuem	Precisam adaptar	Precisam acrescentar	Estratégias de aprendizagem

COMENTÁRIO

Segue-se a forma como uma tutora preencheu a primeira secção do respectivo plano.

Conhecimentos e competências académicas necessários	Já possuem	Precisam adaptar	Precisam acrescentar	Estratégias de aprendizagem
Conhecimento da matéria	Sim, mas não tem a certeza como ajudar os alunos à distância a relacionarem-se com a matéria	Considerar como encorajar os alunos a aplicarem conhecimentos do primeiro módulo às suas situações	Precisam de mais conhecimentos acerca dos estudantes e do contexto em que se encontram para poderem ajudá-los com o aspecto de	Analisar os formulários de inscrição dos alunos, discutir o contexto dos alunos com administradores e tutores que os conhecem. Ler acerca do desenvolvimento

Conhecimentos e competências acadêmicas necessários	Já possuem	Precisam adaptar	Precisam acrescentar	Estratégias de aprendizagem
			aplicação	de actividades apropriadas para os alunos em <i>Assessing Open and Distance Learners</i> (Morgan e O'Reilly, 1999)
Capacidade para comunicar com os alunos de maneira clara, útil e amigável	Sim, mas é mais fácil falar com os alunos do que escrever-lhes	Desenvolver capacidades de comunicação mais para comunicação escrita do que verbal	Capacidades de comunicação por escrito com os alunos para vários fins – fornecer informações, avaliação	Falar com tutores experientes acerca da forma como escrever aos alunos
Capacidade de avaliar os pontos fortes e fracos nos trabalhos dos alunos e transmitir-lhes essa informação. Capacidade para determinar a melhor forma de responder às necessidades dos alunos	Sim, mas é mais fácil fazer isto pessoalmente	Adaptar técnicas de avaliação para que incluam mais detalhes e sugestões de melhoramento		Praticar a classificação de amostras de trabalhos e discuti-la com tutores experientes
Conhecimento dos critérios académicos para cada grau (p.ex.: A, B, C, etc.)	Sim, mas não estou certa acerca da forma como comunicar isso aos alunos	Aprender como transmitir os critérios académicos de forma clara aos alunos		

A análise ou discussão do seu plano de aprendizagem pode lembrar-lhe outros aspectos a incluir nele. Pode utilizar o plano para melhorar as suas competências e conhecimentos de tutoria no EAD. À medida que for completando mais unidades, volte a examinar o seu plano e acrescente outros aspectos de interesse, ou mude a ênfase que colocou em certos aspectos.

OS ATRIBUTOS DE UM TUTOR IDEAL

Se bem que a perfeição seja impossível de alcançar, podemos esforçar-nos por atingir o ideal, tanto na tutoria como nos outros aspectos da vida!

Segue-se uma descrição do tutor ideal, baseada no *feedback* de alunos e de tutores.

'O tutor ideal é um modelo de excelência: é consistente, justo e profissional nos respectivos valores e atitudes, incentiva mas é honesto, imparcial, amável, positivo, respeitador, aceita as ideias dos estudantes, é paciente, pessoal, tolerante, apreciativo, compreensivo e pronto a ajudar. A classificação por um tutor desta natureza proporciona o melhor feedback possível, é crucial, e, para a maior parte dos alunos, constitui o ponto central do processo de aprendizagem. Este tutor ou instrutor:

- **fornece explicações claras acerca do que ele espera, e do estilo de classificação que irá utilizar**
- **gosta que lhe façam perguntas adicionais**
- **'identifica as nossas falhas, mas corrige-as amavelmente', diz um estudante, 'e explica porque motivo a classificação foi ou não foi atribuída'**
- **tece comentários completos e construtivos, mas de forma agradável (em contraste com um reparo de um estudante: 'os comentários deixam-nos com uma sensação de crítica, de ameaça e de nervosismo')**
- **dá uma ajuda suplementar para encorajar um estudante em dificuldade**
- **esclarece pontos que não foram entendidos, ou correctamente aprendidos anteriormente**
- **ajuda o estudante a alcançar os seus objectivos**
- **é flexível quando necessário**
- **mostra um interesse genuíno em motivar os alunos (mesmo os principiantes e, por isso, talvez numa fase menos interessante para o tutor)**
- **escreve todas as correcções de forma legível e com um nível de pormenor adequado**
- **acima de tudo, devolve os trabalhos atempadamente.**

Assim, parece que o tutor ou instrutor ideal é alguém que trata os respectivos estudantes da mesma forma que espera ser tratado, que é abordável como uma pessoa real (assina os comentários aos trabalhos, responde imediatamente e sem falhas às cartas e aos telefonemas) e que fornece comentários completos e encorajadores.

'O tempo extra e o cuidado com que X classificou este curso foram muito apreciados.'

(Haag, 1990)

Actividade 1.14 As suas qualidades tutoriais

Liste as três características do tutor ideal que mais aprecia como aluno.

1) _____

2) _____

3) _____

Liste as três características do tutor ideal que pretenderia melhorar em si.

1) _____

2) _____

3) _____

COMENTÁRIO

A descrição acima é o ponto de vista de um docente do EAD acerca do tutor 'ideal'. Poderá achar interessante comparar as suas respostas, nas duas partes desta actividade, com as necessidades de desenvolvimento que delineou no seu plano de aprendizagem.

SUMÁRIO

Agora que já tem uma ideia mais clara sobre o EAD, e que já pensou sobre o papel do tutor, será útil reflectir acerca do trabalho que realizou nesta unidade antes de passar para a seguinte. Confirme se se sente à-vontade com o que tratámos nesta unidade. Se se sentir inseguro acerca de qualquer aspecto, volte atrás e reveja a parte relevante da unidade, para confirmar que compreendeu:

- os elementos de uma boa experiência de aprendizagem
- as diferenças entre o EAD e as modalidades de ensino tradicionais
- as características-chave do EAD
- a natureza dos alunos do EAD
- o papel, os conhecimentos e as competências de um tutor do EAD

A sua compreensão destes aspectos deve ter sido iluminada pelas nossas considerações, no texto e nas actividades, acerca:

- do impacto de um professor ou tutor individual
- das necessidades de apoio e orientação dos alunos
- da forma como as necessidades dos alunos determinam as estratégias dos docentes para planearem a aprendizagem e para responderem aos alunos
- dos aspectos significativos do EAD e das respectivas implicações para o papel do tutor
- das responsabilidades dos tutores para os com os alunos do EAD (académicas, de apoio e administrativas)
- da necessidade de orientação e de potenciação dos alunos, em vez de instrução directa
- do papel do tutor no EAD e do tutor 'ideal'.

Se for novo na tutoria de EAD (ou se estiver a trabalhar com tutores nessas condições), tenha em mente a necessidade de expandir as competências e os conhecimentos para responder, de modo mais eficaz, às necessidades dos alunos. Dado que cada situação de EAD é diferente, e que cada pessoa traz experiências diferentes para a tarefa de tutoria no EAD, os tutores precisam de desenvolver planos de aprendizagem individualizados, através da identificação das competências e conhecimentos que trazem à situação, e das competências e conhecimentos que precisam de desenvolver ou adquirir.

UNIDADE DOIS: COMPETÊNCIAS DE TUTORIA ESSENCIAIS NO EAD

Nesta unidade iremos analisar as competências essenciais para a tutoria no EAD, e a sua relação com os papéis e responsabilidades dos tutores. Iremos explorar as competências mais aprofundadamente noutras unidades. Na Unidade 1, você começou por desenvolver um plano de aprendizagem das competências de um tutor, usando as actividades para identificar as diversas competências necessárias na sua situação. Na Unidade 2, irá apurar os seus objectivos de aprendizagem em áreas de competência diferentes.

OBJECTIVOS

Quando tiver completado esta unidade, deverá ser capaz de:

- identificar as quatro categorias essenciais das competências de tutoria no EAD
- resumir as competências de apoio necessárias a um tutor no EAD
- resumir as competências necessárias a um tutor no EAD na orientação da aprendizagem
- resumir as competências necessárias a um tutor no EAD para a capacitação da aprendizagem
- resumir as competências administrativas necessárias a um tutor no EAD
- identificar os aspectos dos papéis e responsabilidades do tutor que requerem competências de apoio, de orientação, de capacitação, e administrativas.

QUAIS SÃO AS COMPETÊNCIAS DE TUTORIA ESSENCIAIS NO EAD?

Quando perguntámos a educadores do EAD experientes 'Quais são as competências essenciais para uma tutoria eficaz no EAD?', eles identificaram quatro categorias gerais:

- competências de apoio: ajudar os alunos a lidarem com questões não relacionadas com o conteúdo, que possam afectar a sua aprendizagem
- competências de orientação: ajudar os alunos a compreender o conteúdo e a sua relação com os seus objectivos de aprendizagem
- competências de capacitação: ajudar os alunos a desenvolverem e aplicarem processos de aprendizagem com eficiência
- competências administrativas: servir de ligação entre os alunos e a administração em questões administrativas.

Na Unidade 1, agrupámos as competências do tutor sob três categorias: académicas, de apoio, e administrativas. Aqui, apurámos as competências académicas em dois domínios de competências: orientação e capacitação.

Actividade 2.1 A perspectiva do tutor

Esta actividade baseia-se nas situações descritas na Actividade 1.10. Aqui, iremos considerá-las da perspectiva do tutor do EAD de forma a explorar as diversas competências de que os tutores necessitam.

Para cada cenário na Actividade 1.10:

- descreva como responderia como tutor individual, e o que esperaria obter com a sua resposta
-
-

- indique as competências de que os tutores precisariam para responderem convenientemente.
-
-

Para cada um dos cenários que considerou, avalie:

- quais as situações que poderia gerir com as suas actuais competências
-
-

- quais as situações que requerem competências que você gostaria de adquirir ou melhorar.
-
-

Acrescente as suas notas sobre as suas necessidades de desenvolvimento de competências ao plano de aprendizagem que preparou na Unidade 1.

COMENTÁRIO

Se estiver a trabalhar individualmente, e se possível, discuta as suas conclusões com um amigo ou colega. Na Unidade 1, você reflectiu sobre situações na perspectiva dos alunos. Mantenha as suas conclusões anteriores em mente, para o ajudar ao considerar estas situações sob o ponto de vista do tutor.

AS COMPETÊNCIAS DE TUTORIA ESSENCIAIS AO EAD NA PRÁTICA

Iremos ver o que envolve cada um dos grupos de competências e como os tutores as utilizam. Não se preocupe se lhe parecer que grupos diferentes se sobrepõem ou que,

no seu contexto, classificaria alguns deles de outra maneira. A forma como os agrupámos destina-se a dar um contexto em que possamos analisar as competências, por isso, se para si fizer sentido colocar a 'motivação' sob Orientação, em lugar de competências de Apoio, faça-o. O que é importante é pensar nas implicações destas competências na prática, não enquadrá-las numa categoria que não seja natural. As suas respostas às actividades irão fornecer informações e perspectivas que você pode incorporar no seu plano de aprendizagem.

'Estudantes e tutores irão encontrar afinidades ao nível humano resultantes do diálogo... Sob as estruturas dos cursos, dos trabalhos e dos horários... existe uma variedade de potenciais relacionamentos humanos que irão afirmar-se, quaisquer que sejam as estruturas de gestão que os abranjam em termos humanos e racionais'.
(Tait, 1996)

APOIO

Este grupo de competências essenciais é apresentado primeiro, porque:

- é um elemento sempre presente em toda a experiência dos alunos no EAD
- difere, na sua natureza e intensidade, do nível de apoio que normalmente é necessário receber dos professores em contextos do ensino presencial convencional.

Um aluno descreveu da seguinte forma a importância do apoio do tutor:

'Quero partilhar convosco a minha profunda apreciação do trabalho do meu tutor. O seu apoio contínuo no processo da minha aprendizagem e o seu feedback regular sobre o meu trabalho ajudaram-me muito a concluir o curso. Apreciei em particular o esforço que ele desenvolveu para tornar o processo da aprendizagem relaxante, e até mesmo divertido. Penso que a forma apoiante, pessoal, e por vezes humorada como ele comunica com os estudantes deveria ser usada como fórmula para todos os cursos à distância que inicialmente possam parecer frios e despersonalizados'.

(Aluno do Writing Effectively for UNHCR)

No EAD, 'apoio ao aluno' é usado de maneiras diferentes, o que se pode tornar confuso. Muitas vezes é usado como um termo muito genérico que se refere a todas as actividades levadas a cabo por uma instituição para recrutar, inscrever, orientar, leccionar, aconselhar e comunicar com os alunos. Thorpe (2002) define o apoio aos alunos como:

'todos os elementos capazes de responder a um aluno ou grupo de alunos conhecidos, antes, durante e depois do processo de aprendizagem'.

Contudo, quando falamos do papel do tutor no apoio aos alunos, referimo-nos a um conjunto de responsabilidades e competências muito mais específico. Estas requerem um contacto personalizado com os alunos individualmente, para os ajudar a manter o

seu empenho no processo de aprendizagem e a resolverem questões nas suas vidas que possam impedir a aprendizagem.

A referência de Thorpe a um 'aluno ou grupo de alunos conhecidos' é relevante para a tutoria no EAD, porque os tutores conhecem os seus alunos, contrastando com os elaboradores dos materiais dos cursos, que poderão conhecer as características gerais dos alunos, mas que poderão nunca se encontrar com eles. Assim, os tutores são quem está em melhor posição para adaptar estratégias de apoio para responder às necessidades específicas dos seus alunos.

Através de um contacto regular e *feedback*, os tutores mantêm uma constante presença de fundo demonstrando que estão atentos aos seus alunos, mesmo que o aluno não os tenha contactado, ou mesmo em situações em que o aluno está empenhado nos seus estudos ou preocupado por estar a perder a continuidade.

Para um tutor, as competências de apoio incluem:

- comunicação
- motivação
- resolução de problemas.

COMUNICAÇÃO

Uma boa comunicação é importante no apoio aos alunos no EAD. Inclui:

- escutar
- responder
- manter contacto
- uso eficiente dos meios de comunicação.

Isto tem de ser acompanhado da capacidade de identificar potenciais barreiras à comunicação, e de ver as questões sob a perspectiva dos alunos.

'A interação, especificamente a interação interpessoal, é central em todas as principais teorias sobre o apoio ao aluno, porque é a única maneira de responder às necessidades dos alunos nos termos em que esses alunos desejam exprimir-se'.

(Thorpe, 2002)

As competências de escuta são importantes, quer se esteja a ouvir a voz de um aluno ou a mensagem de um aluno numa comunicação por escrito. O tutor deve interpretar ambas as mensagens explícitas e implícitas. Por exemplo, um aluno que diz, 'Não sei se estarei a usar esta fórmula correctamente', poderá estar explicitamente a pedir uma explicação para a fórmula, e implicitamente a pedir que lhe confirmem que está dentro das suas capacidades. Você pode confirmar que compreendeu a mensagem do aluno correctamente, interpretando-a, clarificando-a, e exprimindo-a novamente.

Depois poderá precisar de responder a dois níveis:

- à questão explícita; 'veja uma breve explicação de como esta fórmula é aplicada'

- à mensagem implícita; 'Como já aplicou com êxito os dois primeiros elementos, estou certo que agora já conseguirá fazer o resto'.

É necessário lidar com as questões dos alunos de uma forma atempada e construtiva. O contacto deve ser regular e apoiante, de forma a que os alunos se sintam capazes de colocar questões que de outra forma poderiam pensar não ser 'suficientemente importantes' para serem colocadas ao tutor.

'Essencialmente, qualquer contacto com os tutores parecia criar confiança e motivação, e funcionava regularmente como que uma espécie de verificação de rotina, em que eles podiam ficar tranquilos em como estavam a seguir na direcção certa'.
(Rickwood and Goodwin, 1997)

A convicção intuitiva dos educadores do ensino à distância quanto à importância de os tutores manterem contacto com os alunos foi confirmada por uma pesquisa recente. Um estudo com alunos vulneráveis na Open University em Inglaterra revelou que os alunos que tinham sido contactados pelos seus tutores antes da data do seu primeiro trabalho tinham maiores probabilidades de receberem um A ou um B pelo trabalho (SSRG, 2002). Os alunos vulneráveis incluíam:

- os que tinham entrado em estudos universitários pela primeira vez
- os que tinham baixas habilitações anteriores
- os que tinham desistido ou sido reprovados num curso
- os que tinham necessidades especiais
- os que se tinham matriculado tardiamente
- aqueles cujos tutores os tinham identificado como tendo problemas de estudo
- os que tinham recebido ajuda financeira, indicando dificuldades económicas.

Os alunos neste estudo mostraram também que era importante que fosse o tutor a contactá-los, não alguém que não lhes fosse familiar ou ao curso. Seguem-se os comentários de dois alunos:

'O contacto com o meu tutor foi-me muito útil, dando-me incentivo e uma pessoa de verdade com quem falar'.

'Encontrando-me geograficamente muito distante do meu tutor, gostei que ele me tivesse contactado e perguntado sobre os meus progressos. Fiquei agradavelmente surpreendida, e senti--me confiante que quaisquer outras questões seriam tratadas com simpatia'.

As tecnologias da comunicação são um instrumento de facilitação essencial para um tutor no EAD. A sua utilização eficaz requer que os tutores do EAD compreendam os efeitos da distância e da tecnologia de forma a poderem escolher o método certo de fazer chegar a mensagem, e criarem as mensagens de forma a utilizarem a tecnologia da melhor forma. Por exemplo, é muito melhor transmitir informações detalhadas sob a forma impressa do que através do telefone, para que o aluno possa consultar a

mensagem impressa mais tarde e não precise de tentar tomar notas extensas durante uma conversa telefónica. Os meios mais utilizados para comunicar com os alunos para lhes dar apoio são os meios impressos, por telefone, e-mail, e por conferência por computador. Contudo, se os alunos estiverem a utilizar uma tecnologia informática pela primeira vez, será melhor fornecer as instruções iniciais sob a forma impressa, para que não fiquem sem quaisquer meios de comunicação.

Reconhecer as potenciais barreiras à comunicação poderá ser difícil, porque as pistas de que existe uma barreira poderão ser muito subtis ou difíceis de interpretar, ou um aluno que enfrenta uma barreira às comunicações poderá simplesmente não entrar em contacto.

As barreiras à comunicação podem ser causadas por:

- diferenças culturais entre aluno e tutor
- conhecimento incompleto da língua de ensino
- diferenças de linguagem subtis, como dialecto ou coloquial
- ideia de os tutores serem inabordáveis
- deficiência que impeça os alunos de falar ou escrever fluentemente.

Se a sua instituição de ensino tiver especialistas que possam ajudar alunos com deficiências, poderá ser útil consultá-los para o diagnóstico e planeamento de um método adequado.

Actividade 2.2 Uso de competências de comunicação

De que forma utilizou competências de comunicação na sua prática de ensino ou noutras áreas do seu trabalho?

Pensa que irá precisar de usar alguma destas competências de uma forma diferente para a tutoria no EAD? Como?

COMENTÁRIO

Você poderá precisar de ter em conta várias características do contexto do EAD que irão afectar a maneira como utiliza as competências de comunicação na prática. Não poderá contar com um *feedback* imediato da linguagem corporal, por exemplo, se não houver reuniões presenciais com os estudantes. Por isso, poderá ter de ser mais rigoroso no que diz respeito a esclarecer o nível de compreensão de um aluno.

MOTIVAÇÃO

Os professores de alunos adultos por vezes perguntam, 'Para que preciso de motivar alunos que escolheram estudar?'. Promover a motivação é uma competência importante na tutoria, porque os alunos do EAD enfrentam muitos desafios, e poderão precisar de um incentivo extra para enfrentarem esses desafios. A motivação, juntamente com as competências de comunicação e de resolução de problemas, podem incentivar os alunos a desenvolverem estratégias para enfrentarem dificuldades que afectem a sua aprendizagem. Além de motivar os alunos a resolverem problemas específicos, um bom tutor inclui mensagens de incentivo na sua comunicação com os alunos.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

As competências de identificação e resolução de problemas são essenciais. Incluem a capacidade de:

- clarificar problemas
- identificar qual o tipo de ajuda que é necessária
- determinar se o tutor pode e deve ajudar.

Os problemas que os tutores normalmente encontram incluem:

- problemas académicos; dificuldades em:
 - compreender o conteúdo do curso
 - fazer o trabalho do curso
 - dominar as competências necessárias para a disciplina.
- exigências conflitantes de trabalho ou família que poderão fazer com que os estudantes por vezes não possam dedicar tempo ao estudo
- problemas de gestão do tempo; em contraste com a situação anterior, os alunos têm dificuldades em:
 - organizarem o seu tempo
 - planearem um tempo de estudo
 - prever e trabalhar segundo prazos.
- problemas pessoais, como seja um familiar doente ou a perda do emprego, que afectem a capacidade do aluno em se concentrar nos estudos.

Iremos abordar os problemas académicos em maior detalhe nas secções sobre a orientação e capacitação da aprendizagem. É provável que o tutor seja a primeira pessoa que o aluno contacta sobre um problema, ou a primeira pessoa a reconhecer que um problema existe. Você não precisa de resolver todos os problemas, mas deve ajudar os alunos a obterem a ajuda de que necessitam. O seu papel irá depender dos recursos disponíveis no seu contexto: poderá ter de encaminhar alunos para um conselheiro académico, para um *workshop* de técnicas de estudo ou de gestão de tempo, ou para um serviço de aconselhamento. Os tutores precisam também de comunicar com outro pessoal sobre trabalhos atrasados, pedidos de suspensão temporária dos estudos, etc.

Alguns problemas poderão estar fora da sua área de conhecimentos, ou das suas competências como tutor, e um dos aspectos na resolução de problemas é você decidir o que não deve fazer. Poderá ser tentador dar atenção a um aluno que esteja nitidamente angustiado, mas, se o aluno estiver a enfrentar problemas pessoais, você poderá rapidamente ultrapassar as suas competências. O aconselhamento é uma função especializada, e os alunos devem ser encaminhados para os recursos apropriados, se possível. A máxima de um tutor experiente é 'Quando o nosso sexto sentido nos diz que não devemos procurar resolver uma situação, provavelmente não o devemos fazer'.

Outros tutores descreveram a resolução de problemas como uma 'operação de salvamento': ajudando os alunos à beira de desistirem dos seus estudos a encontrarem maneiras de gerirem o seu trabalho, planearem as suas actividades de aprendizagem ou lidarem com crises na aprendizagem.

Actividade 2.3 Uso de competências de resolução de problemas

De que forma é que utilizou competências de resolução de problemas com outros, ou no ensino?

Quais as estratégias que aprendeu conducentes a uma resolução eficaz dos problemas?

De que forma pode aplicar ou adaptar essas estratégias à tutoria no EAD?

COMENTÁRIO

As suas estratégias para a resolução de problemas poderão tornar-se mais proactivas num contexto de EAD, por exemplo, informando os alunos sobre as datas e os procedimentos administrativos, em vez de esperar lidar com a mesma preocupação vinda de vários estudantes independentemente.

ORIENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Orientação é o termo que utilizamos quando nos referirmos a actividades que ajudem os alunos a compreender e a aplicar conteúdo. Segue-se um exemplo de como o trabalho de um tutor na orientação da aprendizagem influenciou um estudante:

'As suas explicações e comentários foram muito claros para mim. A ideia de trabalhar em secções mais pequenas e usar uma linguagem simples é útil não só para ser mais claro, como também para exprimir uma mensagem num idioma em que não se é proficiente. A situação obriga-nos a encontrar a maneira mais curta de comunicar eficazmente'.

(Aluno no Writing Effectively para o UNHCR)

COMPETÊNCIAS ENVOLVIDAS NA ORIENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- usar conhecimentos do conteúdo para dar uma orientação
- dar *feedback* aos alunos no seu trabalho
- familiarizar os alunos com as convenções da disciplina
- estabelecer elos de ligação
- resolução de problemas académicos.

USAR O CONHECIMENTO DO CONTEÚDO PARA DAR ORIENTAÇÃO

Isto envolve ajudar os alunos a encontrarem o seu sentido de orientação no conteúdo:

- fornecendo pistas que eles possam usar para organizarem as suas ideias
- sugerindo fontes de informação adicionais ou alternativas
- apresentando maneiras diferentes de ver as questões.

DAR *FEEDBACK* AO TRABALHO DOS ALUNOS

Este será provavelmente o aspecto mais visível e que exige mais tempo na função do tutor. O tutor precisa de ser proficiente em:

- estabelecer e comunicar expectativas claras para o trabalho dos alunos
- identificar pontos fortes e fracos na maneira como os alunos executaram o trabalho
- identificar áreas do conteúdo que eles tenham compreendido e áreas que sejam menos claras para eles
- sugerir estratégias para consolidarem o que sabem e para melhorarem as suas proficiências.

Para dar um bom *feedback* aos alunos é necessária uma boa proficiência na orientação e capacitação.

FAMILIARIZAR OS ALUNOS COM AS CONVENÇÕES DA DISCIPLINA

Cada disciplina tem as suas próprias convenções. Por exemplo, os trabalhos escritos são apresentados de uma maneira diferente em Inglês e em Psicologia. Como tutor, você poderá estar tão familiarizado com estas convenções, que elas são de importância secundária para si, mas os alunos poderão não as conhecer. O seu papel como tutor poderá envolver familiarizar os alunos com:

- a maneira como as ideias são desenvolvidas e apresentadas na sua disciplina
- estratégias de pesquisa aceitáveis e não aceitáveis
- requisitos específicos de redacção na sua área.

ESTABELEECER ELOS DE LIGAÇÃO

Muitos alunos querem estabelecer ligações, compreender a relação entre segmentos de aprendizagem. Os alunos adultos interessam-se sobretudo pelas implicações e aplicações daquilo que aprenderam. Os tutores podem ajudar os alunos a estabelecerem a ligação entre o conteúdo do curso e os seus objectivos de aprendizagem específicos, e a compreenderem as potenciais aplicações do conteúdo à sua área de interesses. Para o efeito, os tutores precisam de:

- conhecer os objectivos dos alunos e qual a sua aprendizagem anterior
- encetar um diálogo com os alunos sobre as suas ideias e perspectivas.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS ACADÉMICOS

O tutor precisa de saber identificar problemas académicos que tragam dificuldades aos alunos, tais como:

- bases insuficientes na área do conteúdo
- falta de acesso a recursos apropriados
- falta de conhecimento sobre como utilizar os recursos
- falta de conhecimentos numa área específica
- problemas com os materiais do curso.

Para resolver problemas académicos individuais, o tutor pode ajudar os alunos a:

- reconhecerem lacunas na sua aprendizagem
- desenvolverem os conhecimentos base ou proficiências de que necessitam
- desenvolverem proficiências na localização dos recursos apropriados ou a aprenderem a usá-los.

Para problemas relacionados com os materiais do curso, o tutor pode:

- desenvolver recursos rectificativos que permitam aos alunos trabalhar com essa secção ou tópico
- recomendar alterações aos materiais do curso.

Actividade 2.4 Uso de competências de orientação da aprendizagem

Que competências necessárias para orientar a aprendizagem julga serem transferíveis para a tutoria no EAD?

COMENTÁRIO

Todas as competências são transferíveis para o EAD, mas o método de interacção ou meio de comunicação utilizado poderá ter de ser adaptado para o contexto do EAD em particular.

CAPACITAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A capacitação da aprendizagem envolve ajudar os alunos a desenvolverem competências de aprendizagem (gerais ou específicas da disciplina) e a aplicarem essas competências adequadamente como indivíduos ou em grupos. Um aluno descreve assim a sua experiência:

'Eu apenas queria dizer que, tendo pouca experiência anterior no ensino à distância, dois meses depois de termos tido a nossa primeira aula estou a sentir-me muito mais à-vontade com a estrutura da classe. Estou a adquirir 'alicerces' sólidos nesta disciplina, e penso que irei continuar a consolidar os meus conhecimentos, tijolo-por-tijolo. Sei que queria total autonomia na minha aprendizagem, mas agora sei que, antes de poder prosseguir com total autonomia, preciso de... estrutura'.

(Aluno da Universidade de Maryland/Oldenburg)

A capacitação da aprendizagem envolve:

- ajudar os alunos a desenvolverem as suas competências na organização de conceitos, a desenvolverem 'mapas mentais' que lhes permitam estruturar a sua aprendizagem de uma maneira que faça sentido para eles
- ajudar os alunos a articularem as suas ideias por escrito ou verbalmente, e a debaterem-nas produtivamente
- fomentar a capacidade dos alunos de atingirem objectivos de aprendizagem através de interacções como sejam projectos realizados em cooperação, ou o *feedback* de colegas
- definir tópicos apropriados e estimulantes para debate entre os alunos, ajudando-os a centrarem-se no tópico, e fornecendo uma estrutura que desenvolva as suas competências na gestão de debates
- moldar estratégias de aprendizagem eficazes para os alunos, mostrando métodos alternativos para um tópico, tornando o processo de aprendizagem transparente, e fornecendo exemplos de caminhos diferentes para a aprendizagem
- resolução de problemas, ajudando os alunos a identificarem e lidarem com métodos de aprendizagem ineficientes, ou com défices de competência que dificultem a sua aprendizagem, como sejam competências linguísticas ou matemáticas.

Actividade 2.5 Utilização de competências de capacitação

Quais as competências de capacitação que mais utilizou no seu trabalho e no ensino?

Quais as que contaria usar mais na tutoria no EAD?

COMENTÁRIO

As competências de capacitação necessárias irão depender da disciplina, do estudante, e do seu contexto.

COMPETÊNCIAS ADMINISTRATIVAS

Depois de um aluno se ter matriculado, o tutor poderá ser o seu principal contacto com a instituição de ensino. Os tutores necessitam de competências administrativas para gerirem o relacionamento entre os alunos e a instituição de ensino, e são responsáveis perante ambos. Como diz um tutor, mesmo quando os tutores não podem resolver todos os problemas administrativos, eles podem incentivar os alunos a procurarem resolvê-los.

'Quando os alunos estão descontentes, por qualquer razão, com o serviço prestado pelo Centro, eles acham que o tutor deve intervir para resolver o problema. Em muitos casos, o problema ultrapassa o controlo da administração no centro local. O meu papel é então pacificar os estudantes e incentivá-los a concentrarem-se em questões que lhes estão mais próximas... cumprindo a parte deles do contrato de concluírem o curso com êxito'.

(Claudia Drakes, UWI)

Em nome dos estudantes, os tutores usam as suas competências administrativas para:

- comunicação – os tutores poderão ser responsáveis por assegurar que os alunos serão informados sobre os prazos e procedimentos relativos a candidaturas, exames, desistência de cursos, preencher requerimentos, etc.
- resolução de problemas – os tutores utilizam a sua familiaridade com os processos académicos e administrativos para ajudarem os alunos a entrarem em contacto com a unidade ou a pessoa responsável que pode ajudar a resolver problemas específicos. Os tutores podem também ter um papel a desempenhar em situações envolvendo alunos individualmente, como sejam questões relacionadas com a integridade académica, plágio, etc.
- planeamento – os tutores muitas vezes estão em posição de ajudar os alunos a identificarem as suas necessidades de aprendizagem para além do curso específico, e a planearem a forma mais apropriada de ir ao encontro das suas necessidades.

Os tutores utilizam também as suas competências administrativas em nome da instituição de ensino, para:

- gerir e transmitir informações dos alunos, manutenção de registos, comunicação de notas, e assegurar que as informações sobre os alunos são transmitidas à pessoa certa na altura certa
- manter standards de práticas, assegurando a familiarização dos alunos com as práticas académicas, e identificando qualquer possível violação dos standards académicos, de uma forma que seja justa para todos a quem diz respeito.

Actividade 2.6 Utilização de competências administrativas

Quais as responsabilidades no seu trabalho ou no ensino em que foram necessários os tipos de competências administrativas que são necessárias na tutoria?

Quais as que lhe pareceram mais estimulantes?

COMENTÁRIO

Se identificou alguns aspectos estimulantes, pode seguir vários métodos. Pode considerar estratégias para melhorar as suas próprias competências e conhecimentos, mas lembre-se que poderão haver outros recursos dentro do seu contexto que você possa utilizar.

O PAPEL DO TUTOR

Para concluir esta unidade, aqui ficam as reflexões de uma tutora sobre as múltiplas dimensões do papel dela.

'Na qualidade de tutora, vejo o meu papel como sendo o de ajudar os alunos a interpretar e compreenderem o material apresentado, trazer à turma perspectivas adicionais, e pensar através de alternativas.

Tal como os estudantes, eu tenho de:

- *manter-me na dianteira*
- *participar em todas as aulas programadas. Procuo também participar em todas as sessões de teleconferências*

- *ser pontual*
- *estar sempre preparada*
- *ler a documentação antes da sessão de tutoria*
- *ser capaz de responder a todas as questões no fim de cada módulo.*

Considero ser da minha responsabilidade:

- *proceder como uma pessoa a quem podem recorrer*
- *apresentar exemplos da vida real para clarificar a informação documentada nos módulos*
- *estar familiarizada com e compreender a matéria*
- *interpretar / clarificar quaisquer aspectos do material para leitura conforme seja necessário para os alunos*
- *interpretar as questões conforme necessário – uma questão conduz a outra*
- *incentivar a participação, a interação e a discussão em grupo*
- *fornecer estratégias para orientar ou aliciar os estudantes a fazerem uma aplicação criativa do que aprenderam*
- *dar aos alunos um feedback honesto sobre o seu desempenho.*

Orientar os estudantes ao objectivo final... a conclusão do curso com êxito'.

(Claudia Drakes, UWI)

Actividade 2.7 Responsabilidades

A tutora começa a descrição do seu papel identificando as responsabilidades que ela e os estudantes têm em comum. Quais são as responsabilidades que você tem em comum com os seus alunos?

A descrição que a Cláudia faz das suas responsabilidades inclui uma variedade de estratégias de tutoria. Quantas destas estratégias é que você utiliza?

COMENTÁRIO

Previmos que você possa ter um conjunto de responsabilidades semelhante em comum com os seus alunos, mas que as estratégias de ensino utilizadas possam variar, por razões de escolha, competência, ou contexto.

SUMÁRIO

A Unidade 2 explanou algumas das competências mais importantes necessárias aos tutores em quatro áreas de competências específicas principais (apoio, orientação, capacitação, e administrativas) e explorou como estas competências ajudam os alunos a adquirirem confiança e conhecimentos, a melhorarem as suas competências de aprendizagem, e a encontrarem maneiras de resolverem questões de conteúdo, logísticas ou administrativas, que possam dificultar a sua aprendizagem.

Progredimos de uma imagem geral do EAD, através do papel do tutor, para as competências de que os tutores necessitam. A visão tornou-se cada vez mais focada nos seus próprios objectivos de aprendizagem – os que se coadunam com as suas necessidades e com o seu contexto. Nas unidades seguintes iremos ver como os tutores utilizam as competências de todas as quatro áreas para levarem a cabo as suas responsabilidades na facilitação e avaliação da aprendizagem, e como implementar o seu próprio plano de aprendizagem.

UNIDADE TRÊS: O PAPEL DOS TUTORES NO APOIO AOS ALUNOS

A Unidade 3 explora, em profundidade, as responsabilidades dos tutores e as competências técnicas que os tutores utilizam no apoio aos alunos. Este papel envolve interações menos formais, quer quando iniciadas por tutores, quer quando em resposta a um aluno. É o chamado papel dos tutores no apoio aos alunos, incentivando os alunos a prosseguirem os seus esforços ao longo de um espaço de tempo.

Use o seu plano de aprendizagem para o ajudar a centrar-se nos tópicos relevantes para a sua situação. Durante o seu trabalho nesta unidade, vá acrescentando notas ao seu plano de aprendizagem sobre como adaptar as suas técnicas actuais, ou como acrescentar novas técnicas.

OBJECTIVOS

Quando tiver completado esta unidade, deverá ser capaz de:

- iniciar e manter o contacto com os alunos
- ajudar os alunos a lidarem com obstáculos e a alcançarem os seus objectivos de aprendizagem
- servir de elo de ligação entre os alunos e a instituição de ensino
- manter registos dos alunos.

RESPONSABILIDADES DOS TUTORES NO APOIO AOS ALUNOS

Quer seja iniciado pelos tutores ou pelos alunos, o contacto contínuo entre tutores e alunos desempenha um papel importante no apoio aos alunos. Um contacto consistente ajuda os alunos a sentirem que se encontram num ambiente de aprendizagem seguro, em que eles podem fazer perguntas, revelar as suas incertezas, e explorar novas dimensões dos seus estudos. Os tutores:

'...consistentemente solidários, genuínos, abertos e respeitantes, geralmente desenvolvem um relacionamento mais aberto e de maior confiança com os alunos, e facilitam aos estudantes a oportunidade de desenvolverem relacionamentos mais abertos e de confiança uns com os outros; o resultado é normalmente um clima de colaboração e de permuta no processo de aprendizagem'.

(Poonwassie, 2001)

As principais áreas da responsabilidade dos tutores no apoio aos alunos são:

- iniciar e manter o contacto de apoio com os alunos
- facilitar a aprendizagem de acordo com as necessidades
- servir de elo de ligação entre os alunos e a instituição de ensino.

Actividade 3.1 O que faz a diferença?

Feedback de um aluno do EAD para um tutor:

'Muito obrigado pelo seu apoio e orientação durante o período do curso, sem os quais eu não teria sido capaz de concluir os meus trabalhos. Houve alturas em que eu passava semanas sem fazer os meus trabalhos, devido a exigências decorrentes das minhas obrigações, e os seus e-mails ajudaram-me sempre a reencontrar o caminho. Nem imagina como eu apreciei os seus e-mails'.

(Participante no Writing Effectively for UNHCR)

De que forma é que as técnicas de apoio do tutor fizeram a diferença para este aluno do EAD?

COMENTÁRIO

Isto ilustra a importância do apoio aos alunos:

- mantendo o contacto
- estando disponível para ajudar
- respondendo a perguntas
- ajudando a resolver problemas que impeçam a aprendizagem
- identificando quando os alunos precisam de um apoio adicional.

INICIAR E MANTER UM CONTACTO DE APOIO

Uma das actividades mais importantes do tutor é manter o contacto com os alunos. Os alunos sublinham consistentemente a importância do contacto nas suas avaliações dos cursos à distância, e provas recolhidas através de estudos (SSRG, 2002) demonstram que o contacto tem uma influência significativa na persistência e êxito dos alunos.

O PRIMEIRO CONTACTO

Comentário de um aluno sobre o valor do primeiro contacto:

'Fiquei a saber que a minha candidatura ao curso tinha sido aceite quando recebi em casa um grande embrulho. Abri-o logo, mas não sabia por onde começar a ver o

material. Foi como que ter recebido um daqueles móveis num kit do género 'monte você mesmo', sem instruções claras. Fiquei preocupado durante vários dias, praticamente sem que tivesse feito alguma coisa; foi então que recebi uma mensagem da minha tutora. Na mensagem, ela apresentou-se, disse-me algumas coisas sobre o curso, e perguntou-me se eu queria perguntar alguma coisa. Foi como que se alguém me tivesse lançado uma corda para me rebocar. A partir daí já consegui orientar-me no curso'.

Imagine que você é um aluno novo no EAD, e que acabou de receber um pacote com materiais para um curso, ou que experimentou entrar no Website do curso. Quais são as perguntas que poderá querer fazer sobre o curso ou sobre o processo do EAD? Como é que obteria resposta para as suas perguntas, e quem iria responder?

Em muitos programas do EAD, não existe um equivalente claro à 'data de início' que existe no ensino presencial. Alguns alunos do EAD não sabem quando começar a estudar, mesmo que isso venha indicado nos materiais do curso, porque eles esperam que alguém lhes diga quando devem começar. Os alunos poderão não estar cientes de que são responsáveis por iniciarem os seus próprios estudos. Mesmo que exista no curso uma boa secção introdutória que explique como calendarizar os estudos e começar a trabalhar, é importante contactar os alunos próximo do início do curso, para:

- estabelecer uma comunicação
- superar qualquer relutância em o contactarem
- lhes dizer que é altura de começarem a trabalhar no curso
- indicar-lhes que você está disponível para responder a questões que eles queiram colocar-lhe
- lhes transmitir a sua expectativa de que eles se mantenham em contacto consigo, lhe façam perguntas sobre problemas, mantenham o seu calendário de estudos, entreguem trabalhos, participem em tutoriais ou outras actividades, etc.

Uma mensagem típica para os alunos poderia ser:

'Bem-vindo ao curso sobre Tutoria Eficaz. O meu nome é Jane Smith, e sou a sua tutora. Espero que neste momento já tenha recebido os seus materiais para o curso (ou acedido ao Website do curso), e tenha tido oportunidade de explorar o seu conteúdo. (Se ainda não recebeu os materiais, ou não pode aceder ao Website, por favor contacte [nome do responsável pelo curso] no endereço ..., e envie-me uma cópia da sua mensagem).

Sugiro que comece por passar uma vista de olhos pelo plano geral do curso, e que leia a introdução: tome nota de quaisquer questões sobre como seguir o curso. Seguidamente, contacte-me, para eu saber que recebeu a minha mensagem, e que está pronto para começar o curso. Quando me contactar, poderá colocar-me quaisquer

questões que tenha sobre como começar. Lembre-se que a data de início do curso é (data), e que por essa altura já deveremos ter estabelecido contacto.

Com os melhores cumprimentos,

Jane'

Os alunos *online* estão igualmente interessados em ficar a saber quais os pressupostos do curso directamente do seu tutor:

'Os alunos também foram explícitos quanto à necessidade de que lhes seja explicado, revisitado e esclarecido o trabalho a ser realizado durante curso – "revisitado", porque toda esta informação já aparece na íntegra em locais apropriados nos Websites dos cursos'.

(Conrad, 2002b)

A sua primeira comunicação define o tom para futuras interacções. O estilo depende do contexto, do meio (telefone, carta, e-mail) e da natureza do curso. Nalgumas situações, você poderá transmitir algo da sua própria personalidade; noutras, poderá precisar de ser mais formal e profissional, mas sempre amistoso e positivo. Sempre que contacte com um aluno, tome nota da data e do propósito do contacto.

Actividade 3.2 Dar as boas-vindas aos alunos

Redija uma mensagem de boas-vindas curta e adequada para um aluno do EAD no contexto da sua instituição, e pense como, quando e porque é que iria enviá-la.

A minha mensagem seria:

Iria enviá-la por:

Iria enviá-la quando:

Iria enviá-la porque:

COMENTÁRIO

Ao redigir a sua mensagem, pense como iria responder à mensagem como aluno.

A sua mensagem deve:

- transmitir a informação de uma forma clara, completa, e apropriada
 - solicitar uma resposta
 - utilizar um tom que não seja demasiado formal, nem demasiado amigável, de forma a criar com o aluno um nível de comunicação pessoal apropriado
 - indicar ao aluno quando, porquê, e como entrar em contacto consigo
 - ser apropriada para o meio escolhido.
-

MANTER O CONTACTO

A maioria dos alunos irá responder depois de você ter iniciado o contacto. É importante que eles compreendam que o contacto não é um evento esporádico, mas um processo contínuo. Siga os alunos que não responderam o mais rapidamente possível, para saber se receberam a sua mensagem e porque é que não responderam.

Veja como um tutor pode transmitir as suas expectativas de comunicação aluno-tutor no início de um curso:

'Eu procuro dizer claramente porque é que precisamos de comunicar regularmente, quando mais não seja para dizer "Ainda estou a trabalhar no módulo...". Digo, por exemplo:

"Ajudar-me-ia bastante (e julgo que a si também) se de vez em quando me enviasses um e-mail muito rápido, só para me dizer como é que as coisas estão a correr. Como estamos separados por uma grande distância e fusos horários, não me é possível saber se você está a seguir o calendário do curso ou se está a ficar para trás, se está a ter alguma dificuldade, ou se está a gostar muito do curso. Em qualquer dos casos, eu gostaria de saber. Assim, eu poderei ajudá-lo se tiver algum problema, ou felicitá-lo se tudo estiver a correr bem.

Não é preciso que me escreva dia sim dia não! Será o suficiente de duas em duas semanas - o suficiente para mantermos o contacto. Normalmente estou em contacto com todos com bastante frequência, com as minhas pequenas notas, mas é sempre bom receber resposta de todos.

Se vir que está a ficar para trás, diga-me, e eu poderei ajudá-lo a recuperar. Se estiver adiantado, diga-me, para eu me gabar do entusiasmo dos meus alunos junto dos meus colegas".

(Smulders, 2001)

Manter o contacto com alunos 'silenciosos'

Alguns alunos não respondem à mensagem de contacto, o que deixa o tutor inseguro quanto à situação dos alunos. Veja como o tutor pode acompanhar os alunos 'silenciosos' e manter o contacto com eles:

'Documento toda a minha correspondência com os alunos (data do meu último e-mail e se eles responderam ou não). Para aqueles que não responderam ao meu último e-mail, 10-12 dias depois vou à pasta "Itens enviados" do meu software de e-mail, procuro o último e-mail que enviei a esse estudante, e depois reenvio-lhe a mensagem. Incluo também uma nova mensagem, dizendo qualquer coisa como: Enviei-lhe um e-mail há um par de semanas atrás, mas ainda não recebi qualquer resposta. Como é que as coisas estão a correr com o Módulo 1? O estudante recebe o e-mail mais recente e uma cópia da mensagem à qual ele/ela não respondeu. Isto resulta. A maioria dos estudantes apercebe-se rapidamente que eu gostaria de receber uma resposta ao meu pedido de informação sobre a sua progressão, e depois passam a responder com bastante prontidão aos meus futuros e-mails'.
(Smulders, 2001)

Os alunos podem sentir-se relutantes em estabelecer contacto, especialmente se sentirem que estão em falta. Um tutor comenta:

'São várias as razões porque as pessoas não respondem inicialmente. Tenho uma estudante que esteve mais de um mês sem me responder, não obstante os meus pedidos para que me respondesse, que me desse uma resposta qualquer às minhas mensagens. Ela finalmente escreveu e confessou sentir-se 'envergonhada' de muitas coisas: ela não compreendera o funcionamento do curso; ela pensou que, como não tivesse respondido à minha primeira mensagem, estava agora em apuros, e estava confusa quanto à natureza dos primeiros trabalhos. Não sei porque é que ela acabou por entrar em contacto connosco, mas foi bom, porque agora ela está a sair-se bem e as linhas de comunicação estão abertas'.
(Smulders, 2001)

Não se acanhe em contactar os alunos com frequência, receando incomodá-los. Se um aluno responder à sua mensagem de boas-vindas, e não voltar a contactá-lo, ele poderá ter partido do princípio que a sua mensagem foi uma mera cortesia, e que a partir daí ficaria entregue a si próprio durante o resto do curso. Um aluno descreve o que sentiu pela falta de contacto:

'Eu teria apreciado algum incentivo não específico. Há mais de 30 anos que eu não fazia um trabalho para classificação, e demorei cerca de 15 horas a fazê-lo (depois de o redigir pela terceira vez). Espero que o próximo seja menos desencorajador'.
(SSRG 40/2002)

Uma mensagem do tutor para manter o contacto pode ser tão simples como:

'Olá. Espero que esteja a achar a Unidade 2 interessante e útil para os seus objectivos pessoais. Não hesite em me contactar se tiver alguma questão que queira colocar ou algum comentário a fazer sobre a Unidade.

Com os melhores cumprimentos, Anna'

Adaptação da mensagem à fase da aprendizagem

A experiência do aluno num curso divide-se em várias etapas, e o tutor precisa de adaptar as suas comunicações em conformidade. Estas etapas vão desde um entusiasmo inicial ou apreensão, passando pela ansiedade do primeiro trabalho (e possivelmente ansiedade em posteriores trabalhos e exames) e ao longo de todo o curso. Esta tabela resume as etapas e a forma como o tutor pode ajudar (adaptado de Haag, 1990).

Etapa	Situação do aluno	Como ajudar
No início do curso	Entusiasmado com o início do curso; apreensivo em relação ao desconhecido; inseguro se irá conseguir gerir a carga de trabalho	Na sua comunicação com os alunos nesta fase, pode reforçar o seu entusiasmo (afinal, você partilha do interesse deles pela matéria), e tranquilizá-los de que o curso é exequível
Próximo do primeiro trabalho	Poderá sentir que não tem os conhecimentos ou a capacidade de escrever para o fazer, especialmente se tiver estado arredado dos estudos desde há algum tempo	Explique que muitos alunos se sentem inseguros, e que devem entregar o trabalho apesar das suas apreensões, já que o trabalho é por ele próprio uma oportunidade de aprendizagem: aprendem ao fazê-lo, e com o <i>feedback</i> que recebem. Poderá ser necessário aconselhar e tranquilizar também para os futuros trabalhos
Durante o curso	Dificuldade em manter o interesse e o entusiasmo, especialmente se mais adiante o curso exigir mais tempo e conhecimentos	Diga aos alunos que o curso é exigente, e reconheça as competências e os conhecimentos que eles adquiriram ao

Etapa	Situação do aluno	Como ajudar
		aceitarem o desafio. Sugira estratégias para organizarem o tempo ou definirem prioridades, de forma a alcançarem os seus objectivos durante o tempo que resta
Aproximação dos exames	Ansiedade sobre os exames, especialmente quando contam muito para a nota final	Dê uma ideia geral daquilo com que poderão contar num exame, e sugira estratégias de preparação e execução do exame

Actividade 3.3 Manter o contacto com os alunos

Indique as estratégias que utilizaria para manter o contacto com os alunos em cada uma das etapas de um curso como descrito em cima.

O que faria se um aluno não respondesse às suas mensagens, e se você não fizesse ideia se o aluno ainda estava a trabalhar no curso ou não?

COMENTÁRIO

Se não tiver uma estratégia pessoal ou procedimentos institucionais a seguir para lidar com estas circunstâncias, procure nas citações atrás ideias sobre como se manter em contacto com alunos 'silenciosos'.

FACILITAR A APRENDIZAGEM

Além de manterem uma presença de fundo, os tutores têm de ajudar os alunos a desenvolverem as suas capacidades de aprendizagem. Facilitar a aprendizagem envolve sugerir aos alunos como eles poderão trilhar o seu próprio caminho na

aprendizagem, ou superar obstáculos. Isto requer comunicação, motivação e técnicas de resolução de problemas, e uma compreensão de como os alunos desenvolvem os seus métodos de aprendizagem.

O termo 'facilitar' muitas vezes refere-se ao papel dos tutores na aprendizagem em grupo, e na aprendizagem *online* em particular. Embora os tutores possam usar estratégias diferentes para facilitar a aprendizagem em grupo e individualmente, o objectivo é o mesmo: permitir aos alunos desenvolverem métodos de aprendizagem que vão ao encontro das suas necessidades, e que sejam adequados ao conteúdo e ao contexto.

COMO OS ALUNOS DESENVOLVEM TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM

Educadores do ensino à distância que estudaram a maneira como as pessoas desenvolvem técnicas de aprendizagem descrevem o processo da seguinte forma:

'De acordo com os nossos estudos, a aquisição de técnicas de aprendizagem implica que os alunos desenvolvam confiança, competência, e autonomia na aprendizagem. Por competência entendemos as actividades específicas levadas a cabo por um aluno numa determinada tarefa de aprendizagem ou num determinado curso. Parte desta competência está relacionada com as concepções de aprendizagem e com o desenvolvimento intelectual do aluno. A importância do método de aprendizagem é estar directamente ligado ao conteúdo e qualidade dos resultados da aprendizagem. A técnica é um conceito relacional. Descreve a aprendizagem de um determinado conteúdo dentro de um determinado ambiente de aprendizagem, num contexto institucional específico.

O modelo conceptual sugere várias etapas pelas quais os alunos passam à medida que vão desenvolvendo técnicas de aprendizagem, com uma independência cada vez maior do professor, em termos de conceito e de processo de aprendizagem. Este estudo sugere que as actividades que aumentam a confiança na aprendizagem e desenvolvem conceitos mais complexos de aprendizagem serão provavelmente os mais benéficos para o desenvolvimento de qualidades duradouras de técnica e autodisciplina na aprendizagem'.

(Morgan and Beaty, 1984)

Actividade 3.4 Desenvolvimento de técnicas de aprendizagem

Que tipos de actividades de EAD se destinam a incentivar os alunos a desenvolverem as suas técnicas de aprendizagem?

De que forma é que este conceito relacional de técnica se aplica à sua aprendizagem sobre técnicas para os tutores?

De que forma é que esta descrição das fases de aprendizagem e da independência cada vez maior se enquadram na sua experiência de aprendizagem?

COMENTÁRIO

As actividades de EAD que aumentam a confiança na aprendizagem e desenvolvem conceitos de aprendizagem mais complexos incentivam os alunos a desenvolverem as suas próprias técnicas, e a adquirirem uma maior independência do tutor à medida que o fazem. A sua aprendizagem sobre as técnicas dos tutores neste guia é influenciada pelo contexto dentro do qual você está a estudá-lo, pelos seus conhecimentos e técnicas anteriores, e pela natureza do guia em si.

Métodos de aprendizagem 'superficial' e 'aprofundada'

Outro educador do ensino à distância que estudou as estratégias de aprendizagem dos alunos faz referência à distinção entre os métodos de aprendizagem 'superficial' e 'aprofundada', e descreve como incentivar métodos de aprendizagem aprofundada.

'Nas tarefas de aprendizagem, os alunos seguem métodos diferentes... Há alunos que parecem determinados em reproduzir, em trabalhos escritos e em relatórios, exactamente o que lhes foi transmitido nas palestras. Outros estudantes esforçam-se por desenvolver as suas próprias perspectivas e sínteses da matéria. Esta diferença muitas vezes envolve diferenças de intenção: os estudantes procuram conseguir coisas diferentes.

No método superficial, o estudante reduz o que é para ser aprendido à condição de factos sem conexão a memorizar. A tarefa de aprendizagem consiste em reproduzir a matéria numa data posterior (por exemplo, num exame).

No método aprofundado, o estudante procura dar um sentido ao que tem de ser aprendido, que consiste em ideias e conceitos. Isto envolve pensar, procurar a integração entre componentes e entre tarefas, e 'jogar' com ideias.

Os estudantes desenvolvem uma compreensão do que é a aprendizagem, e do que devem estar a fazer ao aprenderem, a partir de mensagens implícitas na maneira como os cursos são desenhados e ministrados. Se eles tiverem de ser passivos, aprendem a ser passivos, o que poderá ser muito difícil de desaprender mais tarde'.

(Gibbs, 1992)

Actividade 3.5 Incentivo a um método de aprendizagem aprofundado

Como saber se um aluno está a seguir um método de aprendizagem superficial ou aprofundado?

Quais as estratégias que incentivam um método de aprendizagem aprofundado?

COMENTÁRIO

Um aluno que segue um método de aprendizagem superficial irá apenas reproduzir material do curso, ao passo que seguindo um método aprofundado ele irá procurar ver como os conceitos e as componentes do curso se encaixam, e investigar diferentes conjugações das matérias. Pode ser incentivado um método aprofundado, usando estratégias que estimulem a aprendizagem activa.

Incentivar os alunos a desenvolverem as suas técnicas de aprendizagem

Os estudos de educadores como Gibbs indicam que os tutores podem incentivar estratégias de aprendizagem aprofundadas, que forneçam motivação intrínseca, que apoiem a aprendizagem activa e a interacção entre os alunos, e que ajudem os alunos a integrarem os conhecimentos existentes com a nova aprendizagem. Estas incluem:

- permitir aos alunos fazer escolhas na sua aprendizagem
- criar um ambiente de aprendizagem apoiada
- incentivar a aprendizagem baseada em problemas
- incentivar a reflexão sobre o processo e o conteúdo da aprendizagem
- incentivar a aplicação do conhecimento, através de actividades de aprendizagem e do trabalho em grupo
- oferecer aos alunos escolhas nas tarefas para avaliação
- conceber uma avaliação que envolva a resolução de problemas em vez de memorização.

Como tutor, pode usar estas estratégias para incentivar os alunos a formarem um sentido com o que aprendem. Os estudantes podem depois adoptar um método que construa uma estrutura duradoura para o que aprendem, em vez de ser apenas uma estrutura temporária com a duração do curso. O desenho de um curso de EAD poderá também incorporar algumas destas estratégias, especialmente as relacionadas com a avaliação. Ao fazer a revisão de um curso em preparação para dar tutoria, procure maneiras de consolidar estratégias de facilitação do curso.

Ajudar os alunos a tornar a sua aprendizagem proveitosa

A facilitação da aprendizagem envolve também ajudar os alunos a individualizarem a sua experiência de aprendizagem de forma a que ela tenha proveito para eles. Os alunos adultos normalmente querem poder ligar aquilo que estão a aprender à sua experiência de vida e ao trabalho. Muitos programas de EAD para aprendizagem no local de trabalho incluem oportunidades de aplicarem a aprendizagem na prática ou de seguirem uma área relevante para os seus interesses profissionais. Você poderá não estar familiarizado com o contexto de trabalho ou especialização de todos os alunos, mas pode incentivá-los a desenvolverem técnicas de:

- relacionarem o que eles sabem com o que eles estão a aprender no curso
- identificarem recursos relevantes
- se relacionarem com alunos com interesses semelhantes.

Acompanhamento

Um bom acompanhamento permite o desenvolvimento direccionado de competências através do incentivo, de um *feedback* detalhado, da modelagem de uma prática de qualidade, da correcção de erros, e da explicação das implicações de um erro. O acompanhamento ajuda os alunos mais fracos a adquirirem as técnicas de que eles necessitam para acompanharem o curso, e os alunos excepcionais a adquirirem uma maior profundidade de aprendizagem com o curso.

O ensino presencial é muitas vezes dirigido ao 'estudante médio', sendo dada uma ajuda extra aos estudantes mais fracos. No EAD, a facilitação poderá envolver a personalização do curso para os alunos individualmente. Os cursos preparados e os recursos de aprendizagem poderão não fornecer recursos adicionais para estudantes com menos bases, ou para alunos mais fortes que queiram aprofundar a matéria. Os tutores podem responder às necessidades individuais dos alunos, fornecendo um *feedback* e apoio extra, encaminhando-os para as fontes apropriadas, ou desenvolvendo materiais suplementares. Encoraje os alunos a considerarem e especificarem as suas próprias necessidades de ajuda adicional como fazendo parte do desenvolvimento do seu próprio sentido de direcção da aprendizagem. Até que ponto você poderá oferecer uma ajuda individualizada, irá depender dos seus poderes na qualidade de tutor.

Facilitar o desenvolvimento de técnicas de aprendizagem

Você será mais eficaz na facilitação do desenvolvimento de técnicas de aprendizagem, se:

- se familiarizar com os recursos relevantes para os tópicos do curso e para os interesses dos alunos de forma a poder encaminhar os alunos para os recursos apropriados
- ajudar os alunos a identificarem outros alunos com interesses comparáveis e a estabelecer relacionamentos
- o desenho do curso e a situação fomentarem a aprendizagem em cooperação
- ajudar os alunos a desenvolverem capacidades de planeamento, atribuição de tarefas, comunicação e resolução de problemas em trabalhos de grupo

- incentivar a independência do aluno e o seu auto-encaminhamento, dando-lhe uma orientação e fornecendo-lhe pistas que lhe permitam identificar os seus próprios caminhos de aprendizagem, em vez de procurar gerir a sua aprendizagem
- permitir aos alunos que testem os seus conhecimentos e capacidades, em vez de lhes dizer que um determinado tópico ou estratégia é 'demasiado avançada' para eles.

Permitir aos alunos lidar com obstáculos

A facilitação da aprendizagem envolve também permitir aos alunos lidar com obstáculos, tais como:

- dificuldades com o conteúdo
- carga de trabalho do curso
- ansiedade durante as avaliações
- questões pessoais.

Dificuldades com o conteúdo

Por vezes os alunos têm dificuldade em dominar o conteúdo do curso, e não sabem bem o que fazer. O princípio orientador é analisar a situação do aluno:

'Lembre-se que os alunos são aprendizes – eles não estariam a tirar o curso, se já fossem proficientes na matéria, e muitas vezes precisam de aprender a ser proficientes nas técnicas usadas na sua disciplina: o que é o B-A BÁ para si poderá ser um 'bicho de sete cabeças' para muitos deles!...

...você não está num relacionamento antiquado professor-aluno, é um adulto com maiores conhecimentos específicos a conversar com outro adulto com menos conhecimentos acerca de um determinado conteúdo específico. Depois pergunte a si próprio como interage normalmente com um colega que pretende algo de si, e proceda em conformidade.

Escutando, você pode muitas vezes estimular as pessoas a encontrarem uma solução por si próprias.

Esteja pronto para explicar pacientemente e demonstrar, por exemplo, como dominar as técnicas necessárias, individualmente ou no primeiro tutorial, se parecer haver um problema generalizado'.

(Haag, 1990)

Outra tutora descreve o método que utiliza quando os alunos estão a ter dificuldades na matéria do curso:

'Os materiais do curso foram resumidos e adaptados de forma a ajudar os estudantes matriculados no programa de ensino à distância. Eu cito sempre exemplos, e encaminho os estudantes para leituras adicionais que ajudem a esclarecer áreas

técnicas. Asseguro também que os exercícios ou questões apresentadas nos módulos serão discutidos e concluídos. Normalmente procuro saber porque é que o estudante não leu a matéria e quais são os desafios que esse aluno enfrenta em particular, para que eu possa aconselhá-lo sobre o melhor método'.

(Claudia Drakes, UWI)

A carga do curso

Fazer os trabalhos atempadamente, e conseguir dar resposta à carga de trabalho do curso, poderão ser experiências difíceis a que o aluno não está habituado, especialmente quando ele está a procurar equilibrar os seus compromissos de aprendizagem com, por exemplo, compromissos familiares ou de trabalho. Quando um aluno diz *'Estou preocupado com o prazo para o próximo trabalho, estou cheio de trabalho'*, é importante descobrir se o problema é a carga de trabalho do curso, pressões no emprego, outros compromissos, ou falta de confiança no êxito do trabalho.

Uma primeira resposta poderia ser: *'Obrigado por me falar sobre as suas preocupações com o prazo para o trabalho. O nível de trabalho exigido pelo curso neste momento é demasiado, ou existem muitas outras exigências ao seu tempo? Diga-me, porque em qualquer dos casos poderemos tratar de arranjar uma solução'.*

Se o problema for a exigência de trabalho do curso, verifique se o aluno está a gastar demasiado tempo com uma secção, ou se está a ter dificuldade em compreender uma parte. Tranquilize o aluno dizendo-lhe que o trabalho do curso pode ser tornado mais fácil de gerir.

Quando o aluno tem falta de confiança:

- incentive-o a dividir o trabalho problemático em bocados mais fáceis de gerir
- transmita-lhe confiança, referindo o que ele já conseguiu fazer até ao momento.

Quando o aluno tem compromissos familiares ou de trabalho exigentes:

- combine com ele um calendário que lhe permita cumprir os compromissos actuais
- combine com ele uma data até à qual ele irá recuperar a matéria.

Ansiedade durante as avaliações

Os alunos podem sentir-se intimidados por avaliações ou exames, especialmente depois de terem estado afastados da educação formal durante algum tempo. Eles poderão ter razões que você desconhece para que queiram determinadas notas, ou poderão ter más recordações das notas que obtiveram em experiências educacionais anteriores.

Atividade 3.6 Descobrir as causas subjacentes

Suponha que recebe esta mensagem de uma aluna que teve como nota um C:

'Desculpe não ter contactado consigo ultimamente, mas, para ser sincera, não sei se irei continuar neste curso. Achei a primeira parte interessante, mas a nota que obtive no meu primeiro trabalho desencorajou-me, e não sei se conseguirei fazer melhor na próxima vez.'

Qual seria a sua resposta?

COMENTÁRIO

O seu método irá depender das prioridades da aluna, e do que for viável. Os conselhos têm de ser adaptados à situação em particular. Em primeiro lugar, considere o conteúdo explícito e implícito da mensagem. A aluna disse-lhe:

- implicitamente (não o contactando) que estava desapontada com a nota
- explicitamente que sente que é pouco provável que venha a conseguir uma nota que ela ache satisfatória.

Você precisa de descobrir porque é que isto é importante para ela. Ela poderá precisar de uma determinada nota para poder prosseguir noutros cursos, estar habituada a notas mais altas, ou simplesmente achar que um C não é uma boa nota. Então, se:

- um C for uma nota aceitável nesta situação – diga-lhe isso, para que ela não fique preocupada desnecessariamente
- ela quiser conseguir uma nota mais alta – discuta com ela estratégias para ela subir a nota, como por exemplo: centrar-se em conceitos centrais do curso; concentrar-se numa área de particular interesse
- ela não tiver conhecimentos básicos essenciais para o curso – ela poderá sair do curso e entrar num curso preliminar para obter as bases necessárias para seguir este curso com sucesso.

Questões pessoais

Muitos alunos escolhem o EAD, por ser compatível com os compromissos familiares, de trabalho ou comunitários. O delicado equilíbrio das suas vidas pessoal e académica é facilmente desestabilizado por eventos imprevistos, como doença, mudança de

emprego, problemas de transporte, ou pelas exigências dos cuidados a dar a uma criança ou a idosos. Como tutor, o seu contacto regular com os alunos deverá dar-lhe um aviso precoce sobre potenciais problemas. Quaisquer alterações nos padrões de comunicação consigo, como seja a falta de contacto, ou contactos ambíguos de um aluno que antes era comunicativo, poderão indicar um problema que precisa de ser investigado.

A sua mensagem ao aluno – *‘Você está bem? Tem alguma dificuldade? Posso ajudar?’* – deverá expressar a sua preocupação, não fazer com que o aluno se sinta culpado. Quando o aluno responder, esclareça que você irá tentar ajudar, e seja positivo e encorajador. Poderá resolver logo o problema, ou poderão ser necessários alguns dias até que você identifique o que poderá fazer para ajudar, especialmente se a situação exigir consultas com administradores, mas ajuda o aluno a saber que você está ‘em cima do assunto’. Se for necessário o envolvimento de outras pessoas, acompanhe os desenvolvimentos, para se certificar que tudo será resolvido. Se o processo irá demorar algum tempo, mantenha o aluno informado, e incentive-o a continuar a trabalhar no curso entretanto.

Uma tutora descreve a sua resposta aos desafios enfrentados pelos alunos do UNHCR:

‘A nossa perspectiva solidária é muito importante para os participantes neste curso. Sei pela minha experiência pessoal que existem alturas em que penso em qualquer coisa como “Se você [o participante] realmente quisesse fazê-lo, já me deveria ter respondido há muito tempo”.

Muitas vezes, quando finalmente chega uma resposta, o seu conteúdo faz um eco profundo e retumbante da condição humana, envolvendo trabalho ou coisas da vida, ultrapassando os limites do que eu poderia imaginar. Cada vez que me impaciento dou comigo a aprender algo de novo sobre as complexidades da vida vivida num mundo imprevisível. Por vezes os detalhes pintam uma situação política ou circunstancial que ultrapassa a minha imaginação; outras vezes, o esquema transtorna a vida pessoal de tal forma, que só os mais corajosos conseguem continuar’.

(Tutora do UNHCR)

Outra tutora explica como a sua solução para o problema de uma aluna ajudou também outros alunos:

‘Este semestre tive uma situação em que uma estudante tem uma criança que está muito doente. Ela ficou com as leituras atrasadas, e a sua participação tem sido fraca. Este semestre tive de lhe dar um pouco mais de atenção. Prometi fazer algum trabalho extra além das aulas agendadas para toda a turma’.

(Claudia Drakes, UWI)

Ajudar os alunos a superar obstáculos

Algumas acções práticas para ajudar os alunos a ultrapassar obstáculos à sua aprendizagem incluem:

- reconhecer diferenças entre os estudantes e adaptar as suas estratégias de facilitação de forma a responder às necessidades individuais deles, oferecendo uma ajuda apropriada a estudantes fortes e fracos
- tomar conhecimento dos recursos disponíveis para ajudar os alunos em problemas específicos, como sejam cursos de técnicas de estudo, ou recursos para a gestão do tempo
- manter registos actualizados, para cada estudante, das informações essenciais, e notas básicas sobre as respectivas circunstâncias
- saber quais as intervenções que estão dentro do seu domínio, e quais as que devem ser tratadas por outros; por exemplo, quais as regras ou prazos que você pode alterar, e quais as alterações que requerem a aprovação de outras pessoas. Isto inclui conhecer as datas mais importantes, os procedimentos administrativos e os prazos, para que as suas recomendações aos alunos sejam consistentes com as directrizes e as normas administrativas.

Um tutor poderá ser a primeira pessoa a aperceber-se que um aluno tem problemas, por isso é importante aprender os sinais associados a:

- bases inadequadas ao nível do curso
- falta de técnicas de estudo
- dificuldades com a língua
- problemas de gestão do tempo
- incapacidades de aprendizagem
- dificuldades tecnológicas
- problemas emocionais
- incapacidades físicas.

A actividade seguinte irá ajudá-lo.

Actividade 3.7 Descobrir o problema

Alguns indicadores de que um aluno poderá estar a ter problemas:

- o aluno faz frequentemente perguntas sobre o conteúdo do curso ou sobre procedimentos que são esclarecidos nos materiais do curso
- num curso de nível avançado, as perguntas do aluno indicam desconhecimento de conceitos básicos
- falta de coerência nas mensagens
- frequentes mudanças de compromissos não permitem concluir um trabalho numa data especificada
- comunicações inapropriadas com o tutor ou com outros alunos.

Quais os problemas que pensa que o aluno poderá estar a ter em cada uma destas situações?

COMENTÁRIO

Alguns problemas que poderão ter dado origem a estes indicadores.

Indicador	Possível problema
Perguntas frequentes de um aluno sobre o conteúdo do curso ou sobre procedimentos que são esclarecidos nos materiais do curso.	Dificuldades na leitura Problemas de visão Problemas na aprendizagem
Num curso de nível avançado, as perguntas do aluno indicam falta de conhecimento de conceitos básicos	Falta de bases Problemas na aprendizagem Perda de memória
Falta de coerência nas mensagens	Dificuldade na utilização da língua Problemas na aprendizagem Limitação de conhecimentos no trabalho com um computador
Frequente mudança de compromissos impedem conclusão de um trabalho numa data especificada	Dificuldades na gestão do tempo Demasiados compromissos Problemas pessoais, laborais ou familiares ocupam tempo
Comunicações inapropriadas com o tutor ou com outros alunos	Desconhecimento da finalidade das comunicações no curso Possível problema emocional

As opções disponíveis irão depender do seu contexto, mas as opções para analisar o problema poderão incluir:

- falar com o aluno para ajudar a identificar o problema
- pedir a um profissional apropriado ajuda na análise do problema do aluno.

Opções para responder à situação, poderiam ser:

- recomendar recursos que possam ajudar, como sejam guias de estudos ou *workshops*
- encaminhar o aluno para um curso de preparação ou para recursos que possam fornecer bases
- encaminhar o aluno para um conselheiro com experiência numa área relevante, como seja em dificuldades de aprendizagem.

Oferecer o apoio certo para ajudar o aluno a transpor obstáculos

Seguem-se alguns obstáculos comuns enfrentados pelos alunos, os respectivos indicadores, e formas como o tutor pode dar ao aluno o apoio de que ele necessita. Dependendo do contexto, o tutor poderá precisar de falar sobre o problema com mais alguém na organização, como seja um conselheiro, um especialista em aprendizagem, ou um administrador. As situações resumidas em baixo são problemas genéricos que os alunos poderão enfrentar.

Obstáculo	Indicador	Resposta
Bases inadequadas	Limitações no trabalho do aluno	Falar com o aluno e com a administração logo que o problema se torne evidente
Falta de técnicas de estudo	Falta de enfoque, problemas de tempo	Esclarecer o problema com o aluno Recomendar recursos sobre técnicas de estudo
Dificuldades com a língua	Falta de entendimento nas primeiras comunicações com o tutor	Confirmar se o problema é a língua, recomendar recursos apropriados Se a dificuldade com a língua for um impedimento para o aluno, sugerir ao aluno fazer primeiro um curso da língua
Gestão do tempo	Preocupações com a falta de tempo, atrasos nas actividades e trabalhos iniciais	Confirme o problema com o aluno, aconselhe o aluno a definir prioridades e horários Encaminhe o aluno para um programa de gestão de tempo Recomende o adiamento dos estudos até ele ter mais tempo
Dificuldades na aprendizagem	Aluno ou representante poderá avisar o tutor, poderá tornar-se visível no trabalho do aluno	Se possível, peça uma análise profissional para identificar a natureza do problema, baseado no trabalho do estudante

Obstáculo	Indicador	Resposta
		Fale com o aluno utilizando estratégias recomendadas pelos profissionais
Dificuldades tecnológicas	Falta de contacto, ou contacto intermitente	Contacte o aluno por meios alternativos Solicite apoio técnico para o aluno
Problemas emocionais	Reacções insensatas ao pessoal e aos materiais do curso	Não pertence exactamente ao domínio do tutor – consulte um conselheiro profissional sobre a melhor estratégia
Deficiências físicas	O estudante ou um representante poderão avisar o tutor, poderá tornar-se evidente no trabalho do aluno	Logo que se aperceba que o aluno tem uma deficiência, consulte pessoal da instituição sobre estratégias apropriadas para acomodar o aluno Contacte o aluno para combinar alterações para responder às necessidades do aluno

MANUTENÇÃO DE REGISTOS SOBRE OS ALUNOS

É importante manter notas e registos de todos os contactos com os alunos no EAD, porque:

- o seu contacto com os alunos irá provavelmente ser menos frequente do que no ensino presencial, e as suas notas irão permitir-lhe recuperar informações sobre os alunos rapidamente quando os alunos o contactarem, ou quando os administradores lhe pedirem informações
- poderá consultar as suas notas quando estiver a pensar em estratégias para ajudar um aluno. Por exemplo, 'Tem acesso limitado a uma biblioteca' irá recordar-lhe que sugira fontes alternativas, em vez de recomendar um trabalho de pesquisa especializada que requeira muita pesquisa numa biblioteca
- outras pessoas esperam que você mantenha e lhes dê informações actualizadas sobre a progressão do aluno, como seja entrega de trabalhos, notas, e quaisquer necessidades pessoais.

Assim, irá precisar de manter registos para:

- apoiar o seu trabalho como tutor de forma a poder manter a continuidade e ir buscar informações sobre o aluno quando precisar delas – as informações serão extensas, documentando as suas comunicações com cada aluno e a actividade de cada aluno
- manter registos formais num formato estabelecido pela instituição de ensino, de forma a que as informações possam ser usadas para fins oficiais
- manter um registo das datas mais importantes para o curso e para a instituição de ensino, como sejam datas de trabalhos, datas de exames e férias.

Actividade 3.8 O registo dos alunos

Que tipo de informação deve registar nos ficheiros dos seus alunos?

O que deverá registar sobre as informações pessoais dos alunos, sobre a sua progressão no curso, ou sobre as interacções deles consigo?

Como deverá ser um ficheiro de aluno?

Com que frequência deve rever e actualizar os seus ficheiros?

COMENTÁRIO

As informações que você regista para os seus fins como tutor irão depender do que você precisa de saber sobre os seus alunos como tutor. Os seus registos básicos irão provavelmente incluir os nomes dos alunos e informações de contacto, o nome do curso, notas sobre cada contacto, e notas mais completas sobre trabalhos. O seu ficheiro deve identificar as datas mais importantes, textos e outros recursos para o curso, e quaisquer requisitos especiais. Pode desenvolver um formato seu para a ficha do aluno a partir do exemplo seguinte.

Nome do curso:	Textos	Tutoriais	Datas dos trabalhos	Notas
Dominar a escrita	Prática da escrita	15, 30 Out 15, 30 Nov	18 Out, 1 Nov, 17 Nov, 2 Dez	

Nome do aluno	Endereço, outras inf. contacto	Datas de contacto	Notas sobre mensagens	Notas dos trabalhos
Jane Rose	14 Haymarket St. George's	1, 16 Out, 4 Nov	Perdeu tutorial 15 Out – filha doente. Recuperou nos trabalhos a 30 de Out	T1–75 T2–83 T3–80

Para confirmar os requisitos da sua instituição no que diz respeito à manutenção de registos, você poderá ter de consultar o pessoal administrativo da sua instituição. Deve confirmar ter identificado todas as informações de que necessita, e em conformidade com a legislação sobre a protecção de dados no seu contexto.

SERVIR DE ELO DE LIGAÇÃO ENTRE OS ALUNOS E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

O tutor normalmente é o principal contacto entre o aluno e a instituição de ensino, e por isso é muitas vezes a primeira pessoa que um aluno contacta quando precisa de ajuda em questões administrativas. Embora o seu principal papel possa ser académico, poderão pedir-lhe que trate de algumas tarefas administrativas, ou que ajude os alunos a encontrar a pessoa certa para responder a questões administrativas.

Você precisa de estar familiarizado com os processos administrativos relacionados com a classificação e devolução de trabalhos, envio de notas, gestão de prazos para os trabalhos, exames, etc. As suas responsabilidades administrativas e a quantidade de trabalho irão depender da estrutura do pessoal na sua instituição.

No seu papel como elo de ligação entre os alunos e a instituição de ensino, irá precisar de conhecimentos sobre comunicação e resolução de problemas, e de conhecimentos sobre:

- os regulamentos académicos e administrativos que regem o EAD na sua situação
- directrizes e protocolos sobre as questões administrativas que você pode tratar, e quais as que deverá delegar, e a quem.
- os papéis dos administradores do EAD, as suas áreas de responsabilidade, e como contactá-los.

Neste papel, poderão pedir aos tutores que expliquem aos alunos:

- a sequência dos cursos, e a razão para essa sequência
- quais os pré-requisitos para um ou mais cursos, e se os alunos podem provar que reúnem esses pré-requisitos através de Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) (avaliação e reconhecimento prévio da aprendizagem)
- as razões e a finalidade dos métodos de avaliação usados num curso
- um requisito institucional para um curso, programa, ou avaliação

O tutor poderá ter também de explicar à instituição (ao administrador que trate do tipo de situação) a situação de um aluno que não pode fazer o seu trabalho final, devido a uma crise familiar.

A actividade seguinte ajuda-o a preparar-se para o seu papel como elo de ligação entre o aluno e a instituição.

Actividade 3.9 Gestão de questões administrativas

Identifique uma questão administrativa que poderiam colocar-lhe como tutor no EAD no seu contexto, e depois responda ao seguinte.

Como encontraria respostas para a questão?

Quem contactaria?

Pediria a essa pessoa que respondesse ao aluno, ou seria você a transmitir a mensagem dessa pessoa ao aluno?

Qual o espaço de tempo que seria razoável para responder ao aluno?

Quais os obstáculos que poderia haver na obtenção e comunicação da informação ao aluno?

COMENTÁRIO

O tempo necessário para esta actividade irá depender do tamanho e complexidade da sua instituição, e da sua familiaridade com ela. Se possível, reveja as suas questões com um administrador que possa ajudá-lo a identificar fontes de informação para responder às suas questões.

SUMÁRIO

Falámos do papel de apoio dos tutores:

- na iniciação e manutenção do contacto com os alunos
- ajudando os alunos a lidar com obstáculos e alcançar os seus objectivos de aprendizagem
- na manutenção de registos dos alunos
- servindo como elo de ligação entre os alunos e a instituição de ensino.

O tutor pode preparar-se para estas responsabilidades, familiarizando-se com os cursos e com os sistemas administrativos do EAD na sua instituição, e travando conhecimento com os alunos. As suas técnicas e conhecimentos devem permitir-lhe ser:

- proactivo no incentivo à aprendizagem
- responsivo às questões e pedidos de ajuda dos alunos
- astuto na identificação de situações que requeiram uma ajuda de um perito e que ultrapasse as suas competências.

Em toda esta unidade vimos de que forma você, como tutor, deve apoiar os alunos, permitindo-lhes que:

- definam e se centrem nos seus objectivos de aprendizagem
- desenvolvam as suas técnicas de aprendizagem
- superem obstáculos à sua aprendizagem
- desenvolvam a sua competência e confiança como alunos.

Vimos como os alunos dão valor ao trabalho do seu tutor, e reconhecem a diferença na progressão da sua aprendizagem. Um educador do ensino à distância descreve o que os alunos merecem:

'Respeito pelas realidades das vidas dos alunos, pela força e perseverança de muitos alunos e candidatos a alunos que enfrentam barreiras, pelo esforço heróico que alguns fazem para se manterem nos cursos e para conseguirem o acesso a tecnologias.

Há que estar atento à necessidade que os alunos adultos sentem da eficiência do tempo e do trabalho, de auto-estima, e à sua diversidade de estilos de aprendizagem e de níveis de capacidade de aprender a aprender.

Aceitar que todos os educadores, como satélites num universo de alunos, têm de merecer o lugar que ocupam¹.

(Burge, 2001)

UNIDADE QUATRO: A AVALIAÇÃO NO EAD

A Unidade 4 explora os aspectos mais visíveis do trabalho do tutor: a avaliação do trabalho do aluno e o fornecimento do *feedback* que contribui para a aprendizagem. A avaliação no EAD, normalmente:

- é uma parte importante no processo de aprendizagem
- tem um maior impacto do que nas situações presenciais (sala de aula)
- é a peça central na interacção tutor/aluno
- é uma responsabilidade essencial dos tutores

A avaliação em si, tanto no EAD como na educação convencional presencial,

'...pode ser imaginada como ocorrendo sempre que uma pessoa, nalgum tipo de interacção... com outra, está consciente de obter e interpretar informações sobre o conhecimento e a compreensão, ou competências e atitudes dessa outra pessoa. Até certo ponto, é uma tentativa de conhecer essa pessoa'.

(Rowntree, 1977, citado em Morgan and O'Reilly, 1999)

A avaliação é uma forma complexa de comunicação: concretizações intelectuais ou técnicas não podem ser vistas isoladamente do resto da pessoa, já que as nossas competências e conhecimentos estão intrinsecamente ligados à nossa auto-estima. Morgan e O'Reilly (1999) salientam que a avaliação responde às necessidades de quatro sectores diferentes:

- os alunos – com o *feedback* sobre a sua progressão, e muitas vezes com a certificação dos resultados alcançados
- os professores – com informações sobre como os alunos estão a sair-se no curso, e sobre os seus pontos fortes e fracos como alunos; *feedback* sobre a qualidade das actividades e recursos do curso, e um mecanismo para verificar os resultados alcançados pelos alunos
- a instituição – com a prova de terem sido alcançados os objectivos visados, validação de cursos e programas, e *feedback* sobre a eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem.
- a sociedade – com a confirmação de que os alunos alcançaram um determinado standard e estão preparados para certas ocupações, e informações sobre a eficácia da instrução numa determinada instituição.

OBJECTIVOS

Depois de ter completado esta unidade, você deverá ser capaz de:

- apreciar o ponto de vista dos alunos sobre a avaliação
- compreender os propósitos da avaliação
- descrever as características de uma boa prática da avaliação
- planejar trabalhos eficientes
- classificar trabalhos no EAD
- lidar com problemas relacionados com a avaliação no EAD.

A AVALIAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

Em virtude de a avaliação ter um impacto tão significativo sobre os alunos e a sua progressão, iremos começar por considerar a avaliação sob o ponto de vista dos alunos.

Actividade 4.1 Aprender através da avaliação

Pense numa situação em que uma avaliação do seu trabalho foi uma experiência positiva que o ajudou a aprender muito. O seu papel poderá ter sido o de um aluno, de um membro do pessoal, ou de um educador; a situação poderá ter sido uma avaliação de um trabalho académico, ou de *feedback* sobre uma função cumprida ou sobre o seu desempenho no ensino.

Pense nas particularidades da situação que o ajudaram a aprender, e no que o assessor fez que foi útil para a sua aprendizagem. A partir daqui, possivelmente falando com um colega, desenvolva uma lista das características essenciais de uma boa experiência de avaliação.

COMENTÁRIO

Poderá ser-lhe útil consultar as suas notas sobre a Actividade 1.1, Uma boa experiência de aprendizagem, especialmente quaisquer comentários sobre a avaliação. Embora esteja a trabalhar nesta actividade, poderá ser tentado a pensar numa experiência de avaliação que tenha sido inútil. Pode fazê-lo, mas considere primeiro a experiência positiva, e identifique as partes positivas. Depois poderá considerar 'o que não se deve fazer' numa avaliação, e use as suas referências positivas para o ajudarem a compreender porque é que a avaliação pode ser inútil. Poderá ter referenciado:

- uma atitude positiva do assessor
- justiça dos comentários e na atribuição de notas
- relevância dos comentários para as questões e objectivos do programa educacional ou projecto de trabalho

- plenitude e coerência do *feedback*
 - comentários sobre o trabalho, não sobre a pessoa
 - relevância dos comentários para as necessidades do aluno, contexto e preocupações.
-

PROPÓSITOS DA AVALIAÇÃO E *FEEDBACK* NO EAD

No EAD, a avaliação é o foco da comunicação entre tutores e alunos. Os trabalhos muitas vezes têm um maior 'peso' no EAD do que na aprendizagem presencial, tanto técnica como perceptualmente. No EAD, a avaliação muitas vezes baseia-se muito nos trabalhos; em contraste, a avaliação na aprendizagem presencial muitas vezes inclui a participação nas aulas. Os professores em situações presenciais podem usar as suas observações dos alunos em acção como indicadores dos pontos fortes e fracos dos alunos. Para estes indicadores, os tutores no EAD baseiam-se em trabalhos ou em mensagens subtis noutras comunicações com os alunos. No EAD, a avaliação e o *feedback* servem como:

- um guia para os alunos sobre os elementos essenciais do curso
- indicadores da progressão do aluno e das necessidades do aluno
- ponto focal de diálogo entre o aluno e o tutor
- meio de verificar e validar o que foi alcançado pelos alunos
- indicadores dos pontos fortes e fracos dos materiais do curso
- indicadores para a instituição de ensino de questões de qualidade.

Iremos considerar cada um destes objectivos da avaliação no EAD em maior profundidade.

UM GUIA PARA ELEMENTOS DO CURSO

Muitos alunos consideram os trabalhos como indicadores daquilo que é realmente importante no curso, e adaptam as suas actividades de aprendizagem às exigências dos trabalhos.

'Os alunos tomam decisões estratégicas sobre como avançarem nas matérias, se deverão saltar secções, ou mesmo passar por cima de determinados capítulos, conforme a sua percepção do que irá ser necessário para os trabalhos de avaliação.'
(Morgan and O'Reilly, 1999)

Os alunos, especialmente os alunos no EAD com muitos compromissos laborais, pessoais e de estudo, querem tirar o máximo de partido do tempo que têm para estudar. Procuram pistas nos materiais de estudo, sobretudo nos trabalhos, sobre o que deverão estudar. Alguns trabalham de uma forma estratégica, perguntando 'O que é que eu preciso de estudar para fazer este trabalho?' e definindo um plano de estudo em conformidade. Alguns trabalham de uma forma experimental: primeiro tentam fazer o trabalho, e recorrem aos materiais do curso quando encontram algo que não

conseguem fazer. Assim sendo, trabalhos que sejam inconsistentes com os objectivos ou o conteúdo do curso poderão conduzi-los na direcção errada. Como diz um aluno:

'Quando começo um novo curso, vejo sempre os trabalhos primeiro. Não importa o que eles dizem nas primeiras páginas do curso, o que importa é o que irá ser preciso fazer nos trabalhos no fim da secção ou do curso'.

Para os alunos, os trabalhos assinalam a conclusão de secções do curso, e dão uma estrutura ao curso. É mais fácil para os alunos planearem os seus horários semanalmente, mais perto da data de um trabalho, do que por um período de meses. Os trabalhos dão também uma estrutura ao conteúdo, com oportunidades para que os alunos revejam e resumam a sua compreensão dos tópicos.

'Quando estou a estudar um curso, procuro manter o trabalho de avaliação em mente, pensando, "como é que poderei usar isto para o trabalho?" Ajuda-me a focalizar-me. Depois de ter terminado o trabalho, muitas vezes verifico que o que aprendi nesse trabalho será útil para a parte seguinte do curso'.

INDICADORES DE PROGRESSÃO

Alunos e tutores contam com as actividades dos trabalhos para:

- terem uma noção do progresso feito
- identificar os pontos fortes e fracos dos alunos
- diagnosticar áreas que necessitem de reforço ou correcção.

Importante para os alunos do EAD, as avaliações respondem à questão 'Como é que me estou a sair?' Os alunos do EAD contam com o *feedback* e os comentários do tutor, porque estão distanciados do contexto de aprendizagem e não recebem o *feedback* informal que os alunos recebem num ambiente presencial. Os alunos adultos que regressam a uma aprendizagem formal poderão sentir falta de confiança nas suas competências e conhecimentos, e por isso ter uma maior necessidade de *feedback* externo, confirmando a sua competência como alunos. Como diz um aluno:

'Estudar o curso, em comparação com o fazer o trabalho, é como a diferença entre praticar um desporto e competir'.
(SSRG/45/2002)

Para os alunos, a avaliação pode:

- servir para verificar os progressos feitos, indicando o que foi conseguido, e o que precisa de ser feito
- fornecer uma nota que sirva de ponto de referência para futuro trabalho
- criar oportunidades de fazer perguntas ao tutor ou levantar questões relacionadas com o conteúdo
- esclarecer standards esperados para os trabalhos
- fornecer informações sobre recursos adicionais para responder a áreas fracas ou seguir tópicos com maior profundidade.

Eis como a avaliação é vista por um aluno típico:

'Durante todo o tempo em que trabalhei no meu primeiro trabalho, andava preocupado: "Estive tempo demais afastado disto, acho que não vou conseguir..." Quando o meu primeiro trabalho me foi devolvido, descobri que a minha tutora se tinha apercebido da minha luta, tendo reconhecido que algumas das minhas competências estavam enferrujadas. Mas a melhor parte foi que ela não só me disse que eu estava no caminho certo na maior parte do meu trabalho, como também me explicou a razão porque eu estava no caminho certo. A partir daquilo que eu estava a fazer bem, descobri como fazer algumas das coisas que me tinham saído menos bem'.

A avaliação ajuda o tutor a:

- identificar áreas de compreensão da matéria dos alunos individualmente
- avaliar as competências de estudo, como sejam as 'competências académicas' na pesquisa, na escrita, ou na análise, ou as competências técnicas na aplicação prática de princípios
- localizar áreas de dificuldade relacionadas com a falta de bases ou com uma área mais fraca, e a desenvolver estratégias para ajudar o aluno a lidar com a dificuldade
- saber mais sobre os interesses e preocupações individuais do aluno
- identificar padrões de erros no trabalho de grupos de alunos que possam indicar problemas com materiais do curso ou com estratégias instrucionais.

Uma perspectiva típica de um tutor:

'Procuo dar aos alunos uma resposta honesta ao seu trabalho, e de uma maneira que incentive e ajude o seu processo de aprendizagem. Ao corrigir um trabalho, pergunto a mim mesmo: "O que é que este aluno precisa de fazer ou saber, e como poderei ajudá-lo?". Procuo manter um equilíbrio entre reconhecer os pontos fortes e apontar áreas que precisam de ser melhoradas: mais importante, quero ajudá-lo a desenvolver estratégias que ele possa usar para melhorar as suas competências'.

UM PONTO FOCAL PARA O DIÁLOGO

As actividades de avaliação são um ponto focal para as actividades instrucionais e de tutoria. Alunos que estejam relutantes em contactar o tutor poderão ter maior facilidade em fazer perguntas sobre trabalhos do que em colocar questões gerais sobre o curso. Os trabalhos e as avaliações devem estimular o diálogo sobre os conceitos no curso e os desafios no material. A preparação de um trabalho e a obtenção de *feedback* pode iniciar um diálogo entre o aluno e o tutor, ou entre um grupo de alunos e o tutor.

VERIFICAÇÃO E VALIDAÇÃO DE RESULTADOS

A validação dos resultados dos alunos do EAD através de trabalhos é consistente com a educação presencial convencional. No EAD, onde poderá haver pouco ou nenhum

contacto visual com os alunos, existem muitas vezes estratégias administrativas ou académicas adicionais, para confirmar:

- se o trabalho de um aluno é realmente dele
- a identidade do aluno nos exames
- se o aluno e a pessoa que recebe o crédito são a mesma pessoa.

Embora no ensino presencial exista o mesmo número de oportunidades de plágio, estas estratégias respondem às preocupações dos educadores sobre a integridade do ODL.

As preocupações com a validação podem ser correspondidas, sem colidir com os objectivos e a filosofia do curso, com actividades de avaliação e estratégias de classificação que incluem:

- trabalhos que requerem algum *input* baseado na experiência do aluno
- trabalhos que são cumulativos, de forma a que cada trabalho se baseie no anterior
- interligando componentes em trabalhos que têm de ser consistentes no estilo e no tema, como sejam actividades de reflexão entregues durante o curso, e um diário de aprendizagem entregue no fim.

INDICADORES DE PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS NOS MATERIAIS DO CURSO

Se os alunos tiverem consistentemente dificuldades nas actividades de avaliação, isso pode indicar:

- tarefas de avaliação mal concebidas
- áreas problemáticas nos materiais do curso.

Os trabalhos mal concebidos podem resultar em respostas dos alunos totalmente diferentes e inadequadas. Trabalhos consistentemente incompletos numa área poderão ser indicação de que a matéria do curso não é clara, ou que a avaliação não se baseia bem nos materiais do curso.

INDICADORES DE QUALIDADE PARA A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A avaliação e os seus resultados podem fornecer sinais às instituições de ensino sobre questões de qualidade, como seja a eficiência do curso, a adequação dos pré-requisitos, standards de admissão, e standards para a conclusão do curso. Se um número significativo de alunos que correspondia aos standards de admissão e cumpria os pré-requisitos fracassar em etapas do processo de avaliação, poderá haver um problema com o curso, com as estratégias instrucionais, ou os requisitos serem muito avançados.

As informações reunidas através do processo de avaliação podem ser usadas para identificar problemas, para documentar a eficiência de materiais de curso, ou para destacar diferenças entre os diferentes grupos de tutores ou estratégias.

Actividade 4.2 Propósitos da avaliação

Quais são os propósitos da avaliação e *feedback* dos cursos de que você é tutor, para os alunos, os tutores, e para a sua instituição?

COMENTÁRIO

A sua lista poderá incluir muitos dos pontos que mencionámos atrás, bem como alguns mais específicos do seu curso, como seja 'Fornecer provas específicas para a instituição da concretização dos objectivos visados'. Guarde a sua lista para utilizar em actividades posteriores.

CARACTERÍSTICAS DE UMA BOA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO

Tendo explorado os propósitos da avaliação no EAD, para os alunos, para os tutores, e para a instituição, podemos considerar as qualidades de uma boa prática de avaliação no EAD.

A prática de avaliação inclui a concepção de trabalhos e as estratégias para os trabalhos. Nem todos os tutores estão envolvidos na concepção de trabalhos, o que muitas vezes é feito por elaboradores de cursos, mas todos os tutores devem reconhecer as qualidades de um trabalho bem concebido.

Morgan e O'Reilly (1999) identificam os seguintes elementos para um trabalho bem concebido para o EAD:

- razões claras e um método pedagógico consistente
- valores, objectivos, standards e critérios explícitos
- tarefas autênticas e holísticas
- estrutura facilitante (o equilíbrio certo entre encaminhamento e flexibilidade)
- avaliação formativa suficiente e atempada
- consciência do contexto de aprendizagem e percepções.

Podemos também considerar as características da concepção de trabalhos e das estratégias de avaliação que apoiam a aprendizagem e alcançam os objectivos da avaliação. Devem ser:

- | | |
|-----------------|-----------------------------------|
| * justos | * claros |
| * centrais | * convenientemente exigentes |
| * interessantes | * responsivos |
| * úteis | * eficazes |
| * flexíveis | * devem fomentar outras leituras. |

Justos

Na concepção de trabalhos, 'justo' significa que os trabalhos devem ser consistentes com o conteúdo e os objectivos do curso, e com aquilo que foi dito aos alunos ser importante. Um trabalho deve ser viável quanto ao tempo atribuído para o fazer, com os recursos e tecnologias de que o aluno dispõe. Os trabalhos devem ser espaçados de forma a que os alunos possam receber e processar o *feedback* sobre trabalhos anteriores antes de fazerem o próximo trabalho.

O justo, em termos de avaliação dos alunos, significa estratégias que sejam transparentes para os alunos e que dêem um tratamento igual a trabalhos com valor idêntico.

Claros

Na concepção dos trabalhos, a clareza assegura que a tarefa é fácil de compreender e sem ambiguidades. Na avaliação dos alunos, os princípios e os métodos de avaliação devem ser apresentados com clareza, quando é dada a tarefa de avaliação, para que os alunos os possam utilizar como guias na realização do trabalho.

Centrais

Os trabalhos devem ser concebidos de forma a que a tarefa solicitada esteja relacionada com um elemento importante do curso, de forma a desenvolver e testar os conhecimentos e as competências centrais ao conteúdo do curso. A avaliação dos alunos deve centrar-se nos objectivos e nos elementos essenciais do trabalho.

Convenientemente exigentes

Na concepção dos trabalhos, a tarefa a realizar deverá ser tal que a maioria dos alunos a possa fazer bem, mas deve testar ou desenvolver novas competências e conhecimentos. A avaliação dos alunos deve basear-se em expectativas razoáveis em relação aos alunos nesse contexto, considerando os objectivos, o conteúdo e o nível do curso.

Interessantes

A tarefa de avaliação deve ser intrinsecamente interessante para os alunos, e a sua execução valer a pena, em vez de apenas se exigir a execução de exercícios irrelevantes. A avaliação dos alunos deve relacionar-se com os interesses e objectivos dos alunos, e com os objectivos do curso.

Responsivos

Na sua concepção, o trabalho deve permitir aos alunos seguirem os seus próprios interesses ou aplicarem aquilo que aprenderam a uma situação prática, ou ao seu próprio contexto. A avaliação dos alunos deve reconhecer as diligências dos alunos na abordagem dos seus interesses específicos e contexto no seu trabalho.

Útil para a próxima etapa de aprendizagem

Os trabalhos e as avaliações devem fornecer uma orientação quanto às estratégias de aprendizagem e conceitos mais importantes na etapa seguinte do curso ou de outros cursos.

Eficazes

Os trabalhos devem permitir aos alunos demonstrarem a sua interpretação do conteúdo do curso. A avaliação dos alunos deve identificar claramente a interpretação e as competências dos alunos quanto a um determinado aspecto do curso, e permitir aos tutores diagnosticarem os pontos fortes e fracos dos alunos e fornecerem um *feedback* adequado.

Flexíveis

Á execução dos trabalhos deve ser viável para alunos com diferentes níveis de conhecimentos e competências, trabalhando a um nível que seja apropriado para eles, aumentando-se ou diminuindo-se a complexidade do trabalho conforme as suas necessidades. A avaliação dos alunos deve ser adaptável às necessidades dos alunos, ao mesmo tempo que deve manter os standards académicos.

Fomentar aprendizagem e diálogo

Quer os trabalhos quer a avaliação dos alunos devem promover a discussão entre o tutor e o aluno sobre o trabalho do aluno e sobre os conceitos no curso.

PLANEAMENTO DE TRABALHOS EFICAZES

Estas são duas respostas contrastantes dos alunos em relação aos trabalhos:

'O trabalho foi estimulante e interessante, e ajudou-me a ver as ligações entre todas as ideias no curso até aqui'.

'O trabalho parecia pertencer a um curso totalmente diferente: na verdade, eu até contactei o Secretariado de Alunos, para ver se eles não o teriam enviado com este curso por engano. Senti-me completamente frustrado ao fazer o trabalho, porque me era difícil ver o que é que ele tinha a ver com o curso, e não conseguia encontrar recursos relevantes dentro dos materiais do curso. Durante todo o tempo em que fiz o trabalho senti que me estava a afastar dos objectivos do curso'.

Estes comentários destacam a importância de os trabalhos serem bem planeados para um curso. Quer o seu papel como tutor inclua ou não o planeamento de trabalhos, ajuda saber o que está envolvido neste aspecto da avaliação. Uma melhor compreensão dos princípios que definem a adequação dos trabalhos irá ajudá-lo a analisar os objectivos dos trabalhos num curso como base para o seu esquema de avaliação. Será também muito vantajoso, se lhe pedirem que desenvolva trabalhos novos depois de o curso ter sido oferecido várias vezes. Os tutores estão numa boa

posição para o fazer, uma vez que têm um bom entendimento de como os materiais dos cursos são usados na prática.

TIPOS DE TRABALHOS E OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

A tabela seguinte baseia-se em Morgan e O'Reilly (1999), que identificaram várias categorias de conhecimentos e competências, e métodos adequados para a sua avaliação.

Competências e conhecimentos	Tipos de trabalho	Características
Pensamento crítico e fazer juízos	Dissertações, relatórios, diários	Requer análise e desenvolvimento de um argumento, apresentação coerente
Resolver problemas e desenvolver planos	Trabalho individual ou em grupo sobre <i>case studies</i> , cenários	Requer análise, interpretação, proposta e acordo em soluções, e apresentação
Aplicar competências técnicas à resolução de problemas	Resolução de problemas específicos das disciplinas (áreas da matemática, ciências, engenharia, medicina)	Os problemas devem permitir aos alunos demonstrar competências na análise de problemas e competências técnicas na elaboração de uma solução
Execução de procedimentos e de demonstrações técnicas	Avaliação em laboratório ou no local de trabalho, demonstrações de vídeo, reuniões <i>on-site</i>	Deve reproduzir a tarefa e o contexto real tão próximo quanto possível
Gestão e desenvolvimento próprio	Contratos de aprendizagem, <i>portfolios</i>	Requer autogestão e auto-orientação como aluno
Avaliar e gerir informação	Desenvolver uma base de dados ou uma bibliografia anotada, executar uma tarefa que requeira a compilação de informações ou de dados de pesquisas	Incentiva técnicas de pesquisa e de recolha de dados
Demonstrar conhecimentos e compreensão	Dissertações, relatórios	Frequentemente avaliado juntamente com outras competências
Conceber, criar, executar	Projectos, <i>portfolios</i> , mostras em vídeo ou cassetes de áudio	Pode demonstrar noção e capacidade estética, resolução de problemas, competências técnicas
Comunicar	Relatórios, diários, dissertações, gráficos,	Frequentemente avaliado juntamente com outras

Competências e conhecimentos	Tipos de trabalho	Características
	mapas, imagens visuais, debates em vídeo ou áudio em directo ou gravados, encenações, discussões em conferências por computador	competências quanto à clareza, coerência, adequação do método e do meio, etc.

Actividade 4.3 **Concepção e avaliação de um trabalho**

Crie um trabalho para o curso que está a ministrar. O plano para o seu trabalho deverá incluir:

- as razões para o trabalho
- objectivos de aprendizagem (competências, conhecimentos)
- como se enquadra nos objectivos do curso
- os recursos de que os alunos necessitam para o fazer
- uma avaliação dos recursos de que os alunos dispõem, incluindo quaisquer limitações no acesso a uma biblioteca, tecnologias, etc.
- quanto tempo os alunos irão precisar para o executar
- critérios e métodos de avaliação
- como você irá descrever o esquema de avaliação aos alunos
- vantagens do trabalho e da avaliação do trabalho dos alunos.

COMENTÁRIO

O seu trabalho deverá basear-se em várias das áreas e competências constantes na lista em cima. O seu trabalho deverá:

- corresponder aos propósitos que você indicou no seu curso na Actividade 4.2
- ter as qualidades de trabalhos e avaliações de qualidade que indicou na Actividade 4.1
- ter as características atrás referidas para um trabalho bem concebido.

Mesmo que não vá utilizar de imediato o trabalho que criou para o seu curso, pode aprender muito sobre tutoria e avaliação com a prática da criação de um trabalho, e assegurando que ele corresponde aos princípios de uma boa avaliação.

A ARTE DA CLASSIFICAÇÃO DE TRABALHOS NO EAD

Imagine que, tendo concluído o seu trabalho sobre uma actividade neste manual, a envia a um tutor distante, para *feedback*. Poderia ser a mim, o autor deste manual, a quem você não conhece. Esta é a situação de um aluno do EAD. Como aluno, o que é que você esperaria de um tutor distante, e possivelmente desconhecido?

Se a avaliação for feita apenas por escrito, você poderá sentir que lhe faltam referências visuais ou auditivas, ou a possibilidade de responder ou fazer perguntas. Por outro lado, a mensagem numa avaliação escrita poderá ser mais clara e fácil de interpretar. À medida que formos explorando a arte de atribuir classificações no EAD, você irá ver como sustenta os elementos positivos de uma atribuição de classificação eficaz no EAD. Rickwood e Goodwin (2000) sublinharam que no EAD a atribuição de classificações assume dimensões acrescidas, porque é:

'...a principal base de relacionamento entre o estudante e o tutor'.

Eles salientaram também que:

'A avaliação ensinou muito aos alunos, sobre a disciplina necessária ao trabalhar segundo um calendário, sobre o ser realista em termos do empenho que eles podem dedicar a uma tarefa, e sobre os seus primeiros esforços autónomos na compreensão do material do curso'.

EXPECTATIVAS DOS ALUNOS NA AVALIAÇÃO PELO TUTOR

As expectativas típicas dos alunos em relação aos tutores no processo de avaliação são:

- confirmação: confirmação da recepção do trabalho e saberem se o trabalho estava completo ou se havia alguma coisa que era necessário completar para que pudesse ser classificado
- profundidade: que o tutor dedique o tempo necessário para ler o trabalho deles na íntegra, e que o comentário reflectidamente, com um nível de detalhe apropriado
- oportunidade de esclarecimento: que o tutor lhes diga se algum elemento do contexto e das bases do seu trabalho não estava claro, de forma a que o aluno tenha oportunidade de o esclarecer
- respeito: que o tutor os trate com respeito, o que significa dar-lhes um *feedback* útil e construtivo, que vise apoiar a sua progressão como alunos, com as críticas apontadas para o seu trabalho, não para eles próprios como pessoas, e que se destine claramente a ajudá-los como alunos
- oportunidade: que respondam prontamente, de forma a que eles possam considerar e aplicar o *feedback* à etapa seguinte da sua aprendizagem.

Actividade 4.4 O que os alunos esperam da avaliação pelo tutor

Como aluno, o que é que você esperaria de um tutor que classificasse o seu trabalho?

COMENTÁRIO

A sua resposta poderá depender da sua experiência individual, mas provavelmente incluirá alguns dos elementos atrás mencionados.

Eis como uma aluna descreveu o que ela apreciou na avaliação do seu trabalho pelo tutor:

'Eu orientei-me sempre pelos comentários dos tutores. Costumava redigir os meus trabalhos à luz dos comentários deles. Os seus comentários e sugestões guiaram-me, não só nos meus trabalhos, como também nos exames'.

(Samina, Kanwar, 2002)

Os alunos não apreciam comentários depreciativos, mínimos, ou obscuros. Uma aluna descreve o seu descontentamento com uma tutora que inicialmente comentava os seus trabalhos no seu todo, mas que posteriormente passou a apenas assinalar com uma marca os pontos com os quais concordava:

'A minha experiência com um tutor diferente no ano anterior levava-me a contar com a ilusão de um diálogo dentro do próprio texto. Comentários frequentes dentro do texto constituem o leitor como um colaborador e definem o padrão para futuras interações... A opção da entrega de planos de trabalho... teria proporcionado mais oportunidades de conversação bidireccional do que parecia'.

(Roberts, 2003)

A resposta da aluna é sustentada por estudos recentes:

'Um estudo recente na Open University sugeria que manter a motivação era a questão mais importante e de maior influência para os estudantes num primeiro trabalho num curso. Quando um aluno procurava incentivo e só recebia correcções de erros, isso poderia não ser um bom apoio à sua aprendizagem'.

(Gibbs and Simpson, 2002)

Actividade 4.5 Louvor ao método de classificação de um tutor

Seguem-se dois exemplos de *feedback* do tutor para o trabalho de um aluno.

Tutor 1

'John, a sua dissertação revela um conceito abrangente da relação entre a educação e a sociedade, e o potencial de recriação de uma sociedade saudável dentro da escola.

Iniciou muito bem a articulação da sua visão dos objectivos da educação.

Contudo, terá de desenvolver estas ideias, mostrando como elas podem ser aplicadas em termos práticos. Por outro lado, penso que as suas ideias terão maior credibilidade se utilizar uma linguagem menos dramática para descrever o resultado potencial da sua visão da educação.

Embora tenha boas ideias, precisa de as organizar com um pouco mais de coerência; fiz algumas sugestões detalhadas no próprio teste sobre como pode melhorar a

estrutura. Este foi um bom começo, e espero vê-lo desenvolver estas ideias ao longo do curso. A sua nota é um B menos.

Diga-me se tem alguma questão ou comentário a fazer sobre o seu trabalho, ou sobre a sua nota.

Com os melhores cumprimentos, Evelyn'

SOBRE A EDUCAÇÃO

A introdução de ocupações activas, do estudo da Natureza, da ciência elementar, da arte, da história; a relegação do meramente simbólico e formal para um plano secundário; a mudança no ambiente da escola moral, na relação entre alunos e professores – da disciplina; a introdução de factores mais activos, expressivos, e de auto-encaminhamento – tudo isto não são meros acidentes, são necessidades da grande evolução social¹. Resta organizar todos estes factores, apreciá-los em todo o seu significado², e colocar as ideias e os ideais envolvidos na posse completa do nosso sistema de ensino. Fazer isto, significa fazer de cada escola uma vida comunitária embrionária, activa com tipos de ocupações que reflectem a vida da sociedade, e toda ela permeada pelo espírito da arte, da história, e da ciência³. Quando a escola introduzir e treinar cada criança da sociedade dentro de uma comunidade tão pequena, saturando-a com o espírito do préstimo, e fornecendo-lhe os instrumentos para um auto-encaminhamento efectivo⁴, teremos a melhor garantia de uma sociedade maior que é digna, bela, e harmoniosa.

¹ Esta frase abrange um conceito de educação muito vasto, mas é um pouco difícil de seguir, porque você incluiu muitas ideias nela. Seria mais clara se a dividisse em várias frases mais pequenas, cada uma delas a abordar uma ideia principal. Depois poderia usar essas ideias principais como temas que poderia desenvolver em toda a redacção.

² Esta frase é um bocado *cliché*: como diria isto de uma maneira mais simples?

³ Poderia expandir este conceito da escola como um microcosmo da sociedade.

⁴ Como é que faria isso cobrindo ao mesmo tempo o currículo?

Tutor 2

'John, não é aceitável apresentar noções completamente idealistas como esta, sem quaisquer provas obtidas através de pesquisas para lhes servir de suporte, e sem quaisquer referências à literatura corrente. Para que possa passar neste curso (o que é pouco provável nesta altura) precisa de desenvolver competências de pesquisa adequadas e aprender a apresentar as suas provas bem fundamentadas em dados quantitativos.

D.

p.s.: tem até à próxima terça-feira para reapresentar o trabalho'.

SOBRE A EDUCAÇÃO

A introdução de ocupações activas, do estudo da Natureza, da ciência elementar, da arte, da história; a relegação do meramente simbólico e formal para um plano secundário; a mudança no ambiente da escola moral, na relação entre alunos e professores – da disciplina; a introdução de factores mais activos, expressivos, e de auto-encaminhamento – tudo isto não são meros acidentes, são necessidades da grande evolução social¹. Resta organizar² todos estes factores, apreciá-los em todo o seu significado³, e colocar as ideias e os ideais envolvidos na posse completa do nosso sistema de ensino. Fazer isto, significa fazer de cada escola uma vida comunitária embrionária, activa com tipos de ocupações que reflectem a vida da sociedade, e toda ela permeada pelo espírito da arte, da história, e da ciência⁴. Quando a escola introduzir e treinar cada criança da sociedade dentro de uma comunidade tão pequena, saturando-a⁵ com o espírito do préstimo, e fornecendo-lhe os instrumentos para um auto-encaminhamento efectivo, teremos a melhor garantia de uma sociedade maior que é digna, bela, e harmoniosa.

¹ Esta frase é demasiado longa e rebuscada. Não esclareceu aquilo que realmente pretende dizer. Tem de aprender a ser mais sucinto.

² Construção da frase muito estranha.

³ O que é que isto quer dizer??

⁴ É uma noção de escola muito idealista, e não fornece quaisquer provas de que isto é viável na prática.

⁵ Tem de aprender a usar uma linguagem inclusiva

Até que ponto os comentários do tutor apoiam a aprendizagem?

O que é mais e menos útil nos comentários do tutor, e porquê?

Como é que responderia como aluno, se o seu trabalho fosse avaliado desta maneira?

COMENTÁRIO

Embora os comentários feitos pelo primeiro tutor sejam justos, acessíveis, relevantes e feitos de uma maneira positiva, o segundo tutor não:

- estabelece uma atitude positiva para com o autor

- reconhece os pontos fortes no trabalho
 - explica como melhorar as secções do trabalho que necessitam de ser melhoradas
 - responde reflectidamente às ideias centrais no trabalho.
-

Como aluno, você poderia sentir-se muito frustrado e subestimado com uma avaliação como esta. Compare as suas ideias com a descrição de uma boa experiência de aprendizagem que desenvolveu na Unidade 1.

ESTRATÉGIAS DE CLASSIFICAÇÃO

Seguem-se alguns comentários de tutores sobre as suas estratégias de classificação:

'Ao classificar, como é evidente, procuro confirmar se o aluno satisfaz o que lhe era pedido no trabalho, e se fez todas as partes. Sou mais tolerante ao classificar para o Módulo 1, uma vez que é o primeiro trabalho do estudante, e é conducente a uma grande variedade de respostas. Para esse módulo, procuro ver se o estudante foi capaz de aplicar vários dos princípios constantes no manual, e procuro exemplos. Sou mais exigente com os outros módulos, mas também aqui procuro ver se o estudante fez todas as partes do trabalho, e se utilizou aquilo que aprendeu. Para todos os módulos, consulto o guia de classificações como base'.

(Tutor de Writing Effectively do UNHCR)

'Ao trabalhar com os estudantes, cedo se torna visível quais os que têm maiores competências na escrita, e quais os que dominam melhor o inglês. Sem comprometer os meus standards, dou aos estudantes mais fracos mais espaço para errar, e procuro determinar quando uma nova entrega do trabalho poderá ter um efeito pedagógico, e quando o estudante se esforçou e fez o seu melhor. Por vezes permito que um estudante cometa um deslize numa parte, mas peço-lhe que volte a fazer outra parte, se o aluno beneficiar ao concentrar-se apenas nessa parte. O que estou a tentar dizer é que, dentro dos meus princípios e dos requisitos mínimos, existe flexibilidade.

(Tutor de Writing Effectively do UNHCR)

Algumas recomendações de um tutor experiente:

'Faça uma lista do que deverá ou não constar num teste ou num trabalho, com o objectivo de desenvolver uma checklist.

Decida com antecedência sobre um esquema de classificação'.

'Fale com os seus alunos de uma forma directa, informal, e educada. (Evite a caneta vermelha, em favor de um lápis bem afiado e não muito duro). Imagine que cada estudante é seu amigo, seu vizinho, ou seu colega. Ele ou ela poderá ser trinta anos mais velho e ser duplamente mais bem educado do que você'.

'Comente sempre o trabalho, não o autor. Seja sempre positivo e construtivo; geralmente não se utilizam comentários só com uma palavra, quer seja para elogiar ou para "deitar abaixo"; faça com que o 'porque' seja uma das suas palavras favoritas (explique o que quer dizer, ligue os comentários). Ao responder aos alunos distantes, mais vale escrever demais do que ser demasiado sucinto'.

'Dica: coloque números na página do trabalho, e depois escreva os comentários relacionados com cada número numa folha à parte'.

'Nos seus comentários sumários, olhe para trás – procure considerar o trabalho anterior do aluno, e olhe para a frente – dando algumas sugestões para o próximo trabalho'.

'Utilize o trabalho como um estímulo para um diálogo com o aluno sobre o conteúdo, futuros caminhos a seguir, aplicações da aprendizagem, possíveis melhoramentos, e responda sempre às notas pessoais ou mensagens dos alunos'.

(Haag, 1990)

Actividade 4.6 Prática da classificação de trabalhos

Nesta actividade, irá praticar a classificação de exemplos de trabalhos de um curso Escrever Com Proficiência que é oferecido ao pessoal de uma organização internacional. O objectivo do curso é permitir aos alunos melhorarem a sua proficiência na comunicação por escrito no seu trabalho. Embora muitos dos participantes no curso usem o inglês como língua materna, este curso centra-se na eficácia da escrita, mais do que em aspectos de inglês como língua estrangeira. Antes de classificar os trabalhos, leia as instruções sobre o trabalho para os alunos.

Escrever Com Proficiência, Trabalho 1, Parte A, Instruções para os alunos

Finalidade do trabalho. Este trabalho destina-se a:

- avaliar a sua capacidade de escrever para um determinado público e para um determinado fim
- dar-lhe uma oportunidade de avaliar a sua proficiência na escrita.

Escreva aproximadamente uma página (e não mais do que 2 páginas) ao seu tutor, descrevendo os pontos fortes e fracos da sua escrita no trabalho. Deverá consultar os tópicos referidos no primeiro módulo, e dar exemplos da sua própria escrita para basear as suas observações. Deverá usar as observações que fez sobre a sua escrita nas actividades do módulo. Deverá mostrar que considerou as necessidades de quem lê o seu texto, e a sua familiaridade com a matéria.

Terá concluído com sucesso a Parte A, se, em resultado do seu trabalho, o seu tutor ficar convicto de que você pensou sobre e aplicou os pontos principais do módulo na análise da sua escrita.

No âmbito dos objectivos do curso de melhorar a proficiência na escrita, a classificação dos trabalhos destina-se a permitir aos participantes reconhecerem os seus pontos fortes e as áreas onde são necessários melhoramentos, e depois melhorá-las. Por esta razão, os participantes podem rever os seus trabalhos e voltar a entregá-los, e dispõem de um total de três oportunidades para cumprirem os objectivos do trabalho. Os alunos não são comparados uns com os outros, porque existe uma grande diversidade de alunos, de necessidades e de contextos. Os alunos são reprovados no trabalho se não satisfizerem os critérios do trabalho à terceira entrega. Seguidamente, leia o guia de classificações para tutores, em baixo.

Guia de classificações para tutores

O Trabalho 1, Parte A, deve mostrar que o aluno analisou a sua própria escrita em conformidade com os pontos principais do Módulo 1 (definição do objectivo da comunicação; análise do público; identificação de barreiras a uma comunicação eficaz); o aluno não tem de abordar todos os tópicos, mas deve mostrar que pensou na maioria deles. A redacção deve ser em texto corrido, não por pontos. Os alunos não devem ser reprovados por erros de linguagem ou de sintaxe, mas você, como tutor, deve identificar os erros para ajudar o aluno, sem submergir o aluno em marcas de correcções. Se houver uma tendência para erros de linguagem, encaminhe o aluno para um dos recursos de Língua Inglesa disponibilizados.

Agora leia na íntegra estes dois exemplos de trabalho.

Trabalho da Ana

MÓDULO 1 TRABALHO PARTE A

Há quatro anos que não escrevo no meu trabalho. Apenas digito as cartas, faxes, e memos que me ditam. Antes, eu costumava redigir memos, cartas, relatórios e outros documentos que os meus superiores corrigiam antes de eu os finalizar. Desde então, apenas escrevo ocasionalmente cartas informais e e-mails para os meus amigos. Por isso, é-me difícil avaliar a minha escrita 'relacionada com o trabalho'.

Porém, no meu trabalho no Módulo 1 descobri numerosos pontos fracos na minha escrita: uso inadequado de pronomes, que descobri na Actividade 1.11, confusão entre os substantivos que têm plural e os que não têm (no mesmo exercício), a junção de frases com ideias subordinadas e implicações, em vez de factos. Ao construir as frases, eu colocava a ideia subordinada antes da principal; ao descrever pessoas, eu colocava a incapacidade antes da pessoa. Além disso, tenho estado todo o tempo a utilizar termos discriminatórios de raça e sexo, sem me aperceber que não eram apropriados. Por outro lado, tenho vindo a utilizar termos repetitivos como primeiro e à frente, meio caminho entre, história passada, ou factos reais verdadeiros. Eu teria posto uma vírgula a seguir a história passada, e um 'etc' depois de factos reais verdadeiros, se não me tivesse matriculado neste curso.

Outro defeito da minha escrita, é eu ter pensado sempre em mim ao escrever: qual o meu parecer sobre o que tinha escrito, ou como poderia fazer alterações para me agradar. Não me recordo de alguma vez me ter colocado no lugar de quem lê o que eu escrevo!

Estou muito grata a este curso por me ter recordado os meus pontos fracos e as ineficiências no meu inglês.

Trabalho da Adriana

ESCREVER COM PROFICIÊNCIA TRABALHO 1 PARTE A

Os pontos fortes e fracos no meu inglês escrito

Os meus conhecimentos gerais da língua inglesa são básicos. A minha língua materna é o espanhol. No currículo das escolas primárias no meus país, começamos a aprender o inglês como segunda língua estrangeira no 5º ano. Aprendi inglês três horas por semana, e continuei no mesmo ritmo no ensino secundário durante mais quatro anos. No meu trabalho, não precisava de inglês. A maior parte do inglês que aprendi foi através da leitura, da música e do cinema.

Entrei para a organização em Julho de 1999, como secretária/recepcionista. Na recepção, eu recebia visitantes, respondia a pedidos de informação de rotina, e encaminhava as pessoas para as entidades apropriadas. Muitas vezes eu fazia de intérprete em reuniões, traduzindo para os meus superiores, quando eles se reuniam com representantes locais, ONG locais, e casos individuais. No meu trabalho diário eu não precisava de escrever relatórios, utilizava quase sempre o inglês falado.

Após seis meses comecei a trabalhar como funcionária sénior no sector dos serviços comunitários. O meu trabalho quotidiano inclui participar em diferentes reuniões relacionadas com o meu trabalho, fazer visitas a locais, lidar com casos individuais para ajudar as pessoas a ter acesso a assistência adequada e atempada, etc.

Mais tarde tornei-me coordenadora do programa educativo regional para mulheres. Começou como programa multisectorial para responder às necessidades educacionais de mulheres de todos os grupos étnicos em toda a região, e para promover iniciativas de formação junto das comunidades.

Com estas responsabilidades, preciso de escrever mais; minutas das reuniões, notas para os arquivos, relatórios semanais, etc. Sei que a minha proficiência no inglês escrito não está à altura dos standards da organização. Um dos pontos fracos que identifiquei durante o meu trabalho, é que demoro algum tempo até começar a escrever alguma coisa. E também demoro algum tempo a escrever uma carta curta, e tenho dificuldade em exprimir as minhas ideias detalhadamente, como gostaria.

Em comparação com os pontos fracos, os pontos fortes do meu inglês escrito são menos. O meu forte, se é que lhe posso chamar assim, é o facto de eu procurar tornar as frases simples. Embora eu tenha uma curta experiência nesta organização, estou familiarizada com o estilo de escrita da organização, e muitas vezes copio.

Não estou satisfeita com o meu inglês escrito, e por isso inscrevi-me neste curso de escrita. Preciso de melhorar a minha proficiência no inglês escrito, para escrever bem em inglês no meu trabalho. No meu trabalho actual preciso de escrever cada vez mais, e é importante eu saber escrever uma mensagem ou um relatório com clareza e substância.

Estou muito contente por participar neste curso, embora não esteja familiarizada com o estilo de estudo autónomo e à distância. Espero que trabalhando muito eu consiga fazer todos os exercícios. Vou procurar compreender e seguir as técnicas do curso, e, com a ajuda do meu tutor, irei conseguir alcançar o meu desejo de escrever adequadamente no meu trabalho.

Adriana

7 de Maio de 2001

Classifique os trabalhos considerando a finalidade do trabalho e as directrizes para as classificações. Depois de ter classificado, deixe o trabalho classificado durante um dia ou dois, e depois volte ao trabalho para rever a classificação que lhe atribuiu.

COMENTÁRIO

Ao rever a sua classificação dos trabalhos, procure avaliar até que ponto a sua classificação:

- tem em conta as expectativas dos alunos em relação aos tutores (identificadas na Actividade 4.4)
- é consistente com as instruções para o trabalho e com a finalidade do trabalho.

ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA A ATRIBUIÇÃO DE CLASSIFICAÇÕES NO EAD

Ao classificar trabalhos, você está directamente ligado ao aluno, através de um meio impresso ou de comunicação electrónica, e por isso as suas respostas aos trabalhos terão de ser mais longas e mais detalhadas do que no ensino presencial, e no contexto de um diálogo com o aluno, em vez de ser um conjunto de instruções.

Dica de autogestão

Irá precisar de saber quando poderá contar receber trabalhos e reservar tempo para os classificar. Prepare e tenha à mão um calendário com as datas mais importantes

durante o curso, incluindo datas de tutoriais, entrega de trabalhos, prazos para a entrega de trabalhos classificados, e comunicação das notas.

Preparação

Quando receber o seu primeiro trabalho para classificar, poderá ser-lhe difícil saber por onde começar. Use as instruções para o trabalho, para se recordar qual era a finalidade do trabalho, e quais são as suas directrizes. Poderá ajudá-lo fazer uma lista das áreas de competências e de conhecimentos avaliadas no trabalho, e o que espera de um trabalho que tenha sido bem feito. Isto irá ajudá-lo a estabelecer uma referência para avaliação do trabalho. Alguns tutores gostam de ler primeiro todos os trabalhos de uma ponta à outra, para ficarem com uma ideia geral de como os alunos abordaram o trabalho, considerando-os depois individualmente.

Considerando o trabalho

Ao ler o trabalho, tome notas por alto, (não no trabalho, mas numa folha de papel separada) para as usar quando preparar os comentários para o aluno. Pergunte a si próprio:

- até que ponto o trabalho do aluno mostra cada área de competências e de conhecimentos avaliados no trabalho?
- quais são os pontos fortes e os pontos fracos, em termos dos critérios que você estabeleceu para o trabalho?
- como pode ajudar o aluno a consolidar os pontos fortes?
- quais as sugestões que tem para ajudar o aluno a lidar com as áreas em que ele está mais fraco?

Escrever comentários

Os comentários são o seu meio principal para ajudar o aluno e, tal como noutras comunicações interpessoais, deve começar sempre com uma nota positiva, para assegurar abertura e diálogo. Por vezes poderá ter dificuldade em encontrar algo de positivo para dizer sobre um trabalho, mas o trabalho foi entregue, e o aluno fez um esforço para o fazer chegar a si. Por isso, pode sempre começar por agradecer ao aluno pela entrega do trabalho. Seguidamente, dê uma perspectiva geral do trabalho, seguida de um *feedback* mais detalhado que discuta de uma forma clara, justa, e sistemática, até que ponto cada um dos elementos corresponde aos critérios da avaliação. Lembre-se que os seus comentários devem promover o diálogo, em lugar de serem um parecer final. Compare estes métodos:

'É notório que pensou na maioria dos factores que afectam a situação de um aluno do ensino à distância, mas teve em consideração a forma como o isolamento pode afectar o aluno?'

e

'Deixou de fora um factor-chave que afecta os alunos do ensino à distância - o isolamento - e por isso a sua análise é incompleta'.

O primeiro método convida o aluno a pensar neste factor e a responder à sua questão, ao passo que o segundo fecha a porta a uma continuação do diálogo.

Os tutores podem cair no hábito de apenas identificar as partes de um trabalho que precisem de correcção, e partindo do princípio que os alunos sabem que tudo o resto que fizeram estava bem. Esta é uma má estratégia, porque os alunos precisam de uma confirmação explícita das partes do trabalho que estavam correctas, e precisam que os seus pontos fortes sejam reconhecidos e reforçados. Um *feedback* positivo dá aos alunos uma ideia exacta dos seus pontos fortes, para que saibam no que podem basear-se. Deve também explicar as razões porque as áreas fracas ficam aquém do solicitado, e sugerir algumas estratégias que o aluno possa usar para melhorar essa área de conhecimento e proficiência. Como Haag (1990) sugere:

'faça com que o "porque" seja a sua palavra preferida: "é uma boa introdução, porque apresenta...", "é uma boa questão, porque..." ou "as suas conclusões não estão completas, porque..."

Se, no seu contexto, os alunos puderem reescrever partes dos seus trabalhos, é uma boa ideia dar uma orientação sobre o que precisa de ser melhorado, como, e porquê. Um tutor gere a situação da seguinte forma:

'Havia uma estudante que parecia ter muitas ideias, mas que não sabia como as organizar coerentemente. Uma vez ela redigiu um texto e disse para consigo mesma - e disse-me depois- que o tinha feito a pensar "a Lynette depois corrige". Pois bem, a Lynette não o corrigiu, corrigimo -lo nós as duas juntas. Eu nunca corrijo as coisas sozinha, porque não é o meu trabalho, e porque acho que os estudantes precisam de sentir que o trabalho é deles'.

(Lynette Rodriguez, UWI)

Conclua com uma nota positiva, de esperança, e prospectiva. Explique de que forma o trabalho se relaciona com a parte seguinte do curso; recomende maneiras de consolidar o que foi aprendido, ou sugira recursos que coincidam com os interesses do aluno.

Por várias razões, muitas instituições de EAD incentivam os tutores a escreverem os seus comentários em páginas separadas com uma formatação própria para a classificação de trabalhos. No EAD, os comentários aos trabalhos precisam de ser abrangentes, e não cabem facilmente ou legivelmente nas margens de um trabalho. Muitos alunos não gostam de ver muitas notas (sobretudo a tinta vermelha – que muitas vezes traz más recordações dos tempos de escola) por todo o trabalho que prepararam cuidadosamente.

Ao classificar um trabalho em papel, relacione os seus comentários com secções do trabalho, numerando os comentários e escrevendo o número correspondente na parte

relevante do trabalho. Se estiver a classificar trabalhos que tenham sido entregues electronicamente, e eles estiverem, ou puderem ser convertidos para Microsoft Word, você pode usar a ferramenta *Registrar alterações*, que identifica as suas notas com uma cor diferente. Pode adicionar as suas notas ao trabalho como Notas de rodapé ou como Comentários, que serão mostrados em tamanho integral quando o aluno clicar neles. Como é evidente, deve fazer uma cópia de segurança antes de começar a classificar o trabalho, para o caso de se perder alguma informação durante o processo de classificação.

Manter um registo dos trabalhos

A sua instituição irá dizer-lhe qual é o formato e o prazo de entrega das notas dos trabalhos. Além disto, irá precisar de manter os seus próprios registos nas fichas dos alunos, incluindo:

- uma cópia das suas notas sobre o trabalho
- informações sobre quaisquer questões que queira seguir ou ter em mente em futuros contactos com o aluno
- uma cópia do trabalho do aluno para consultas futuras
- a nota do trabalho, para o caso de o aluno reclamar.

Deve também manter um registo das notas de todos os alunos em cada trabalho, e notas sobre quaisquer problemas com o trabalho que possam indicar a necessidade de que sejam feitas alterações aos materiais do curso ou ao trabalho.

AVALIAÇÃO DE DIFERENTES TIPOS DE TRABALHOS

No EAD, na classificação de trabalhos nunca basta pôr uma marca de verificação e escrever alguns comentários vagos na página. Mais atrás vimos a diversidade de tipos de trabalhos que são classificados no EAD. A tabela em baixo sugere estratégias para a classificação de competências e conhecimentos em diferentes tipos de trabalhos.

Tipos de trabalhos	Competências e conhecimentos	Estratégias de classificação
Temas, relatórios, diários	Pensamento crítico e fazer juízos	Dê <i>feedback</i> sobre cada tópico principal e sobre métodos de apresentação. Atribua a nota à qualidade da análise, clareza, coerência e plenitude
Trabalho individual ou em grupo sobre <i>case studies</i> , cenários	Resolução de problemas e desenvolvimento de planos	Dê <i>feedback</i> sobre o processo e o resultado. Atribua nota à coerência e plenitude de análise e soluções, métodos de apresentação e provas de efectividade de interacção em grupo
Resolução de problemas específicos da	Aplicação de conhecimentos técnicos à	Dê <i>feedback</i> sobre o processo, escolha da metodologia, métodos de aplicação, precisão e clareza. Atribua nota ao

Tipos de trabalhos	Competências e conhecimentos	Estratégias de classificação
disciplina (matemática, ciências, medicina)	resolução de problemas	processo e resultados
Avaliação em laboratório ou no local de trabalho, demonstrações em vídeo, reuniões <i>on-site</i>	Execução de procedimentos e técnicas de demonstração	Dê <i>feedback</i> sobre a escolha e a aplicação de métodos. Atribua nota ao processo, resultados, conhecimentos e competências demonstrados
Contratos de aprendizagem, diários de aprendizagem, <i>portfolios</i>	Gestão e desenvolvimento próprio	Dê <i>feedback</i> sobre a plenitude e coerência. Atribua nota à análise, à sua aplicação na prática, e à qualidade da apresentação dos <i>portfolios</i>
Desenvolver uma base de dados ou bibliografia anotada, execução de uma tarefa que requeira reunir informações ou dados de pesquisas	Aceder e gerir informações	Dê <i>feedback</i> sobre a identificação da tarefa, planeamento e implementação. Atribua nota à consistência da análise e aplicação, plenitude e coerência da pesquisa
Projectos, <i>portfolios</i> , actuações em vídeo ou cassete de áudio	Concepção, criação e execução	Dê <i>feedback</i> sobre a análise, planeamento, concepção e implementação. Atribua nota ao processo, resultado, prova de uso efectivo de competências e qualidade da apresentação
Relatórios, diários, temas, gráficos, mapas, debates em directo ou gravados em vídeo ou áudio, apresentações, encenações, debates em conferência por computador	Comunicação	Dê <i>feedback</i> sobre a análise, selecção de métodos e meios de comunicação, eficácia da aplicação de métodos. Atribua nota ao processo, resultado, uso eficiente de competências, adequação e eficácia da aplicação de métodos/meios

LIDAR COM PROBLEMAS DA AVALIAÇÃO NO EAD

Alguns dos problemas mais comuns que surgem na classificação de trabalhos no EAD são:

- reprovar um trabalho e ao mesmo tempo continuar a dar apoio ao aluno
- responder às necessidades dos alunos e ao mesmo tempo corresponder à necessidade da instituição de ensino de manter os standards
- lidar com questões ou problemas relacionados com os materiais do curso
- adaptação a situações de aprendizagem para as quais não existe uma política clara, como seja a aprendizagem em colaboração.

COMO REPROVAR UM TRABALHO

É difícil, tanto para o tutor como para o aluno. Você pode reprovar um trabalho, se ele não corresponder aos critérios de avaliação para que seja aprovado. A comunicação ao aluno da reprovação de um trabalho requer tacto e familiaridade com as maneiras como o aluno pode corrigir a situação. É importante começar por reconhecer o impacto de uma nota negativa; por exemplo, *'Receio não ter boas notícias para lhe dar'*. Depois dê-lhe uma perspectiva geral dos pontos fortes do trabalho, e explique a razão da reprovação. Finalmente, indique especificamente o que o aluno teria de fazer para ter nota positiva. Deve incentivar o aluno a voltar a fazer o trabalho e entregá-lo, se lhe for permitido. Como diz um tutor:

'Duas coisas têm de acontecer para que cada um de nós (tutor e aluno) tire partido de uma reprovação: uma renovação da determinação de responder ao desafio, e compreender verdadeiramente o que correu mal. Assim, ao devolver um trabalho reprovado, é necessário dar incentivo e esperança, e uma explicação completa para o insucesso'.

(Haag, 1990)

Se o aluno se tiver saído suficientemente bem noutros trabalhos para passar no curso, saliente este facto e ajude-o a compreender a razão porque este trabalho causou tanta dificuldade. Se o aluno tiver fracassado em trabalhos anteriores, e/ou estiver nitidamente com grandes dificuldades, use os seus conhecimentos de diagnóstico para determinar se ele precisará de adquirir conhecimentos e competências que sejam pré-requisitos para o curso. Se este for o caso, sugira maneiras de o aluno os adquirir, em simultâneo ou em lugar do curso actual. Terá de estar familiarizado com os regulamentos que regem a mudança de cursos e com os cursos preliminares que existam disponíveis. E sobretudo torne claro que a situação é remível, e que o insucesso num trabalho não reflecte o valor do aluno como pessoa.

MANUTENÇÃO DOS STANDARDS ACADÉMICOS

A dupla responsabilidade do tutor de responder às necessidades dos alunos e de manter os standards e a integridade académica da instituição de ensino pode conduzir a escolhas difíceis, por exemplo, onde exista suspeita de plágio.

O plágio pode significar que:

- um aluno copiou trabalho de uma publicação sem indicar a fonte
- um aluno copiou trabalho de outro aluno
- dois ou mais alunos decidiram trabalhar juntos num trabalho sem terem consultado o tutor.

O tutor tem de reunir e considerar cuidadosamente as provas, permitindo possíveis explicações a não ser o plágio deliberado, e não deve acusar um aluno de plágio directamente. Um colega idóneo poderá ajudar a esclarecer a situação. Quando o plágio é um delito académico, existem directrizes claras sobre como lidar com a situação, e o pessoal não deve actuar isolada ou precipitadamente.

No primeiro caso, um aluno poderá simplesmente não estar familiarizado com as convenções sobre a menção das fontes. Você pode aconselhar o aluno sobre o procedimento, e poupar ao aluno e a si próprio muitos problemas. Se tiver provas de uma cópia deliberada de um livro, de uma revista, ou de um Website, com a intenção de a fazer passar por trabalho feito pelo próprio estudante, pode comparar o trabalho do aluno com a fonte suspeitada, e pedir a um colega ou conselheiro que o aconselhe sobre a medida a tomar.

No segundo caso, em que um aluno poderá ter copiado o trabalho de outro aluno, mostre as semelhanças dos trabalhos a ambos os alunos e, sem os acusar, peça-lhes uma explicação. Eles poderão ter uma explicação legítima, ou simplesmente não saber que tal é inaceitável. Nalguns contextos, em que apresentar a 'resposta certa' é considerado o objectivo principal num trabalho, o aluno poderá pensar que o que importa é dar a resposta certa, mesmo que seja a resposta de outra pessoa. Se não estiver convencido que a cópia foi um mero erro, deve consultar um colega ou um conselheiro sobre qual a medida a tomar.

No terceiro caso, em que os alunos trabalharam juntos num trabalho, eles poderiam não saber que tal era inaceitável. Em muitos contextos, é incentivada a aprendizagem em conjunto. Se os alunos tiverem preparado e entregue um trabalho em conjunto sem lhe terem perguntado primeiro se o poderiam fazer, você poderá dizer-lhes que irão receber uma nota idêntica no trabalho, mas que futuramente terão de falar consigo primeiro antes de fazerem qualquer trabalho em conjunto. Você terá também de conhecer qual é a política da instituição quanto aos trabalhos feitos em grupo, e informar os alunos.

LIDAR COM PROBLEMAS COM MATERIAIS DO CURSO

Por vezes os materiais do curso podem causar aos alunos algumas dificuldades, devido a:

- inconsistência entre os materiais do curso e os trabalhos
- os materiais do curso estarem desactualizados de forma a causarem problemas aos alunos
- instruções de trabalho pouco claras.

Se você for o autor do curso, então pode rever os materiais do curso. Se conhece o autor do curso, o melhor será discutir a situação com ele, e possivelmente oferecer ajuda para solucionar o problema. Se não conhecer ou não puder contactar com o autor do curso, a pessoa certa a contactar poderá ser um preceptor do mesmo departamento, ou um chefe de departamento. Reúna as suas informações por escrito, tornando claro como a situação está a afectar os alunos, e incluindo sugestões de possíveis soluções, se as tiver, mas deixe espaço para que o autor ou o instrutor criem uma solução.

LIDAR COM SITUAÇÕES INDEFINIDAS

Como o EAD está em rápida evolução, a entrar em novas áreas e a adoptar novas metodologias, você poderá deparar com uma situação para a qual não existe uma política clara. Por exemplo, se o autor do curso não consultar os administradores antes de incluir um projecto de aprendizagem em conjunto num curso, os administradores do curso poderão perguntar porque é que um grupo de pessoas recebeu notas idênticas para trabalhos idênticos. Você, como tutor, teria primeiro de consultar o autor do curso para criar uma solução viável para o problema imediato, que se enquadre na política actual. Depois teria de trabalhar concertadamente com o autor do curso e com outros para encorajar uma mudança de política, para que a aprendizagem em colaboração seja aceite em futuras apresentações do curso.

Os princípios gerais para se lidar com situações com uma política indefinida, são:

- lidar com a situação imediata de uma forma razoável, consultando colegas ou administradores
- sugerir maneiras de resolver a questão a longo prazo, através de alterações na política e/ou procedimentos
- faça um acompanhamento da situação, para ter a certeza que os alunos têm conhecimento de quaisquer alterações na política ou nos procedimentos que irá afectar o trabalho deles (e o seu).

Actividade 4.7 Planear a prática de avaliação para um curso

Faça uma lista dos requisitos de todas as actividades de avaliação no curso de que é tutor (ou de outro curso que conheça), e explique de que forma a finalidade de cada trabalho vai ao encontro dos objectivos do curso.

Desenvolva critérios de avaliação para um trabalho. Descreva como avaliaria o trabalho, explicando como seria o seu *feedback* para um trabalho muito bom, e para um trabalho muito fraco.

COMENTÁRIO

Descrevendo os requisitos para os trabalhos num curso e considerando a maneira como cada um deles está relacionado com os objectivos do curso irá dar-lhe uma ideia mais clara dos objectivos dos trabalhos. Desenvolvendo critérios de avaliação e considerando estratégias de avaliação para um trabalho, irá ajudá-lo a desenvolver

uma orientação apropriada e estratégias de tutoria para preparar os alunos para o trabalho.

SUMÁRIO

A avaliação é uma tarefa importante dos tutores no EAD, e requer discernimento, sensibilidade e lucidez. Ao avaliarmos o trabalho de um aluno, podemos cativar o seu interesse e confiança na aprendizagem, ou podemos fechar-lhe a porta e desencorajá-lo a continuar. Independentemente de até que ponto um aluno possa ser independente ou orientar-se por si próprio, a resposta do tutor ao trabalho do aluno tem um impacto crucial sobre o seu método de aprender, e sobre o seu sentido de valor como aluno.

Na Unidade 4 explorámos a maneira como a avaliação no EAD responde às necessidades dos alunos, dos tutores, da instituição de ensino, e da sociedade, e considerámos o papel central do tutor na condução e gestão das actividades de avaliação. Vimos como diferentes tipos de trabalhos podem ser usados na avaliação de diferentes tipos de competências e conhecimentos, e tivemos oportunidade de praticar o planeamento de um trabalho. Considerámos os princípios gerais da classificação de trabalhos, e a maneira como podem ser aplicados a diferentes tipos de trabalhos e situações no EAD. A última secção apresentou algumas estratégias para lidar com alguns problemas e dilemas comuns que os tutores enfrentam ao avaliarem o trabalho de alunos no EAD.

UNIDADE CINCO: PLANEAR E FACILITAR A APRENDIZAGEM EM GRUPO

'Um grupo de estudo dá-nos um maior discernimento e permite-nos participar. O que é discutido uma vez em grupo, nunca mais esquecemos'.

'Aprendemos a criar confiança uns nos outros: mesmo os introvertidos tornam-se extrovertidos, porque a cada um é dada a oportunidade de dizer qualquer coisa. Cada um escolhe o capítulo que deseja preparar para a reunião de grupo seguinte, especialmente um capítulo que deseje compreender melhor'.

(Alunos citados por Chadibe, 2002)

Na Unidade 5, iremos explorar o papel do tutor no incentivo à interacção entre os alunos num grupo. Iremos ver como permitindo aos alunos envolverem-se em actividades de aprendizagem em grupo pode ajudá-los a tornarem-se mais eficientes, reflectivos e auto-orientados. Muitos dos princípios da dinâmica de grupos e das comunicações interpessoais de outros ambientes educacionais também são aplicáveis ao planeamento e orientação da interacção de grupo no EAD.

OBJECTIVOS

Depois de ter completado esta unidade, você deverá ser capaz de:

- descrever as razões subjacentes ao uso da aprendizagem em grupo no EAD
- aplicar os princípios da aprendizagem em grupo
- conceber estratégias para incentivar uma aprendizagem em grupo eficaz, quer seja presencial ou à distância
- planejar e implementar actividades de aprendizagem em grupo para cursos do EAD
- seleccionar e usar tecnologias para a aprendizagem em grupo.

RAZÕES E PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM EM GRUPO NO EAD

No EAD, as oportunidades de aprendizagem em grupo surgem através de tutoriais, sessões de discussão e tarefas ou projectos de colaboração, que podem ser oferecidos presencialmente ou através de conferências de áudio ou de vídeo. Os alunos do EAD são pessoas extremamente ocupadas, com muitas exigências nas suas vidas; sendo assim, como é que podem beneficiar da aprendizagem em grupo?

AS RAZÕES PARA A APRENDIZAGEM EM GRUPO

A resposta é que, embora algumas culturas académicas tenham considerado a aprendizagem como a aquisição individual de conhecimentos, é uma actividade que tem tanto de social como de individual. Muitos peritos em aprendizagem académica concordam agora que a aprendizagem é um processo social que tem lugar numa comunidade e na mente do aluno. Como diz um educador:

'O conhecimento é constantemente criado e transformado na intersecção do diálogo entre as pessoas, os seus conhecimentos colectivos e experiência, em determinados ambientes e contexto'.

(Leach, 1996)

Algumas pessoas fazem cursos através de EAD tendo tido pouca interacção com outros alunos, mas, conforme o estilo de aprendizagem, o conteúdo do curso e o contexto, muitas acham insatisfatório aprender desta maneira. Os alunos num curso de gestão irão beneficiar com o trabalho em grupo nalgumas competências de gestão essenciais, como seja o planeamento e a comunicação, e, embora um aluno isolado possa ser capaz de resolver problemas num curso de matemática, discutindo o processo com outro aluno pode reforçar a capacidade de análise e resolução de problemas. Muitos alunos aprendem fazendo, e precisam de se envolver num diálogo para que desenvolvam conhecimentos e competências. Num grupo, as ideias podem ser articuladas, testadas, esclarecidas, e aplicadas de uma forma tangível. Conforme comenta um aluno:

'Como é que eu sei no que estou a pensar, até ouvir o que tenho para dizer?'

Trabalhar em grupo ajuda a desenvolver competências de aprendizagem para:

- planeamento de tarefas
- desenvolvimento de estratégias de comunicação claras
- análise e resolução de problemas
- resolução de potenciais conflitos
- trabalhar em conjunto para um objectivo comum.

Trabalhar com outros ajuda as pessoas a articularem e a darem forma às ideias, e a:

'resumir, explicar, e elaborar informações, ajudando a reter em memória a longo prazo, a encontrar feedback, a reforçar os conhecimentos já adquiridos;

desenvolver estilos de pensamento criativos e divergentes, ao adaptarem-se a diferentes estilos de pensamento e de expressão;

suspender temporariamente a expressão das suas próprias opiniões, e ao mesmo tempo ouvir outros pontos de vista;

monitorizar e regular o pensamento uns dos outros, numa análise crítica e exploração;

dar e receber feedback;

usar expectativas dos parceiros para aumentar a sua motivação na preparação de sessões'.

(Burge and Roberts, 1998, de Johnson, 1992)

A aprendizagem em grupo também:

- ajuda os alunos a adquirirem competências de aprendizagem
- proporciona a motivação do contacto social
- integra a aprendizagem com a prática, especialmente quando relacionada com o trabalho e com o aperfeiçoamento profissional
- ajuda a troca de informações, a resolver questões sobre o curso, e métodos de estudo.

Actividade 5.1 Objectivos das actividades de aprendizagem em grupo

Reflicta de que forma as actividades de aprendizagem em grupo são utilizadas no seu contexto.

O que deve ser conseguido nas actividades de aprendizagem em grupo no curso de que você é tutor?

Que tipos de actividades de aprendizagem em grupo seriam apropriadas para o seu curso?

COMENTÁRIO

Além dos objectivos específicos do seu curso ou contexto, você poderá ter incluído alguns objectivos gerais para actividades de aprendizagem em grupo, para:

- dar motivação, fomentando a comunicação entre alunos e reduzindo a sensação de isolamento
- desenvolver e melhorar as competências de aprendizagem
- criar oportunidades de consolidar e aplicar a aprendizagem a situações de trabalho ou à prática profissional

As actividades de uma sessão em grupo poderão incluir:

- discussão, debate, projectos em grupo, apresentações pelos alunos, *case studies*
 - actividades de aprendizagem que não são viáveis no contexto doméstico do aluno, como sejam experiências em laboratório, trabalhos no terreno, uso de uma biblioteca, uso de meios especiais.
-

OS PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM EM GRUPO

No planeamento e promoção de actividades de aprendizagem em grupo em diferentes tipos de situações de aprendizagem, continuam a ser relevantes os princípios discutidos na Unidade 3, quanto a permitir aos alunos desenvolverem competências e integrarem os seus conhecimentos, incluindo:

- permitir aos alunos fazerem escolhas na sua aprendizagem
- criar um ambiente de aprendizagem apoiada
- incentivar a aprendizagem baseada na resolução de problemas
- incentivar a reflexão sobre o processo e o conteúdo da aprendizagem
- fomentar a aplicação dos conhecimentos através de actividades de aprendizagem e do trabalho em grupo
- permitir aos alunos escolhas nas tarefas para avaliação
- conceber uma avaliação que envolva a resolução de problemas em vez da memorização.

(Adaptado de Gibbs, 1992)

O agrupamento dos alunos não assegura uma aprendizagem em grupo. Podemos distinguir entre métodos diferentes de actividades em grupo:

Orientado pelo instrutor	Centrado num grupo	Em grupo
Motivar participação	Consolidar experiências	Envolvimento na resolução de problemas
Permitir interacção	Reforçar relacionamentos	Partilha de responsabilidades
Reconhecer contributos	Levantar questões	Comparar alternativas
Definir termos	Explorar hipóteses	Testar hipóteses
Esclarecer conteúdo	Formular ideias	Basear a acção em critérios
Identificar pressupostos	Examinar pressupostos	Modificar pressupostos

(Desenvolvido por McBeath, citado em Burge and Roberts, 1998)

Os alunos e os educadores habituados a um modelo de aprendizagem por transmissão de conhecimentos poderão precisar de algum tempo para mudarem as suas expectativas de um método liderado pelo instrutor para um método centrado num grupo ou em grupo. Um educador, depois de citar um tutor que disse que os alunos 'irão fugir' se um tutorial incluir trabalho em grupo, comenta:

'Os alunos necessitam da experiência de adquirir competências e confiança, para saírem da rotina da aprendizagem ou de ouvirem "sermões". Os tutores necessitam de apoio para poderem oferecer este processo de desenvolvimento aos seus alunos. A aprendizagem independente é o objectivo, mas os tutores têm de começar por

reconhecer “onde os alunos estão”, e ajudá-los gradualmente a assumirem um controlo cada vez maior da sua aprendizagem'.

(Chadibe, 2002)

Como tutor, você poderá ter de lidar com as expectativas dos alunos de que você irá dar-lhes uma instrução directa, esclarecendo o que você irá fazer para apoiar a aprendizagem, e garantindo-lhes que poderão aprender de uma forma mais eficaz e agradável através de actividades em grupo, em vez de ouvirem uma palestra. Você pode ir ao encontro das expectativas através de um planeamento eficaz, e criando oportunidades de aprendizagem em grupo. O primeiro passo no planeamento é considerar o contexto da aprendizagem em grupo.

Actividade 5.2 O contexto para a aprendizagem em grupo

Quais as opções de aprendizagem em grupo que se encontram disponíveis na sua instituição?

Qual é a mais adequada para o seu curso?

Qual é a melhor escolha?

Quais as considerações que irão afectar o uso desta opção na aprendizagem em grupo?

COMENTÁRIO

Opções possíveis incluem tutoriais locais *on-site*; tutoriais por áudio ou videoconferência; conferências por computador; grupos de estudo geridos pelos alunos; ou reuniões presenciais prolongadas, como sejam *workshops* de fim-de-semana. A melhor escolha será afectada pela natureza do curso, pela situação dos alunos, e por outros aspectos práticos. A possibilidade de utilização de uma determinada opção será afectada por considerações de custos, horários, deslocações, e acesso a tecnologia. Estes afectam o planeamento da aprendizagem em grupo,

porque, por exemplo, as deslocações ou os custos poderão significar que será preferível dar sessões mais longas e menos frequentes, a reuniões curtas semanais ou quinzenais.

PLANEAMENTO DA APRENDIZAGEM EM GRUPO

No EAD, as opções para a aprendizagem em grupo são muitas vezes determinadas pelos administradores da instituição de ensino, com base no orçamento, nas tecnologias disponíveis, e na prática estabelecida. Se uma instituição decidir usar conferências por rádio para a interacção em grupo nos seus cursos do EAD, e investir nas condições técnicas e de espaço necessárias, é pouco provável que utilize diferentes métodos para um determinado curso. O planeamento tem de utilizar da melhor maneira as opções disponíveis. Felizmente, os princípios comuns para o planeamento e promoção da aprendizagem em grupo no EAD são aplicáveis não obstante as diferenças nas condições, e os alunos respondem a uma aprendizagem em grupo bem planeada:

'Gostei muito do formato de estudo em grupo que estamos a utilizar... Além da leitura, que achei particularmente interessante, passei muito tempo a pensar sobre os objectivos do nosso grupo de estudo. Senti que, ao concentrar-me numa questão, eu podia realmente explorar a questão em profundidade e trocar impressões com os meus colegas de grupo'.

(estudante Maryland/Oldenburg)

No EAD, os princípios básicos do planeamento para a aprendizagem em grupo são aplicáveis, quer você se encontre com o grupo pessoalmente, ou através de uma tecnologia de comunicação. Nesta unidade, usamos os termos actividade de aprendizagem em grupo, e sessão de aprendizagem em grupo. Por actividade de aprendizagem em grupo entendemos uma actividade em grupo que tenha um foco ou finalidade, quer ocorra numa reunião, ou ao longo de um espaço de tempo. Por sessão de aprendizagem em grupo entendemos a reunião de um grupo de alunos (quer presencialmente ou à distância) que possa incluir várias actividades. Quer você esteja a planear uma actividade de aprendizagem em grupo ou uma sessão de aprendizagem em grupo, o seu plano deve:

- ter uma finalidade clara
- estabelecer tarefas adequadas a esse fim
- fornecer aos alunos orientações para a gestão e o comportamento de grupos
- proporcionar oportunidades de auto-encaminhamento apropriadas à tarefa dos alunos, mantendo em mente o objectivo final, em lugar de tentar encaminhar a interacção do grupo para uma direcção contrária aos seus desejos.
- utilizar da melhor maneira a tecnologia ou a reunião.

Quando a participação na aprendizagem em grupo é um factor nas notas finais dos alunos, os tutores poderão planear actividades em sessões interactivas que formem

parte integrante do curso, ou que durem mais do que uma sessão, mantendo o ritmo do curso, conjugando as sessões com os respectivos capítulos do curso.

Em cursos em que a participação seja opcional, as actividades de aprendizagem são complementares ao curso, e devem ser concebidas de forma a se adequarem aos alunos que não irão necessariamente participar em todas as actividades. Devem também ser suficientemente flexíveis para responderem aos interesses específicos e objectivos dos alunos participantes. A aprendizagem opcional em grupo pode oferecer uma ajuda correctiva para alunos motivados, permitir aos alunos criar grupos de apoio ao aluno autodirigidos, ou promover sessões especiais destinadas a responder a necessidades específicas, como seja a preparação para exames.

Actividade 5.3 Aprendizagem em grupo: expectativas dos alunos

Imagine que está a participar num curso à distância sobre a tutoria no EAD, e agora vai travar conhecimento com os alunos seus colegas numa sessão de aprendizagem em grupo.

O que é que gostaria de conseguir nesta sessão?

O que é que esperaria que o tutor do curso fizesse?

COMENTÁRIO

Muitos alunos do EAD esperam que as sessões em grupo tenham relevância imediata para a sua progressão no curso. Eles esperam:

- obter do tutor respostas para questões sobre o curso
- descobrir como podem ser bem sucedidos no curso e no exame
- obter do tutor informações complementares sobre o curso.

Embora as reuniões de grupos possam corresponder a estas expectativas, o principal foco e vantagem destas sessões deverá ser permitir a aprendizagem em grupo. Como aluno idóneo, poderá querer aproveitar a oportunidade para:

- trabalhar com outros numa tarefa de aprendizagem directamente relevante para o seu trabalho como tutor
- partilhar conhecimentos e experiência, trabalhando num projecto em conjunto
- desenvolver e consolidar a aprendizagem, participando num projecto ou resolvendo problemas em grupo

- definir e combinar a sua actividade de aprendizagem em grupo com outros alunos e com o seu tutor
- aprender mais sobre a prática de tutoria, observando a maneira como o tutor conduziu a sessão
- estabelecer contacto com outros tutores, de forma a poderem partilhar ideias e apoiar-se mutuamente no trabalho.

O planeamento da aprendizagem em grupo tem de considerar o papel importante dos alunos, ao contribuírem com a sua energia, interesse, áreas de conhecimento, e vontade de aprender. As etapas do plano devem incluir passos para:

- preparar o caminho para a aprendizagem
- incluir actividades de aprendizagem em grupo destinadas a complementar os objectivos do curso e responder às necessidades dos alunos
- permitir estratégias que permitam aos alunos alcançarem os seus objectivos
- promover a avaliação de uma actividade ou sessão de aprendizagem em grupo.

As tabelas seguintes mostram como pode dividir as etapas do processo em passos a seguir, e mostram também questões que irão justificar as acções a levar a cabo.

Fase de planeamento	Etapas	Pergunte a si próprio
Preparação	Pense nas necessidades dos alunos em relação a conhecimentos específicos, competências, incentivo e ganho de confiança	Como posso incentivar os alunos a envolverem-se no grupo? Que actividades de preparação seriam adequadas para este grupo?
	Identifique a maneira como a sessão ou a actividade se relaciona com os materiais do curso e questões que possam surgir dos materiais do curso.	Quais as questões ou preocupações que os alunos poderão ter sobre a parte do curso que estão agora a estudar?
Actividades de concepção	Defina objectivos da sessão ou da actividade, considerando as necessidades dos alunos nesta fase do curso.	Como responder à pergunta do aluno: 'Qual irá ser a vantagem desta sessão para a minha aprendizagem?'

Fase de planeamento	Etapas	Pergunte a si próprio
	Estabelecer objectivos específicos para a sessão.	O que é que esta sessão irá permitir aos alunos ficarem a saber ou fazer?
	Determine quais as actividades que melhor correspondem a estes objectivos, dando maior ênfase às actividades conduzidas pelos alunos em relação àquelas conduzidas pelo tutor	Qual é a melhor maneira de alcançar estes objectivos? Qual é o tipo de actividade adequada a esta situação?

Fase de planeamento	Etapas	Pergunte a si próprio
Estratégias de promoção do planeamento	Decidir sobre estratégias apropriadas para incentivar os alunos a comunicarem entre si e a envolverem-se em actividades.	Quais são os incentivos eficazes para estes alunos: <ul style="list-style-type: none"> • discussões e tarefas em grupo • melhoramento da aprendizagem • notas mais altas • oportunidades de aplicação da aprendizagem?
	Desenvolver estratégias de contingência a utilizar se uma actividade não resultar como previsto.	Como poderei saber se uma actividade não está a resultar como previsto? Devo intervir, deixar os alunos resolver, ou tentar outra actividade?
Avaliação do planeamento	Decidir como avaliar a eficácia do processo e dos resultados da aprendizagem em grupo.	Como poderei saber se esta sessão resultou ou se foram atingidos os seus objectivos?

PREPARAÇÃO DO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM

Os seus planos devem incluir as boas-vindas aos alunos, algumas actividades iniciais de preparação, e uma maneira de confirmar que toda a gente compreende a finalidade da situação de aprendizagem em grupo. Os alunos podem travar conhecimento entre si e superar quaisquer incertezas ou falta de confiança, envolvendo-se com outros numa actividade de 'aquecimento' que não assuste. Depois, poderá planear actividades que ajudem os grupos a desenvolver técnicas de trabalho em conjunto, especialmente quando eles irão levar a cabo tarefas em grupo mais complexas.

Apresentações breves, com um par de frases, são uma maneira simples mas eficaz de dar as boas-vindas aos alunos e de os ajudar a comunicarem entre si. Sugira uma breve lista de pontos a serem mencionados pelos alunos na sua apresentação, como seja o respectivo nome, morada, profissão ou interesses profissionais, e objectivos do curso. Ao dar as boas-vindas aos alunos, pode explicar a finalidade da sessão de aprendizagem em grupo: quando você se apresentar, poderá dar um exemplo de como os alunos poderão apresentar-se.

As actividades de 'aquecimento' não são fúteis; elas contribuem para a aprendizagem, permitindo que os alunos se conheçam uns aos outros de uma forma descontraída, e utilizem técnicas de comunicação, como escutar, entrevistar e resumir. As actividades devem ser aprazíveis, não intimidantes, permitir uma participação equitativa, e ajudar as pessoas a ficarem a saber um pouco sobre as outras, sem invadir a sua privacidade. Aqui ficam algumas ideias para actividades de 'aquecimento':

Tipo	Nome	Descrição
Apresentações em pares	Apresentações mútuas	Os participantes estão em pares, e cada pessoa descreve qualquer coisa sobre si próprio numa ou duas frases. O grupo volta a juntar-se e cada participante apresenta o seu parceiro ao grupo, baseado no que este lhe disse.
Actividades em grupos pequenos	Memória cumulativa	Cada pessoa descreve uma coisa sobre si própria, como seja, o que gostaria de conseguir com o curso, o que gostaria de obter da sessão de tutoria, ou porque está interessada no curso. Depois de todos o terem feito, cada um procura resumir o que os outros membros do grupo disseram sobre si próprios.

Tipo	Nome	Descrição
	Características	Cada pessoa num grupo de cerca de dez pessoas tem uma folha de papel que lhe diz para procurar alguém no grupo com uma determinada característica, como seja, ter três filhos, trabalhar para o Ministério da Educação, ou ser músico. O tutor prepara as instruções com base no que ele sabe sobre os membros do grupo. Quando todos no grupo tiverem identificado a pessoa que procuram, o grupo terá concluído a tarefa.
Actividades de desenvolvimento do grupo	Puzzle	Esta actividade demonstra a dificuldade de se trabalhar em grupo à distância. Divide o grupo em duas equipas. Uma equipa constrói uma forma com peças de plástico pequenas mantendo-a escondida da outra equipa. Os construtores da forma descrevem então à outra equipa como copiá-la, comunicando verbalmente, sem gestos ou dar quaisquer outras pistas.
	Telefone	Entregue a uma das pessoas no grupo uma mensagem escrita. Depois essa pessoa diz a mensagem em segredo à pessoa seguinte, de forma a que o grupo não possa ouvir. A mensagem é transmitida de pessoa para pessoa dentro do grupo, até a mensagem chegar à pessoa original, que então escreve a mensagem que recebeu e a compara com a original. Os grupos normalmente riem-se da maneira como a mensagem foi alterada, mas ajuda também a analisar a maneira como as pressuposições de cada pessoa a afectam. O exercício mostra como é fácil as mensagens poderem ser mal interpretadas, e como é importante cada pessoa estar atenta às suas pressuposições.

CRIAÇÃO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAGEM EM GRUPO

As actividades que permitem a aprendizagem em grupo no EAD são comparáveis às actividades de aprendizagem em grupo noutros contextos, e o seu repertório de actividades de aprendizagem em grupo irá ser um recurso útil. Irá precisar de decidir quanta direcção e estrutura irá dar aos alunos, quer:

- planeie um programa completo de actividades em grupo para a duração de todo o curso
- prepare algumas actividades primeiro, e depois permita aos alunos dirigir o seu próprio trabalho em grupo
- forneça aos alunos directrizes para eles planearem as suas próprias actividades em grupo e os deixe executar os seus próprios planos.

'É a tarefa percebida o que dá um sentido a tudo o resto, e, se não houver uma tarefa clara, as pessoas não terão uma base para decidirem o que deverão fazer ou como irão trabalhar umas com as outras... As pessoas irão também preferir levar a cabo as acções e as operações necessárias para atingirem o seu objectivo percebido da maneira que lhes for mais familiar ou mais fácil'.

(Crook, 2000)

O nível de estrutura e orientação a serem fornecidas por si para actividades de aprendizagem em grupo irá depender dos objectivos do curso, do contexto, das competências do grupo de alunos, e dos recursos que lhes sejam disponibilizados. Um grupo de estudantes licenciados que tenham facilidade em comunicar pessoalmente, por telefone ou por e-mail, e tenha acesso a uma biblioteca e a outros recursos, deverá estar em boa posição para gerir a sua própria aprendizagem em grupo. Em contraste, um grupo de pessoas que sejam alunos do EAD pela primeira vez, irá precisar de informações claras sobre o objectivo e a natureza da tarefa, e de uma orientação no processo em grupo.

Escolha dos tipos de actividade

A tabela seguinte mostra diferentes tipos de actividades de aprendizagem em grupo, como funcionam, e as competências que podem ajudar a desenvolver. Pode usá-la para o ajudar a considerar opções para o seu curso.

Actividade	A actividade permite	Utiliza as seguintes competências
Discussões em pequenos grupos	Cada grupo centra-se em interesses específicos, e depois partilha com o grupo principal para que todos possam aprender	Comunicação, análise de tarefas, liderança.
Debates	Desenvolvimento de duas vertentes de uma questão, esclarecimento de posições	Pensamento crítico, análise, comunicação verbal, liderança
Demonstração e prática	Aplicação de competências num contexto real ou simulado	Competências interpessoais (aconselhamento), competências manuais, competências aplicadas (trabalho em laboratório)

Actividade	A actividade permite	Utiliza as seguintes competências
Análise situacional	Identificação de factores pró e contra, pontos fortes e fracos numa situação	Análise, pensamento crítico, liderança, comunicações
<i>Case studies</i>	Aplicação de competências à consideração de uma situação complexa	Análise, aplicação, síntese, comunicações, tarefas organizativas, liderança, resolução de problemas
Apresentações pelos alunos	Indivíduos ou grupos de alunos desenvolvem as suas ideias de uma maneira facilmente compreendida	Análise, comunicações
Encenações	Aplicação de competências interpessoais, de resolução de problemas e de comunicação, numa situação prática	Análise, organização de tarefas, liderança, resolução de problemas, comunicação

Considerações para o planeamento de actividades

Ao considerar o valor de uma actividade para a aprendizagem, faça a si mesmo as seguintes perguntas:

- De que forma é que os alunos irão beneficiar com esta actividade?
- Quais as competências que irão desenvolver?
- De que forma irá contribuir para a aprendizagem que é relevante para o curso?
- Até que ponto é adequada ao conteúdo e ao nível do curso, e à secção do curso em particular (início, meio, fim)?
- Oferece oportunidade de reforçar outras competências intelectuais, como seja desenvolver e apresentar ideias, preparar e analisar um argumento, esclarecer ideias, aprender com a experiência dos outros, combinar um processo?
- De que forma é que esta actividade complementa outras actividades de grupo nesta sessão ou curso? Baseia-se nas outras actividades, contrasta, ou muda o ritmo?

Depois de ter escrito as propostas de actividades, pode colocar mais uma questão:

- Como é que todas as actividades se encaixam para se conseguir o objectivo geral da sessão?

Factores práticos a considerar ao conceber actividades são:

- tempo disponível para a aprendizagem em grupo
- número de participantes
- recursos à disposição dos participantes.

PLANEAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE ACOMPANHAMENTO

Ao planejar a aprendizagem em grupo, irá precisar de planejar o seu papel de tutor no acompanhamento:

- explicando as finalidades e os processos das tarefas de aprendizagem em grupo
- acompanhando os alunos, ajudando-os a desenvolver competências ou a encontrarem recursos de que necessitem para a sua actividade de aprendizagem em grupo
- monitorizando a progressão da aprendizagem em grupo
- dando *feedback* contínuo a cada grupo
- permitindo aos grupos resolver problemas que possam surgir.

As coisas nem sempre correm como previsto, e você irá precisar de ter planos de contingência para a possibilidade de:

- os alunos não enveredam por uma actividade planeada, porque não vêem vantagens nisso, não estão preparados, ou interpretam mal as instruções
- uma discussão desviar-se do objectivo original
- uma actividade em grupo ter discussões promissoras, mas não ser concluída no tempo atribuído.

Os seus planos de contingência poderão incluir actividades alternativas ou ideias para intervir, se uma discussão 'encalhar', e as suas estratégias planeadas devem permitir aos alunos contribuírem com ideias de forma a eles serem parte da solução.

PLANEAMENTO DA AVALIAÇÃO DE UMA ACTIVIDADE OU SESSÃO DE APRENDIZAGEM EM GRUPO

Uma avaliação formativa é quando, por exemplo, uma actividade não resulta conforme planeado e o tutor intervém, avaliando a eficácia da actividade e fazendo alterações para a tornar mais eficaz. Além disto, você deve especificar como irá avaliar a sessão ou actividade depois de terminada. Para determinar até que ponto o processo alcançou os objectivos visados, na sua avaliação pode:

- perguntar aos alunos a sua opinião (informalmente ou formalmente, em questionários ou entrevistas)
- observar como a actividade ajuda os alunos na sua aprendizagem, monitorizando a correcção com que continuam a usar e a aplicar o que aprenderam
- pedir a um observador externo, como seja um colega ou um empregador, que comente o impacto da sessão ou actividade.

O tempo e o trabalho dedicados à avaliação devem ser proporcionais à duração da actividade. Não gaste dois dias a avaliar uma actividade que durou uma hora. Exemplo de um formulário de avaliação:

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE UMA SESSÃO DE APRENDIZAGEM EM GRUPO

Esta avaliação irá ajudar-nos a fazer uma apreciação das actividades e dos recursos materiais para esta sessão: por favor preencha-a antes de sair. Obrigado – a sua opinião é importante.

1. Indique os seus objectivos para a sessão:

2. Sente que conseguiu os seus objectivos? Rodeie o número que melhor corresponder à sua avaliação.

Não					Completamente
0	1	2	3	4	5

Comentários:

3. As actividades ajudaram-no a alcançar os seus objectivos?

Não					Completamente
0	1	2	3	4	5

Comentários:

4. As sessões com outros participantes ajudaram-no a alcançar os seus objectivos?

Não					Completamente
0	1	2	3	4	5

Comentários:

5. Os recursos ajudaram-no a alcançar os seus objectivos?

Não					Completamente
0	1	2	3	4	5

Comentários:

6. A tecnologia utilizada ajudou-o a alcançar os seus objectivos?

Não					Completamente
0	1	2	3	4	5

Comentários:

Actividade 5.4 Planeamento de uma actividade ou sessão de aprendizagem em grupo

Planeie uma actividade ou sessão de aprendizagem em grupo para o seu curso. Você deve:

- esclarecer se a participação dos alunos é opcional ou necessária
- incluir um breve perfil do curso e dos alunos, e o contexto
- indicar a finalidade, os resultados esperados e a duração da sessão ou actividade de aprendizagem em grupo
- explicar de que forma a sessão ou actividade irá beneficiar os alunos – quais as competências que irá desenvolver, quais as oportunidades que irá proporcionar, etc.
- descrever o seu papel no acompanhamento da sessão ou actividade de aprendizagem em grupo
- descrever os seus planos de contingência
- descrever como irá avaliar a sessão ou actividade.

COMENTÁRIO

O seu plano deve:

- ter objectivos claros
- incluir um plano de aprendizagem que se enquadre nos objectivos
- ser viável, considerando o tempo disponível, os recursos, e o perfil dos alunos
- atribuir um espaço de tempo apropriado
- incluir planos de contingência práticos
- ter um plano de avaliação apropriado e viável.

ACOMPANHAMENTO DE ACTIVIDADES E SESSÕES DE APRENDIZAGEM EM GRUPO

Sabendo o que pretende que seja conseguido com a actividade ou sessão, o que você irá fazer e o que os alunos irão fazer, já tem uma estrutura para o acompanhamento de uma actividade ou sessão de aprendizagem em grupo para o seu curso. Na Unidade 3, vimos como os tutores acompanham a aprendizagem individual usando as suas técnicas de comunicação, motivação e resolução de problemas, para permitir aos alunos seguirem os seus próprios caminhos de aprendizagem e superarem obstáculos à sua aprendizagem. Estas técnicas são igualmente importantes para a aprendizagem em grupo. Independentemente dos métodos ou tecnologias usados para reunir um grupo, as estratégias de acompanhamento devem:

- fazer com que os alunos se sintam bem-vindos e à-vontade
- incentivar a comunicação e a cooperação entre os alunos
- permitir aos alunos participar em tarefas de aprendizagem interessantes, estimulantes e compensadoras
- assegurar que todos tenham oportunidade de ver as suas perguntas respondidas.

FAZER COM QUE OS ALUNOS SE SINTAM BEM-VINDOS E À-VONTADE

Você poderá estar nervoso, tal como todos os participantes na reunião, mas os alunos poderão estar mais nervosos, e o seu incentivo irá ajudar todos a superarem a sua ansiedade. Reserve tempo suficiente para as apresentações – incluindo a sua! Dando uma ideia geral da sessão, dos seus objectivos e das principais actividades, ajudará a diminuir a ansiedade. Informe os alunos que irão ter oportunidade de fazer perguntas sobre o curso durante a sessão, e reserve tempo para perguntas e respostas.

INCENTIVO À COMUNICAÇÃO E COOPERAÇÃO ENTRE ALUNOS

As actividades de 'aquecimento' devem estabelecer um nível básico de comunicação entre participantes. Antes de os alunos iniciarem actividades em grupo, é útil discutir as regras básicas de interacção, que deverão:

- assegurar que todos os alunos e as suas opiniões sejam respeitados
- assegurar que todos serão responsáveis por ajudar os grupos a funcionar bem e permitir a participação de todos
- estabelecer que as discussões devem permitir que sejam expressas opiniões diversas, e quaisquer discordâncias devem incidir sobre ideias, não sobre as pessoas.

Você poderá desenvolver estas regras básicas em consulta com o grupo, ou apresentar as suas regras básicas sugeridas e pedir comentários e acrescentos.

Poderá ter de dar alguma orientação sobre como os grupos poderão organizar-se para uma actividade. Os grupos precisam de decidir como irão:

- trabalhar como grupo
- assegurar que todos poderão intervir
- registar a sua actividade.

Alguns grupos gostam de nomear um líder ou alguém que tome notas, ao passo que outros decidem executar a tarefa no seu todo ou atribuir tarefas a elementos individualmente ou em pares. Se os grupos estiverem a ter dificuldades evidentes em se organizar, sugira uma estratégia que os ajude a começarem.

PERMITIR AOS ALUNOS PARTICIPAR EM TAREFAS DE APRENDIZAGEM INTERESSANTES, ESTIMULANTES E COMPENSADORAS

Como disse Crook:

'a tarefa percebida é o que dá sentido a tudo o resto'.

Logo de início, explique a finalidade e a natureza da sessão ou actividade, de que forma ela está relacionada com o conteúdo ou o tópico do curso, o que os alunos devem extrair dela, e como devem proceder. Certifique-se de que os alunos se sentem à-vontade para fazerem perguntas no início da sessão, e se depararem com dificuldades enquanto estiverem a trabalhar nela.

As actividades em grupo são mais satisfatórias quando todos os elementos podem contribuir para a criatividade e experiência de uma forma reconhecida, e ninguém dominar a discussão. Os alunos necessitam de tempo para se habituarem a gerir os seus próprios grupos, mas, embora seja tentador gerir o processo por eles, permitindo que os alunos desenvolvam as suas próprias estratégias irá melhorar as suas capacidades de aprendizagem e de comunicação. Você poderá ajudar, respondendo a questões ou oferecendo sugestões se um grupo ficar num impasse.

Os grupos ficarão desapontados se não puderem partilhar o seu trabalho com outros, ou receber um *feedback* seu. Eles devem informar-se uns aos outros sobre o respectivo trabalho, através de relatórios orais ou notas preparadas. Estas, e os seus comentários e *feedback* irão confirmar o valor da actividade e serão o reconhecimento do trabalho de um grupo. Uma estratégia poderá ser cada grupo comunicar o seu trabalho a todos os grupos, mas tal poderá ser inviável ou repetitivo. Para assegurar que o trabalho de todos os grupos é reconhecido e recebe uma resposta:

- designe um grupo para falar do seu trabalho, e peça aos outros grupos que comentem sobre quaisquer diferenças nas suas conclusões ou resultados
- peça a cada grupo que fale de um aspecto da sua actividade
- peça aos grupos que salientem apenas as questões surgidas durante a discussão.

ASSEGURAR QUE TODOS TERÃO OPORTUNIDADE DE FAZER PERGUNTAS

Muitos alunos esperam obter nas sessões de aprendizagem em grupo respostas a questões sobre actividades, sobre o conteúdo do curso ou sobre os trabalhos. É importante assegurar a oportunidade de fazer perguntas, mas você não precisa de fornecer todas as respostas, já que os alunos irão beneficiar ao responderem a perguntas e partilharem os seus conhecimentos.

Actividade 5.5 Reveja o seu plano de aprendizagem

Reveja o seu plano de aprendizagem em grupo à luz das estratégias de acompanhamento da aprendizagem em grupo de que falámos, e descreva quaisquer alterações que faria, em especial quanto ao seu papel no acompanhamento.

COMENTÁRIO

Depois de ter revisto e modificado o seu plano, poderá achar benéfico explicar as razões para as alterações numa discussão em grupo.

CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM EM GRUPO

Nesta secção, iremos explorar como aplicar as razões, os princípios e as estratégias básicas no planeamento e acompanhamento da aprendizagem em grupo no EAD em diferentes situações, como seja em sessões tutoriais, em sessões *on-site* prolongadas,

e em sessões de conferência por áudio, vídeo ou computador. Você poderá focar situações relevantes para si, revendo o resto para sua própria informação. Para cada situação, iremos dar-lhe dicas para o planeamento e acompanhamento.

SESSÕES TUTORIAIS *ON-SITE*

Normalmente são oferecidos tutoriais regularmente durante todo o curso, nas proximidades do aluno, ou numa localização central. As sessões de tutoria têm uma duração certa (normalmente entre uma e três horas), uma frequência fixa (semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente), uma hora específica, e têm de ser planeadas cuidadosamente para facilitar a interacção. Os tutoriais mal planeados podem tornar-se palestras, em vez de oportunidades de aprendizagem em grupo. Os tutoriais *on-site* oferecem um contacto pessoal directo entre alunos e com o tutor, e poderão criar oportunidades para trabalhos práticos, como sejam experiências em laboratório, ou demonstrações de enfermagem ou de ensino.

Dicas para o planeamento

Ao planear um tutorial, informe-se com antecedência sobre o local e os recursos.

Verifique se existem disponíveis:

- cadeiras amovíveis (para tornar mais fácil as pessoas reunirem-se em grupos)
- energia eléctrica fiável e tomadas
- quadros, *flip charts* ou retroprojectores para apresentar as informações
- linhas telefónicas ou ligações telefónicas de banda larga para conferenciar ou usar computadores

Conforme o tamanho do grupo e o tipo de actividades, pense se:

- será necessário preparar com antecedência os recursos para os tutoriais
- será necessário que todos os estudantes tenham uma cópia das folhas de trabalho ou dos guias de discussão
- um conjunto de materiais, de transparências ou de folhas *flip chart* será suficiente por cada grupo.

Após uma ou duas sessões, já poderá ter em conta as preferências dos alunos por certos tipos de actividades, ou o desejo de experimentarem uma actividade diferente. Conte com tempo para as pessoas se instalarem, para perguntas e respostas, e para um sumário. Um tutorial de duas horas poderá ter uma actividade curta seguida de uma actividade mais longa envolvendo trabalho em grupo concentrado, e uma actividade final curta para permitir a troca de ideias entre o grupo.

Dicas para o acompanhamento

Os tutoriais diferem da instrução convencional, no sentido em que não apresentam conteúdo, mas são concebidos para permitir aos alunos desenvolverem competências de aprendizagem, trabalhar com o conteúdo, e esclarecer questões. No EAD, os tutoriais devem centrar-se na actividade dos alunos, não no discurso dos tutores.

SESSÕES ON-SITE ALARGADAS

No EAD, os cursos poderão incluir sessões *on-site* alargadas, que oferecem aos grupos maiores oportunidades de:

- desenvolver trabalho de equipa
- usar estratégias de aprendizagem em grupo para executar tarefas
- aplicar a aprendizagem em contextos especiais
- desenvolver competências especiais
- consultar informalmente instrutores ou tutores.

No início de um curso do EAD de nível superior ou profissional, as sessões alargadas podem estabelecer a comunicação em grupos e tarefas em equipas que irão continuar ao longo do curso, enquanto que no fim do curso permitem a apresentação de projectos de grupos e resumir o que foi conseguido no curso.

Dicas para o planeamento

Além das dicas dadas para as sessões tutoriais, o planeamento de sessões *on-site* alargadas deve:

- permitir aos grupos utilizarem da melhor maneira o espaço de tempo alargado para desenvolverem uma quantidade de trabalho substancial
- permitir aos alunos tirar algum tempo ao trabalho intensivo ocupando-se com actividades menos exigentes, já que muitas pessoas podem concentrar-se num trabalho intelectual durante cerca de 90 minutos.
- assegurar a possibilidade de exercício físico e actividades sociais, para fazer uma pausa
- começar e terminar com uma reunião plenária, de forma a que todo o grupo possa conhecer-se e partilhar as suas experiências em comum. As sessões plenárias interinas permitirão aos grupos partilharem os seus progressos, fazerem perguntas, e levantarem questões.

Dicas para o acompanhamento

Crie um contexto em que os grupos possam trabalhar bem juntos:

- fornecendo informações claras, partilhando objectivos e expectativas para a sessão
- permitindo aos alunos conhecerem-se uns aos outros
- dando oportunidades para que os alunos possam dar a sua contribuição para os planos para a sessão.

O seu acompanhamento será dirigido no sentido de incentivar os alunos a assumirem a responsabilidade de assegurar que os grupos irão funcionar de uma maneira inclusiva e eficiente, respondendo aos grupos se eles tiverem dúvidas ou não souberem bem como proceder ou resolver um problema.

SESSÕES DE AUDIOCONFERÊNCIA

Numa audioconferência, telefones ou rádios de banda estreita permitem a comunicação entre alunos em locais diferentes. Os participantes usam um altifalante-

microfone ou microfones especialmente concebidos, que são ligados a uma ponte central. O tutor poderá estar num dos *sites*, ou no *site* da ponte. O ideal será que cada *site* receba quaisquer recursos impressos antes da sessão, embora alguns sistemas de audioconferência permitam a visualização de materiais impressos ou gráficos. No início da sessão, o operador da ponte ou o tutor pede aos participantes em cada *site* que confirmem que se encontram presentes e conseguem ouvir todos claramente. Por vezes, uma pessoa em cada *site* é designada coordenadora para tratar da logística, mas a sessão da conferência deve ser concebida de forma a permitir a participação do maior número possível de pessoas em cada um dos locais. Participe numa sessão de audioconferência antes de começar a planear tutoriais de audioconferência, para ficar com uma ideia do que será viável fazer. Observe e tome nota de estratégias e actividades que cativem os alunos e estimulem uma discussão eficaz, e factores que impeçam a comunicação. Pode também ouvir fitas com audioconferências, para ficar com uma ideia de como é a experiência para os alunos em locais remotos. Esta informação irá ajudá-lo a planear actividades que utilizem o meio da melhor forma. Deve adquirir uma preparação técnica suficiente para saber usar o sistema e resolver problemas básicos, e obter o máximo de informações que puder sobre o sistema de audioconferência que irá utilizar, sobre as suas capacidades e limitações, e o que deverá fazer em caso de dificuldades técnicas.

Os alunos também irão precisar de treino no uso da tecnologia. O ideal será haver recursos de treino para os alunos; se não, peça à pessoa da assistência técnica que o ajude a criar um curto *package* introdutório para os alunos sobre a utilização do sistema de conferência.

As vantagens da audioconferência são permitir aos alunos:

- em locais diferentes participarem em actividades do curso sem que precisem de se deslocar a grandes distâncias
- comunicarem e trocarem ideias
- executarem tarefas juntos
- criar um sentido de coesão de grupo à distância.

As desvantagens são que os alunos:

- não podem ver-se uns aos outros nem ao tutor
- ou o tutor, poderão achar a tecnologia intimidante
- poderão sentir que é demasiado difícil entrar na discussão quando têm alguma coisa para dizer.

Dicas para o planeamento

Muitos dos mesmos princípios aplicam-se ao planeamento de uma sessão de audioconferência para a aprendizagem em grupo no modo presencial. Além de estabelecerem o contacto, as actividades de 'aquecimento' dão aos alunos a oportunidade de experimentarem a tecnologia, e de se sentirem mais à-vontade com ela. Irá ser necessário criar uma maior orientação para as actividades de aprendizagem em grupo, fornecendo aos alunos com antecedência informações por

escrito sobre o plano da sessão, e quaisquer recursos de que eles precisem para a sessão, para que eles possam consultar essas informações durante a sessão, e continuar com algumas das actividades planeadas, mesmo que haja problemas técnicos. No planeamento de audioconferências, você deve:

- evitar situações em que uma pessoa fale durante muito tempo (5 minutos ou mais), porque é difícil manter a concentração ao ouvir apenas uma voz
- lembrar-se que uma audioconferência não é um bom meio para palestras, mas é bom para entrevistas com peritos convidados, discussões, e interacções entre participantes.
- incluir actividades que interessem os alunos e os ajudem a estabelecer ligações de cooperação com alunos noutros *sites* a quem eles não podem ver
- dividir uma rede de audioconferência em grupos de dois ou três locais para actividades mais pequenas, reunindo-se novamente para uma discussão plenária.

Dicas para o acompanhamento

Como você irá trabalhar com alunos que nunca viu, conectados através de uma ligação de áudio, irá precisar de investir mais tempo e trabalho na criação e manutenção de uma noção de ligação e comunicação, com e entre os alunos em diferentes locais. Antes da primeira sessão, contacte cada um dos *sites*, para confirmar que o *site* está convenientemente preparado, que as portas estão abertas, e que existe uma sinalização indicando para onde os estudantes deverão ir. Verifique se o seu técnico sabe o que fazer com quaisquer *sites* que não respondam à chamada inicial.

Ao acompanhar uma audioconferência, lembre-se que:

- quando cada um dos *sites* entra em comunicação, respondendo com uma breve mensagem individualizada, é reforçado o sentido de comunicação
- na primeira sessão, como é natural, à chamada inicial seguem-se as apresentações. Se o grupo for grande, cada *site* pode ser apresentado por uma pessoa, ou podem ser copiadas para todos os *sites* apresentações por escrito
- pedindo aos alunos que se identifiquem e ao respectivo *site* quando fazem um comentário, irá ajudar as pessoas a ligarem nomes, vozes e *sites*, e cria uma noção de ligação
- falar para um microfone poderá parecer estranho, por isso fale com clareza mas de uma forma natural, mantenha a sua voz estabilizada e forte, sem gritar, e faça pausas frequentes para permitir que coloquem questões
- um *script* preparado irá parecer demasiado formal, por isso trabalhe a partir de notas
- inicialmente, você e os contactos locais irão precisar de ajudar as pessoas a familiarizarem-se com a tecnologia
- o espaço de tempo de atraso na transmissão pode dar origem a pausas estranhas até que os participantes se habituem

- a ansiedade dos alunos pode ser reduzida, reservando tempo para que os alunos façam perguntas ou comentários, e incentivando os alunos a apresentarem as suas questões por escrito antes da sessão, para que sejam respondidas 'no ar'
- nas sessões posteriores, as pessoas poderão fazer um breve comentário juntamente com a sua mensagem 'olá, estamos aqui', mostrando que os participantes reconhecem a necessidade de trocarem entre si notícias sociais e de se dedicarem às tarefas de aprendizagem
- verifique se os materiais chegaram ao seu destino – refira-se a eles e permita que sejam colocadas questões
- os participantes são pessoas como as que você poderia conhecer numa sala de aula, apenas estão mais longe
- se houver mais de quinze pessoas em cada *site*, organize dois ou três grupos mais pequenos, em vez de um grupo grande. Isto permite uma variedade de tarefas e de discussões com pessoas diferentes no mesmo *site*, em vez de agrupar sempre as mesmas pessoas
- na sessão plenária, cada grupo deve ter oportunidade de discutir o seu trabalho e receber comentários e *feedback*
- uma questão dirigida a todos poderá não ser respondida por ninguém, apesar dos seus esforços em colocar as questões de forma a suscitarem respostas. Se utilizar o método da *checklist* para registar a participação de cada *site*, poderá dirigir comentários e questões a *sites* diferentes alternadamente. Se o fizer, deve mencionar o *site* no fim da questão, não no início, para que todos estejam a ouvir, e ninguém pense 'Não é para mim'
- pode ajudar a desenvolver um sentido de ligação entre grupos, se incentivar cada *site* a resumir por escrito os resultados das actividades do respectivo grupo e lhos remeter para distribuição ou, se viável, enviá-los directamente para os outros *sites*, de forma a que cada *site* tenha um registo por escrito das actividades dos seus colegas
- uma excelente referência sobre audioconferências é McDonald, D. (1998) *Audio and Audiographic Learning: The Cornerstone of the Information Highway* Montreal:Cheneliere/McGraw Hill.

VIDEOCONFERÊNCIA

A videoconferência permite a comunicação audiovisual entre grupos de alunos em *sites* diferentes, através de linhas telefónicas ou via satélite – ou ambos. Uma videoconferência *desktop* utiliza computadores para levar o sinal a um indivíduo ou a um pequeno grupo. Cada *site* está conectado a um ponto de acesso central, que depois transmite o seu sinal de vídeo para os outros locais, e os participantes podem entrar na discussão falando para um microfone, para um altifalante-microfone com botão de premir para falar, ou através de câmara e microfone combinados. Por vezes um *site* pode bloquear outros *sites* de forma que só o *site* que está a transmitir é que pode ser recebido pelos outros. A imagem de vídeo é normalmente '*slow scan*' o que quer dizer que transmite uma série de imagens estáticas em vez de um vídeo *full*

motion. Normalmente é possível transmitir gráficos de computador através do sistema.

As vantagens da videoconferência são permitir aos alunos:

- em locais diferentes comunicarem e trabalharem juntos
- e ao tutor verem-se
- apresentarem e partilharem informações com uma componente visual, como sejam slides sobre biologia, ou desenhos de arquitectura ou engenharia
- participarem em debates, encenações e simulações, apresentarem o processo e/ou os resultados do seu trabalho em grupo a participantes noutros locais.

As desvantagens são que:

- os alunos só podem ver um dos outros *sites* de cada vez, e assim alguns *sites* poderão não ser visíveis durante espaços de tempo, a menos que existam apenas dois sites
- o vídeo *slow-scan* pode demorar algum tempo a ser carregado e transmitido, e não está sincronizado com a voz de quem está a falar
- a tecnologia pode ser intimidante e por vezes frágil
- normalmente é necessário um apoio técnico especializado, além de um coordenador no *site* local para tratar da logística.

Tal como numa audioconferência, terá de contar com outra pessoa em cada *site* para assegurar que as instalações estarão prontas para a sessão. As câmaras em cada *site* poderão ser controladas pelos participantes ou por um técnico. Se os *sites* forem dirigidos pelos participantes, eles irão precisar de uma orientação sobre a iluminação, posição da câmara, focagem, *zoom in* e *zoom out*, e de se habituarem a câmaras activadas pelo som. Os alunos devem ter uma sessão de prática ou um *package* introdutório que lhes forneça informações básicas sobre como trabalhar com o sistema.

Dicas para o planeamento

Os princípios para o planeamento de videoconferências são semelhantes aos princípios para o planeamento de sessões de audioconferências, mas a comunicação visual não é a mesma coisa que estar presente, e é importante ter experiência na participação em videoconferências antes de planear uma sessão de videoconferência, e ter também um treino técnico adequado na utilização do sistema. Será necessário que se familiarize com os tipos de imagens visuais que podem ser transmitidos com eficácia através do sistema. Ao planear uma sessão de videoconferência, lembre-se que:

- gráficos, slides, diagramas e sumários impressos têm de ser formatados de uma determinada maneira para que possam ser captados por uma câmara de videoconferência
- deve fornecer aos alunos com antecedência informações sobre o plano da sessão e sobre quaisquer recursos que sejam necessários, para que eles se possam preparar para a sessão

- o planeamento de uma videoconferência deve tirar o máximo partido da comunicação visual, em vez de apresentar apenas 'cabeças falantes'
- as actividades de preparação devem ser concebidas para permitir aos alunos usarem a tecnologia para um determinado fim, como seja, falarem sobre a sua actividade
- você e os seus alunos irão precisar de um pouco mais de tempo até se habituarem à tecnologia
- a tecnologia de videoconferência pode ser mais frágil do que a tecnologia de audioconferência.

Dicas para o acompanhamento

Você e os seus alunos irão precisar de se habituar a verem a vossa própria imagem no monitor. Falar para uma câmara poderá parecer estranho, mas não deverá ser preciso fazê-lo muitas vezes. A primeira sessão deverá prever apresentações individuais ou em grupo, conforme o tamanho dos grupos e o tempo disponível, e é uma boa oportunidade para que cada *site* experimente a tecnologia e se habitue a aparecer no monitor. Ao acompanhar uma sessão de videoconferência:

- evite monólogos
- incentive os alunos a responderem o mais possível
- incentive a aprendizagem em grupo em cada *site*, convidando grandes grupos de alunos num *site* a trabalharem em grupos mais pequenos em actividades específicas
- permita que os grupos usem uma maior variedade de técnicas de apresentação ao discutirem e apresentarem as suas actividades, se o sistema permitir o uso de elementos visuais ou gráficos de computador
- mantenha o foco nos objectivos de aprendizagem e actividades, não na tecnologia
- assegure a cada *site* igualdade de oportunidades para fazer perguntas e participar numa discussão plenária.

CONFERÊNCIAS POR COMPUTADOR

Numa conferência por computador, a comunicação é feita através de e-mail ou de um software especial. Temos a ideia de que as comunicações por computador são instantâneas porque as mensagens parecem sair do nosso computador quando fazemos clique em 'Enviar'. Mas não: existe um atraso, o que torna o sistema assíncrono, ou seja, as mensagens são enviadas e recebidas em momentos diferentes. Muitas pessoas estão muito familiarizadas com uma forma de comunicação assíncrona - a correspondência por escrito - em que uma carta ou mensagem é recebida, lida e respondida algum tempo depois de o remetente a ter enviado. O tempo de resposta depende dos atrasos técnicos das comunicações e do tempo de resposta humano. Os alunos que usem e-mail e/ou conferência por computador poderão esperar uma resposta rápida, e sentirem-se frustrados se uma mensagem não receber resposta durante dias, ou poderão ver na demora uma oportunidade de pensarem numa questão e prepararem uma resposta mais repensada.

Os pequenos grupos podem usar o e-mail para conferências curtas, enviando entre si mensagens sobre um determinado tópico (normalmente identificado na linha 'Assunto' do e-mail) como por exemplo uma discussão regular entre um grupo de tutores de um curso de proficiência na escrita que é oferecido em todo o mundo. O grupo encontra-se *on-line* durante uns quatro dias em cada mês, discutindo questões relacionadas com a tutoria, dicas e estratégias, e ideias para melhorar o curso. Estas sessões de e-mail são arquivadas (guardadas num conjunto de ficheiros organizados para futura consulta) num Website seguro.

Cada vez mais comuns no EAD são as conferências baseadas na Web, que utilizam software como o WebCT, o WebBoard ou o First Class para estruturar um Website que serve de local de encontro, ou de ambiente de aprendizagem, para participantes. O Website é configurado para alojar uma série de tópicos de discussão, organizados para o software e para os objectivos e estrutura do curso. Os participantes necessitam de um acesso regular a um computador que possa receber o software e de uma ligação à Internet fiável e de alta velocidade, a partir do qual participam na discussão, colocando online mensagens em conferências no Website.

O tipo de curso que beneficia com sessões online, é um curso em que a interacção e a discussão constituem contribuições importantes para a aprendizagem, e em que o texto é um meio de comunicação adequado. A conferência por computador pode ser usada em cursos do EAD tradicionais como uma componente de um curso que poderá incluir também guias de estudo impressos, outras leituras, vídeo, áudio, etc., ou como componente integrante de cursos *on-line*.

Em cursos do EAD tradicionais, poderá haver conferências durante todo o curso, ou serem agendadas para cobrirem um determinado tópico de discussão durante um determinado espaço de tempo e etapa do curso. Os materiais do curso, como um guia de estudo impresso, são os recursos que integram todos os elementos, e as sessões *on-line* são usadas para actividades interactivas dos alunos.

Num curso *on-line*, quase todos os recursos do curso são apresentados através do Website do curso, incluindo leituras e instruções para as actividades do curso, e normalmente existem condições para a discussão permanente de tópicos durante todo o curso. Um curso *on-line* pode ser dividido em sessões que combinem o fornecimento de recursos com guias para essa sessão. O Website do curso serve como um recurso que integra todos os elementos. As actividades são apresentadas no Website, e depois o trabalho dos alunos sobre as actividades é colocado *online* num espaço no Website que é partilhado por todos os participantes. O tutor (ou moderador) faz comentários sobre as actividades e as discussões.

Dicas para o planeamento

Antes de planear uma conferência *on-line*, deve participar numa e observar a maneira como o moderador gere o processo da discussão. Poderá também ser-lhe útil fazer um dos cursos curtos *on-line* sobre o acompanhamento da aprendizagem *on-line*, ou

actuar como um co-tutor ou como co-moderador noutro curso *on-line*, para melhorar a sua proficiência neste papel, e reforçar o seu sentido da dinâmica das discussões *on-line*.

A conferência por computador permite uma interacção sustentada, e a discussão continuada tem lugar ao longo do tempo, em vez de se limitar ao espaço de tempo de uma reunião ou sessão. Como as mensagens são arquivadas, os participantes podem consultar mensagens anteriores e basearem-se nelas, para que as discussões possam desenvolver-se e evoluir com o tempo. Uma sessão de aprendizagem *on-line* será mais atenuada do que uma sessão de aprendizagem em grupo em tempo real, já que a quantidade de tempo de interacção pode ser dividida pelo período de uma semana, em vez de ser por horas. Os alunos participam individualmente, mesmo que estejam a contribuir para uma actividade em grupo, e cada um toma uma série de decisões em separado para contribuir ou responder a diferentes pontos no tempo, não influenciada pelo *momentum* do entusiasmo do grupo ou pelas pistas visuais ou auditivas que existem numa situação presencial.

O seu planeamento deve ter em conta que:

- as actividades introdutórias devem encorajar um nível de comunicação fácil, que irá promover uma participação efectiva e familiarizar os alunos com as estruturas das discussões *on-line* e com as práticas de comunicações aceitáveis
- as sessões *on-line* obrigatórias podem incluir tópicos e actividades que façam parte do curso
- as sessões *on-line* opcionais podem melhorar e complementar conteúdo do curso, proporcionar fóruns onde os grupos possam trabalhar juntos, ou oferecer ajuda a quem tiver dificuldades
- quando as sessões *on-line* fazem parte de um curso do EAD convencional, têm de ser integradas com outras actividades
- quando o curso é completamente *on-line*, cada sessão *on-line* deve ser integrada com outras sessões do curso e apoiada pelos recursos *on-line* necessários para a realização das actividades na sessão
- os alunos precisam de se familiarizar com a utilização das comunicações *on-line*, normalmente colocando *on-line* mensagens de apresentação e respostas nas primeiras sessões, e habituar-se a colocar mensagens *on-line* e a relacionar ideias, para consolidarem as suas competências no desenvolvimento e síntese de conceitos
- os alunos precisam de se habituar a trabalhar como parte de um grupo, através de pesquisas, discussões, debates, resolução de problemas, projectos
- embora semelhantes às actividades de aprendizagem em grupo noutros contextos, as actividades em grupo *on-line* parecem diferentes, porque são feitas por escrito
- inicialmente, tarefas simples como partilhar informações, podem ajudar os membros dos grupos a habituarem-se a utilizar o meio para trabalharem juntos e criarem uma noção de coesão de grupo

- existe um atraso entre o envio e a recepção de uma mensagem, o que aumenta a possibilidade de uma mensagem ficar sem resposta
- fazendo a melhor utilização do meio, deve ser explorada a sua capacidade de permitir uma continuidade das discussões, de permitir guardar os registos das mensagens, e de oferecer 'tempo para pensar'
- a aprendizagem *on-line* envolve uma maior utilização de actividades individuais como blocos de construção para as actividades em grupo
- a aprendizagem *on-line* requer uma maior atenção para que seja mantida a coesão entre actividades diferentes, deslocando o processo numa direcção consistente, em vez de fragmentar o foco e a energia dos alunos.

Dicas para o acompanhamento

Verifique se a tecnologia utilizada numa sessão *on-line* permite que actividades planeadas prossigam conforme pretendido. Por exemplo, se pedir aos alunos que vejam um grupo de mensagens e as comentem, verifique se o download e visualização das mensagens não demora uma eternidade. Verifique se as suas instruções irão funcionar quando os alunos as seguirem. Verifique se os alunos têm outro meio de o contactarem, como seja por e-mail directo ou por telefone, para o caso de surgirem problemas com a tecnologia. Você poderá ter de testar ou avaliar diferentes sistemas de software de conferência. Se assim for, procure a ajuda de um perito, ou use a *checklist* na página seguinte.

Critérios para avaliar software de conferências
Quais são as funções essenciais que o <i>software</i> deverá ter para permitir que o curso funcione como pretendido?
O que é que o software lhe permite a si e aos participantes fazerem, e o que é que será difícil ou impossível de fazer com ele?
Que outras funções adicionais trariam uma vantagem importante?
Até que ponto o software é fácil de utilizar e acessível para si, para o desenhador do curso e para os alunos?
Qual a potência do computador e largura de banda de rede que exige?
Quais os sistemas operativos e versões suportados?
Exclui algum sistema operativo (p.ex. Mac ou Linux?)
Requer a aquisição e instalação de software adicional, além do software de conferência?

Crêterios para avaliar software de conferências
O software pode ser personalizado para responder a necessidades?
Quem mais já utilizou o software para a aprendizagem <i>on-line</i> , e durante quanto tempo?
Qual a compatibilidade deste software com outro que esteja a ser utilizado nesta institui�o de ensino?
O software apresenta alguma barreira para alunos com deficiências?

Ao fazer o acompanhamento de uma sessão em grupo num ambiente *on-line* ou conferência por e-mail, deve lembrar-se que:

- deve verificar quem entrou e fazer o acompanhamento de alguém que ainda não apareceu
- deve monitorizar os comentários, para se certificar de que os participantes estão a par das orienta es para a comunica o e estão a responder adequadamente uns aos outros
- deve procurar indicadores de confusão sobre o âmbito da discussão ou procedimentos, e ajudar a resolver quaisquer problemas
- pode incentivar os alunos a uma maior auto-orienta o e, onde apropriado, a um papel de liderança, além de ajudar os grupos a organizarem-se e a criarem as suas próprias regras básicas
- poderá precisar de ajudar os alunos a lidar com situa es de conflito interpessoal neste meio, em que as palavras ficam visíveis para todos, em vez de desaparecerem depois de terem sido ditas
- pode incentivar os alunos a alargarem os seus horizontes, efectuando tarefas mais ambiciosas, explorando questões em maior profundidade, e analisando as implica es da sua aprendizagem enquanto desenvolvem as suas competências de aprendizagem em grupo
- deve assegurar que todos os grupos fornecem resumos escritos claros e sucintos do seu trabalho ao grupo no seu todo de uma maneira que interesse aos outros participantes
- pode incentivar os grupos a prosseguirem com as suas discussões depois de terem feito o seu pequeno relatório, em vez de considerarem a sua tarefa concluída
- pode criar no Website um espaço especial para 'perguntas e respostas'
- poderá ter de iniciar a discussão no ambiente de aprendizagem já que, embora seja fácil fazer perguntas, também poderá intimidar alguns alunos que não queiram fazer figura de estúpidos.

Actividade 5.6 Aprender tecnologia de conferências

Participe numa breve conferência por computador, de vídeo ou de áudio. Se estiver a trabalhar individualmente, poderá ser necessário fazer preparativos para participar numa sessão de conferência com a sua organização. Para praticar tutoriais de audioconferência durante um *workshop* presencial:

- instale equipamento com altifalante-microfone em duas salas (de preferência distanciadas) equipadas com telefone que utilize linhas separadas
- planeie actividades para a sessão de audioconferência de forma a que os grupos possam trabalhar separadamente, e depois se reúnam para discutirem o seu trabalho
- divida as pessoas em dois grupos, e comunique apenas através do altifalante-microfone para as actividades e discussão.

Tome notas sobre a sua experiência na sessão, e depois:

- faça uma avaliação de cada actividade, da estrutura e eficácia da sessão no seu todo, e de outros aspectos relevantes para a sua situação
- explique como adaptaria as suas estratégias de planeamento e acompanhamento para uma conferência
- identifique o que aprendeu, individual e colectivamente, com a experiência, e o que faria de uma maneira diferente na próxima vez.

COMENTÁRIO

Se a experiência lhe parecer difícil de organizar ou avaliar, poderá experimentar um dos cursos de curta duração disponíveis, ou actuar como co-tutor ou co-moderador num curso, para melhorar a sua proficiência neste papel e reforçar o seu sentido da dinâmica dos contextos de grupo.

Actividade 5.7 Complete o seu plano de aprendizagem em grupo

Agora que considerou os diferentes contextos da aprendizagem em grupo e os aspectos do planeamento e acompanhamento para cada, reveja e analise cada elemento do seu plano de aprendizagem em grupo quanto aos seguintes critérios:

Alcança os objectivos visados?

É viável, realista, e apropriado para os alunos, conteúdo e contexto?

Utiliza da melhor maneira as possibilidades da situação ou da tecnologia?

COMENTÁRIO

Poderá constatar que um bom método será implementar parte da sessão que planeou para um pequeno grupo que possa fornecer *feedback*. A partir daqui, deverá poder identificar quaisquer modificações que sejam necessárias ao seu plano, para acomodar as necessidades particulares do contexto e da tecnologia utilizada.

SUMÁRIO

O planeamento e o acompanhamento da aprendizagem em grupo no EAD difere da instrução convencional numa sala de aula, devido às diferenças das necessidades dos alunos, do contexto e dos recursos disponíveis. No EAD, a aprendizagem em grupo envolve utilizar da melhor maneira os recursos disponíveis. Além dos materiais e tecnologias, estes incluem a experiência dos tutores e dos alunos, as competências, e o tempo. No EAD, a aprendizagem em grupo normalmente tem mais limitações de tempo do que na sala de aula, por isso as sessões de aprendizagem em grupo devem permitir aos alunos utilizarem actividades focadas para alcançarem objectivos específicos. As estratégias de acompanhamento devem permitir aos participantes usar actividades em grupo para consolidarem o que aprenderam nos seus estudos individuais, em vez de serem destinatários passivos de uma instrução directa. As tecnologias devem complementar, não sobrepor-se, aos objectivos, processos e resultados da aprendizagem em grupo no EAD.

UNIDADE SEIS: APOIO AOS TUTORES

Nos capítulos 1 e 2, abordamos os conhecimentos e as competências que os tutores devem possuir. Os três capítulos seguintes mostraram a aplicação desses conhecimentos e competências em três importantes funções no ensino. Este último capítulo analisa o apoio, a informação e os recursos que o tutor necessita ter da instituição de ensino, para poder usar a suas competências tão eficazmente quanto possível.

'Neste processo pedagógico, rapidamente apareceram muitos desafios para guiar e aconselhar estudantes com diferentes competências, aptidões e expectativas educacionais... As necessidades psicológicas de segurança e de pertença a um núcleo uniforme de indivíduos eram inviabilizadas pelo isolamento geográfico, falta de empatia, e fragmentação do ensino. Era muito difícil criar estreitas relações interpessoais com os funcionários dos escritórios por razões que se prendem com a falta de pessoal, as condições físicas difíceis, a falta de condições para proporcionar o desenvolvimento das relações humanas, e a solicitação permanente de informação por parte dos estudantes'

(Bennie Berkley, tutor na UWI)

Os comentários de Berkley fazem eco dos de MacKeracher:

'A aprendizagem assenta em dois motores intrínsecos da acção humana; o desejo de desenvolver aptidões – competências, conhecimentos e atitudes necessárias para trabalhar autónoma e isoladamente – e o sentimento de estar integrado no que diz respeito ao relacionamento humano'.

(MacKeracher, 1996 citado em Burge and O'Rourke, 1998)

Este capítulo mostra-nos de que forma as necessidades dos tutores dependem de factores externos, mais do que do seu próprio desenvolvimento pessoal, e mais especificamente, mostra o papel da organização na satisfação das necessidades dos tutores de ligação à sua instituição de ensino, e de instrumentos de trabalho. Iremos fazer uma revisão do que foi visto nos capítulos anteriores, e criar um quadro que identifica as principais necessidades do tutor.

Na qualidade de tutor, poderá utilizar este capítulo para clarificar as necessidades em relação à instituição de ensino no seu caso específico. Como administrador, poderá utilizar este capítulo para identificar os recursos de que os tutores necessitam, como seja, um guia do tutor, *workshops*, mentores. Qualquer que seja a sua função, pode usar este capítulo para identificar o que conseguiu até aqui na sua aprendizagem sobre tutoria, e o que gostaria de aprender mais.

OBJECTIVOS

Quando terminar este capítulo, deverá ser capaz de:

- identificar as necessidades do tutor nas diferentes fases de um curso
- identificar as necessidades do tutor em situações específicas
- escolher a melhor solução para satisfazer as necessidades do tutor
- avaliar se o tutor está correctamente equipado para desempenhar a sua função
- avaliar se os administradores estão a oferecer aos tutores um apoio eficaz

IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES DO TUTORES NAS DIFERENTES FASES

Para que o tutor possa ser eficaz na sua função de apoio, guia, e facilitador da aprendizagem, será necessário providenciar:

- informação
- apoio
- recursos
- oportunidades de desenvolvimento de competências e conhecimentos

A seguinte lista de necessidades dos tutores foi elaborada com base nos capítulos apresentados até agora. Devido ao seu próprio contexto, competências, conhecimentos, ou experiências, é provável que não precise de tudo o que consta da lista, ou que queira acrescentar algum aspecto.

UNIDADE UM: A TUTORIA NA APRENDIZAGEM ABERTA E À DISTÂNCIA

Antes de iniciar o seu trabalho, o tutor necessita de:

- informação sobre a filosofia específica do ensino à distância na instituição ou na organização
- uma definição clara do seu papel enquanto tutor, incluindo as expectativas no que diz respeito ao contacto com o aluno, interacção e avaliação
- informação geral sobre o número de alunos esperado, os seus conhecimentos e objectivos
- material completo do curso
- conhecer os objectivos e análise racional do curso, e saber como se pode integrar nos outros cursos do programa
- acesso às pessoas que poderão resolver problemas ligados à formação ou aos conteúdos do curso

Nas instituições académicas os tutores também precisam de:

- informação sobre as normas e requisitos que afectam um curso
- ter conhecimento dos calendários e datas, por exemplo, datas em que as notas devem ser entregues, datas das chamadas
- informação sobre os procedimentos e relatórios de avaliações
- contactos com o departamento académico ou com o autor do curso para poder resolver questões sobre a forma ou conteúdo do curso, ou sobre a avaliação

No caso do curso pressupor a utilização de tecnologias como audioconferência, videoconferência ou comunicação por computador, o tutor necessita também de:

- informação básica sobre as tecnologias utilizadas no curso
- um conhecimento geral de como as tecnologias são aplicadas especificamente no curso
- acesso a formação para a utilização de tecnologias menos familiares
- informação específica sobre cada tecnologia
- recursos para poder utilizar as tecnologias, por exemplo software adequado para o computador, acesso à Internet, ou cartão telefónico para cobrir os custos dos contactos com os alunos
- informação sobre o modo de utilizar as tecnologias de comunicação para o ensino interactivo, como seja para discussões e trabalho em colaboração, de forma apropriada ao nível do curso e à utilização das tecnologias pelos alunos e pelo tutor.

UNIDADE DOIS: PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO EAD

Para que os tutores utilizem as principais competências pedagógicas do EAD de forma eficaz, e para que possam assumir as suas responsabilidades, eles necessitam de:

- oportunidades para desenvolver competências em áreas específicas de tutoria
- oportunidades para consultarem colegas
- familiarizar-se com os procedimentos administrativos da instituição de ensino
- ter acesso aos registos dos estudantes e contactos com a administração, especialmente com a secção que arquiva e mantém os registos
- dispor dos nomes das pessoas a contactar na instituição em caso de problemas específicos
- informação suficiente sobre os serviços disponíveis para os alunos do ensino à distância, como seja o serviço de biblioteca, por forma a que o tutor possa informar os alunos da existência desses serviços
- informação sobre os recursos disponíveis para os alunos com necessidades específicas, para que os tutores possam fazer um encaminhamento eficaz e informado para conselheiros pedagógicos, serviços de apoio a deficientes, etc.

UNIDADE TRÊS: O PAPEL DE APOIO DOS TUTORES

Para poder ter um papel continuado de apoio aos alunos, o tutor necessita de:

- informação sobre as estratégias e horários para manter contactos com os alunos
- saber quem são as pessoas a contactar em caso de problemas específicos com alunos, como por exemplo, um aluno que não responde a tentativas de contacto, ou que dá sinais de querer interromper os estudos

- poder ter acesso a uma 'segunda opinião' (por exemplo, um tutor ou um administrador mais experiente) e/ou a recursos que possam ajudar a responder a questões ou problemas que os alunos possam vir a ter
- familiaridade com os departamentos administrativos e académicos da instituição, e de que modo eles podem ajudar na resolução de problemas específicos
- familiaridade com as estratégias aceites para a resolução de problemas
- informação sobre quais os problemas que devem ser encaminhados para outras pessoas.

UNIDADE QUATRO: A AVALIAÇÃO NO EAD

Para aplicar as competências e estratégias de avaliação de forma eficaz, o tutor deve ter:

- informação sobre as expectativas dos alunos no que diz respeito à avaliação (nível do detalhe da avaliação, tempo de avaliação, política de reavaliação, etc.)
- conhecimento do regulamento e requisitos no que diz respeito à questão das avaliações na instituição ou na organização
- acesso a uma segunda opinião (por exemplo, de um tutor mais experiente ou de um administrador académico) no que se refere a casos de avaliações difíceis
- acesso ao autor do curso ou aos membros do pessoal académico para debater algum problema relativo a material do curso ou questões sobre a indicação de instruções que possam aparecer nos trabalhos dos alunos e/ou na avaliação efectuada.
- conhecimento dos recursos disponíveis na organização para responder a necessidades específicas dos alunos, que se tornem evidentes através da avaliação, como seja a sua proficiência na escrita, proficiência na língua, ou proficiência na execução de pesquisas, para que o tutor possa fazer um encaminhamento informado
- acesso aos comentários sobre as avaliações de um tutor mais experiente (ou de um colega do mesmo nível)

UNIDADE CINCO: FACILITAR A APRENDIZAGEM EM GRUPO

Para que se tornem bons formadores do ensino em grupo, os tutores necessitam de:

- oportunidade de discutirem as suas ideias sobre situações da aprendizagem em grupo com outros tutores ou outras pessoas
- informação, formação e apoio na utilização de tecnologias mais complexas e menos conhecidas usadas no curso
- informação sobre os locais para os tutoriais (incluindo de sítios remotos para tutoriais conferenciados) incluindo o *layout* da sala, meios disponíveis, e contactos administrativos
- oportunidades de discutirem as interações dos alunos e os resultados dos tutoriais com tutores mais experientes

- acesso a outras opiniões sobre os problemas que surgem no grupo, tais como conflitos de alunos ou dificuldades em projectos com grupos.

A NECESSIDADE DE ESTAR EM CONTACTO

Muitos tutores trabalham em *part-time* e longe da instituição académica, e por isso vêem-se confrontados com os mesmos problemas que os alunos:

- a falta de contacto
- uma informação insuficiente
- dificuldades administrativas ou académicas, e um apoio inadequado

Para além das competências práticas exigidas, os bons tutores devem manter um sentimento de pertençaem relação à instituição. Isto surge como o resultado de uma resposta prática, apoiante e consistente por parte da instituição, e das oportunidades de os tutores darem a sua contribuição para a instituição. A necessidade do tutor de um apoio prático está ligada à necessidade da conectividade:

'Quando comecei a dar tutoria no ensino à distância, informei (várias vezes) que queria ter uma referência dos outros tutores, para de alguma forma fazer uma avaliação comparativa do meu próprio trabalho. Três anos depois recebi tardiamente uma lista dos outros tutores da minha área. Entretanto já me sentia suficientemente seguro no meu trabalho, e esses contactos foram completamente redundantes (faz-me pensar, será que o atraso foi tático? Penso que não!). Sinto-me bastante distante da escola, e vejo-a mais como uma coordenadora do que como empregadora'.
(Peachey, 1999)

Os tutores em *part-time* estão em desvantagem quando lidam com problemas administrativos:

'Os problemas administrativos que dificultam o trabalho dos tutores em part-time assumem uma maior relevância do que se eles fizessem parte do pessoal a tempo inteiro, que pode facilmente resolver os seus problemas. Por isso, tanto os tutores como os alunos do ensino à distância consideram que as questões administrativas ou os ajudam ou os prejudicam de uma forma substancial'.
(Chadibe, 2002)

Chadibe também comenta o seguinte sobre a natureza recíproca do apoio prático e a conectividade:

'Se os tutores não receberem as directrizes dos departamentos académicos, não saberão se estão a seguir as intenções dos departamentos académicos quando estão a ensinar. Os tutores também podem dar um contributo que poderia ser muito benéfico para os departamentos académicos, no que diz respeito à adaptação dos materiais a uma utilização mais intuitiva'.

Bennie Berkley, tutor na UVVI, explica:

'O encontro com outros tutores incentiva o desenvolvimento da aceitação e pertença. Problemas e experiências similares foram partilhados numa atmosfera de congenialidade e de colegialidade...'

IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES DO TUTOR NUMA SITUAÇÃO ESPECÍFICA

As necessidades do tutor numa situação específica de ensino à distância são afectadas pelos contextos organizacional e social, pelo tipo de programa, e pelo nível de experiência no ensino à distância que possui, tanto o tutor como a própria organização. Os tutores têm de identificar, articular e comunicar da melhor forma as suas necessidades em situações específicas e com recursos limitados. Vamos agora usar a sua própria experiência e perspectiva na qualidade de tutor ou administrador, para identificar necessidades colectivas dos tutores nas áreas da informação, apoio, acesso aos recursos administrativos, e desenvolvimento de competências.

Actividade 6.1 Identificar e satisfazer necessidades dos tutores

Usando como base a lista das necessidades do tutor na última secção, identifique o que precisa para ir ao encontro das áreas de responsabilidade no seu contexto.

Áreas de responsabilidade	Necessidades			
	Informação	APOIO	Recursos	Desenvolvimento de competências
Apoio aos alunos				
Avaliação				
Facilitação do ensino				
Tarefas administrativas				

COMENTÁRIO

A identificação das necessidades relevantes de cada área de responsabilidade permitir-lhe-á desenvolver um plano de formação.

ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE FORMAÇÃO

Pode ser desenvolvido um plano de formação a partir da análise das necessidades de formação que foram criadas na grelha da última actividade, tal como se descreve a seguir:

- 1- Identifique no seu contexto as cinco ou dez necessidades mais importantes de formação.
- 2- Prepare uma explicação sobre a importância de cada item da sua lista, considerando as implicações para os tutores, para os alunos e para a organização.
- 3- Se possível, discuta e reveja a sua lista com colegas.
- 4- Pense nas opções disponíveis para responder às necessidades do tutor, que poderão incluir manuais impressos, *workshops*, mentores, ou reuniões regulares com tutores.
- 5- Confronte cada necessidade do tutor na sua lista de prioridades com uma ou mais estratégias que possam ser aplicadas.
- 6- Identifique qual o melhor *timing* para implementar a estratégia. Será melhor implementá-la antes do início do curso, ou quando os tutores já estiverem envolvidos na tutoria? Será preferível juntar várias estratégias, por exemplo uma sessão sobre a avaliação e um *briefing* pelos administradores, ou será mais fácil fazer sessões separadas?
- 7- Desenvolva um plano e um calendário para responder a essas necessidades do tutor.
- 8- Inclua no seu plano algumas estratégias informais, tais como sistemas de camaradagem em que dois tutores possam ajudar-se mutuamente, ou medidas para que um tutor menos experiente possa receber ajuda de um colega mais experiente.
- 9- Avalie os custos da implementação do plano, orçamentando cada estratégia, incluindo factores tais como telecomunicações, transportes, abastecimentos, e outros.
- 10- Considere quais são as estratégias mais apropriadas e mais acessíveis.

MÉTODOS DE SATISFAZER AS NECESSIDADES DOS TUTORES

As instituições procuram ir ao encontro das necessidades de apoio dos tutores através de dois canais principais:

- materiais impressos
- contactos com outros profissionais, quer seja com tutores seus colegas ou em sessões de formação.

MATERIAIS IMPRESSOS

As instituições de ensino produzem manuais institucionais para tutores, os quais fornecem informações básicas sobre tutoria no EAD para essa instituição ou organização, e manuais para cursos específicos, que delinham a tutoria de um curso específico. Estes dois tipos de manuais servem objectivos diferentes.

Manuais institucionais para tutores

Um manual institucional para tutores deve:

- explicar como funciona o EAD nessa organização
- delinear os procedimentos e horários para os cursos de tutoria
- fornecer informação sobre os departamentos e unidades envolvidas no EAD
- listar os nomes das pessoas a contactar que os tutores devem conhecer

Isto serve de referência para os tutores, e destina-se a fornecer informações, não ao desenvolvimento de competências. Deve ser feita com frequência uma revisão dos manuais, para garantir que a informação neles contida esteja actualizada.

O manual institucional para tutores representa uma vantagem, especialmente para aqueles que estão fora da organização, porque fornece, numa única referência, a informação essencial de que o tutor necessita. Se o programa for longo e complexo, é possível que o manual institucional não se limite a um volume, e é provável que as unidades da organização (por exemplo os departamentos académicos) editem o seu próprio manual para tutores.

Manuais para tutores de cursos específicos

Uma das funções dos coordenadores académicos é fornecer aos tutores directrizes claras sobre o curso e sobre áreas específicas que requerem atenção específica no curso que vão leccionar

(Chadide, 2002)

Além dos manuais da organização, os tutores necessitam de informação sobre a tutoria do seu curso específico. Muitas instituições de ensino solicitam aos autores dos cursos que elaborem manuais para tutores para cursos específicos. Estes são importantes, se os tutores não tiverem participado na elaboração do curso, e para assegurar uma consistência na abordagem no acompanhamento e avaliação da aprendizagem, especialmente em cursos com um grande número de inscritos. Um manual para tutores específico de um curso abrange:

- *background* do curso e dos alunos
- metas e objectivos do curso
- de que forma as actividades e as tarefas contribuem para atingir os objectivos
- o horário habitual do curso
- alguns dados particulares que requerem especial atenção
- directrizes sobre a avaliação
- requisitos para notas específicas nos trabalhos.

APOIO DE COLEGAS E DE OUTROS PROFISSIONAIS

Os manuais para tutores fornecem informações essenciais sobre a instituição ou o curso, mas não podem responder a todas as questões que se colocam no decorrer da tutoria. Os tutores poderão responder mais eficazmente, se forem apoiados através de:

- *workshops* de aprendizagem
- mentores
- encontros regulares de tutores
- um serviço de ajuda telefónica para tutores.

Workshops de formação

'A participação em vários workshops destinados a informar os tutores sobre as suas funções e responsabilidades contribuiu muito para melhorar a sua competência profissional. As actividades eram proveitosas, uma vez que simulavam situações reais que os tutores provavelmente iriam encontrar'.

(Bennie Berkley, UWI tutor)

Os *workshops* podem ser muito eficientes, mas também bastante caros em termos de tempo do pessoal, e em termos de pagamento das deslocações e da participação dos tutores.

Os *workshops* podem:

- ajudar os tutores a perceber o funcionamento do EAD na organização
- dar oportunidade aos tutores de contactar com as pessoas da organização que estão directamente envolvidas no EAD
- criar oportunidades de desenvolvimento de competências
- ajudar a eliminar o sentimento de isolamento

O *timing* é importante. Normalmente os *workshops* para tutores decorrem antes do início do programa, especialmente no caso dos *workshops* destinados aos novos tutores. No entanto, uma formação antes dos tutores terem contactado com os alunos pode ser irrelevante. O desenvolvimento de competências, ou a transmissão de informação é muitas vezes mais proveitosa quando os tutores já se encontram envolvidos na sua actividade com os alunos, e quando têm que lidar com situações específicas da tutoria ou da aprendizagem. Um dos dilemas da organização é decidir se os *workshops* se destinam a todos ou apenas aos novos tutores. Se a comparência é um dos requisitos desta profissão, é suposto os tutores serem pagos para participarem. Se não for o caso, então serão só os tutores mais empenhados a participarem nos *workshops*.

O apoio de mentores

O apoio de mentores poderá ser formal ou informal. Num acordo formal, a Instituição designa um tutor experiente para dar apoio a um ou mais tutores novos, dando-lhes conselhos, informações, e, provavelmente, verificando e dando *feedback* sobre exemplos de trabalhos para atribuição de nota. Numa situação informal, os novos tutores poderão contactar os tutores mais experientes quando quiserem, ou os tutores mais experientes poderão manter-se em contacto ou dar apoio aos novos tutores.

A utilização de mentores reconhece o valor das competências e conhecimentos dos tutores experientes, permite que os novos tutores beneficiem da sua experiência, e ajuda os tutores e os seus mentores a superarem o isolamento. No entanto, é difícil

monitorizar as comunicações informais entre um mentor e um novo tutor, o que poderá ser um problema, se os mentores forem pouco flexíveis, ou transmitirem atitudes ou métodos inúteis para os novos tutores.

Encontros regulares de tutores

Os encontros regulares de tutores permitem discutir os problemas existentes, dando aos tutores a possibilidade de criarem novas perspectivas e novas competências quando eles mais precisam. Esses encontros permitem também ultrapassar o sentimento de isolamento nos casos dos tutores que trabalham fora da organização, mas por outro lado são dispendiosos em deslocações e tempo. Mesmo que os tutores não sejam pagos para participar, existem custos de pessoal para a coordenação destes encontros.

As conferências via e-mail podem ser muito eficazes se ocorrerem regularmente durante períodos de três ou quatro dias por mês. As conferências via e-mail podem:

- permitir a participação das pessoas quando têm disponibilidade para tal e levantarem questões relacionadas com a prática da tutoria durante o último mês
- podem ser arquivadas de forma a poder ser criado um historial de situações
- registar as opiniões dos tutores sobre assuntos específicos para uma utilização futura
- ser usadas como prática e modelo de uma interacção eficaz em discussões on-line.

Por exemplo, os tutores de um curso de Effective Writing oferecido através da Commonwealth of Learning reúnem-se regularmente através de e-mail para discutirem questões relacionadas com a tutoria, e partilharem dicas sobre estratégias de tutoria eficazes.

Os encontros através de teleconferência podem ser viáveis, se os tutores estiverem disponíveis em simultâneo, e os custos de telefone forem razoáveis. As teleconferências são mais eficazes quando os participantes entregam antecipadamente as listas dos temas que querem discutir. A agenda é elaborada a partir dessa lista. As teleconferências permitem também aos tutores adquirirem prática na aplicação dos seus conhecimentos de utilização deste meio, e explorarem novas formas de o utilizar.

Ajuda telefónica para tutores

A prática usual de utilização da ajuda telefónica passa pela designação de membros do pessoal administrativo ou académico que estarão disponíveis para ajudar telefonicamente os tutores que peçam ajuda ou informações sobre problemas relevantes. A ajuda telefónica tem de ser rápida e eficaz, e pode ser fornecida através de telefone, e-mail ou fax.

GARANTIR UM EQUIPAMENTO ADEQUADO PARA OS TUTORES

Até aqui vimos como identificar e responder às necessidades dos tutores. As seguintes *checklists*, umas para os tutores e outras para os administradores, podem ser utilizadas para permitir aos tutores e aos administradores chegarem a um consenso sobre as necessidades dos tutores, ou poderão constituir um plano de preparação para tutoria no EAD.

As listas abrangem todo o processo da tutoria:

- antes do curso
- durante o curso
- durante a avaliação
- depois do curso

CHECKLIST 1 DO TUTOR - ANTES DO CURSO

Informação	Tenho todo o material do curso que os alunos receberam?
	Compreendo como o curso funciona: o que os alunos esperam fazer e o que eu espero fazer?
	Tenho uma cópia do manual do tutor para o curso?
	Tenho um calendário do curso para os tutoriais, interacção entre os alunos, datas dos trabalhos, de emissão das notas, etc.?
	Experimentei algumas actividades de auto-avaliação e compreendo a sua relação com o conteúdo do curso?
	Entendo os objectivos de cada trabalho e como eles se relacionam com o conteúdo do curso?
	Tenho os nomes e os contactos de todos os alunos do curso?
	Conheço as expectativas quanto aos contactos com os alunos? Frequência, tipo de contacto, etc.?
	Tenho informação sobre regulamentos académicos e administrativos que afectam o curso?
	Tenho o contacto de uma pessoa em todos os locais dos tutoriais?
	Tenho o contacto de um administrador que trate da recepção e devolução de trabalhos?
Apoio	Sei quem devo contactar se tiver algumas questões sobre o conteúdo e processo do curso?
	Sei quem devo contactar se tiver questões sobre determinados alunos?
	Sei como e onde obter ajuda no uso das tecnologias necessárias para o curso?
	Existe um tutor mais experiente a quem eu possa recorrer informalmente sobre questões difíceis?
	Tenho os nomes de outros tutores do mesmo departamento, área de especialização, ou região?
Recursos	Tenho os nomes dos bibliotecários que fornecem serviços aos alunos à distância?
	Sei quais os serviços e recursos de biblioteca disponíveis para alunos à distância?
	Tenho os nomes dos conselheiros que podem ajudar os alunos com problemas de estudo ou com questões pessoais?
	Tenho conhecimento de mecanismos de apoio adicionais disponíveis para os alunos? (clínicas de escrita ou apoio para quem tenha deficiências)

Desenvolvimento	Tenho software, informação técnica, palavras-chave e o equipamento especial de que preciso para o curso de tutor?
	Estou mais confiante quanto aos seguintes aspectos da actividade de tutoria:
	Estou menos confiante quanto aos seguintes aspectos da tutoria:
	Penso que a melhor forma de responder às minhas necessidades de desenvolvimento de competências é:

CHECKLIST 2 DO TUTOR - DURANTE O CURSO

Informação	Já verifiquei os nomes e as informações de contacto de todos os alunos do curso, e contactei todos os alunos?
	Sei como proceder se não conseguir contactar um aluno?
	Se algumas partes do curso forem menos claras para os alunos, poderei obter a informação necessária para as explicar aos alunos?
Apoio	Poderei obter respostas a problemas académicos (questões sobre o conteúdo do curso, entrega de trabalhos alternativos)?
	Poderei obter respostas para problemas administrativos (por exemplo, um pedido de adiamento da entrega de um trabalho)?
	Sei como solicitar atempadamente para mim e para os meus alunos ajuda na utilização das tecnologias para o curso?
	Sei como garantir que os locais para as sessões estejam disponíveis e equipados?
	Sei como obter uma segunda opinião sobre questões decorrentes de interacções com os alunos?
	Existem oportunidades para discutir com outros tutores as experiências de tutoria ou outras interacções com os alunos?
Recursos	Os alunos podem ter ajuda de conselheiros ou de outros serviços de apoio ao aluno quando necessário?
	Se não, conheço o alcance da minha responsabilidade perante esses alunos?
	Os alunos podem obter ajuda, informações, e os materiais de que precisam junto dos centros de informação da instituição?
	Se não, poderei resolver o problema?
Desenvolvimento	Quando interajo com os alunos, sinto-me mais confiante nos seguintes aspectos:
	Quando interajo com os alunos, sinto-me menos confiante nos seguintes aspectos:
	Considero que a melhor forma de desenvolver as competências de que preciso para facilitar a interacção com os alunos é:

CHECKLIST 3 DO TUTOR - AVALIAÇÃO

Informação	Sei o que se espera de cada trabalho?
	Tenho as informações necessárias para criar um esquema de atribuição de notas para cada trabalho?
	Disponho dos regulamentos referentes à classificação de trabalhos, reentrega de trabalhos, ou plágio?
	Conheço os procedimentos referentes a recursos apresentados pelos alunos em relação à nota atribuída a um trabalho?
	Conheço o limite da minha autoridade para tomar decisões sobre o trabalho dos alunos?
	Sei quem tem poder de decisões para além do limite da minha autoridade?
Apoio	Posso obter uma segunda opinião sobre questões que surjam a propósito da classificação de trabalhos?
	Existem oportunidades de discutir com outros tutores problemas relativos à avaliação em geral?
	Um membro do pessoal sénior irá rever exemplos de trabalhos classificados e comentar a minha avaliação?
Recursos	Posso ter acesso aos recursos que os alunos podem utilizar nos seus trabalhos, tais como jornais, livros, software etc.?
	Sei o suficiente sobre os recursos de que os alunos dispõem (cursos de desenvolvimento de competências na escrita ou pesquisa, recursos de biblioteca, software, acesso à avaliação de incapacidades de aprendizagem, etc.) para os recomendar quando necessário?
Desenvolvimento	Quando faço a avaliação do trabalho dos alunos sinto-me mais confiante nos seguintes aspectos:
	Quando faço a avaliação do trabalho dos alunos sinto-me menos confiante nos seguintes aspectos:
	Penso que a melhor forma de desenvolver as competências de que necessito para a tarefa de avaliação dos alunos é:

CHECKLIST 4 DO TUTOR – DEPOIS DO CURSO

Informação	Conheço todos os requisitos para que os alunos passem no curso?
	Sei quando devo entregar as notas ou outras informações para o registo do estudante?
	Conheço os procedimentos para lidar com a avaliação que os alunos fazem do curso?
	Irei receber as informações sobre os resultados dos alunos no exame final, se não for eu a classificá-los?
Apoio	Recebo ajuda atempadamente se existir algum problema com decisões relativas a avaliações finais?
	Posso transmitir as minhas observações, experiências e reflexões sobre a tutoria a alguém que possa alterar o curso?
Recursos	Tenho acesso ao <i>feedback</i> dos alunos sobre o curso e a tutoria, para me ajudar a identificar quais as estratégias de tutoria que resultaram, e quais as que poderão precisar de melhoramento?
	Tenho a oportunidade de recomendar recursos adicionais que possam ser úteis para o curso?
Desenvolvimento	A partir da minha experiência de tutoria neste curso, e a partir do <i>feedback</i> sobre as avaliações do curso, estes são os aspectos da tutoria que geri bem; e estes são os aspectos da tutoria que gostaria de melhorar:
	Penso que a melhor forma para desenvolver as minhas competências seria:

CHECKLIST 1 DO ADMINISTRADOR – ANTES DO CURSO

Informação	Foram entregues aos tutores cópias de todo o material que os alunos recebem, incluindo informações sobre a instituição, e informações sobre outros recursos disponíveis?
	Foram entregues aos tutores os manuais impressos que explicam o seu papel, o que eles devem fazer para fornecer apoio ao aluno, avaliar o aluno, e desempenhar as tarefas administrativas?
	Foi entregue aos tutores uma lista completa com os nomes dos alunos e informações de contacto?
	Foram entregues aos tutores os nomes com os contactos do pessoal administrativo que lida com os alunos à distância?
	Os tutores foram informados sobre quem contactar sobre questões académicas, e têm os contactos dessas pessoas?
	Os tutores foram informados sobre todos os requisitos técnicos para a tutoria do curso, como sejam hardware, software, equipamento, e dispõem dos meios necessários?
	Foram dadas aos tutores as informações de que precisam para os tutoriais, como sejam a localização dos <i>sites</i> , as pessoas a contactar, quais os procedimentos para audioconferências, etc.?
Apoio	Os tutores têm uma pessoa de contacto específica na área administrativa que possa tratar das suas questões administrativas?
	Os tutores têm uma pessoa de contacto específica na área académica para tratar dos assuntos académicos?
	Estão previstos encontros dos novos tutores com tutores mais experientes?
	Os tutores irão receber informação do autor do curso ou do coordenador sobre aspectos académicos relativos ao seus cursos específicos?
	Está prevista alguma sessão de orientação geral para tutores antes do início do curso?
Recursos	Confirmámos que os tutores dispõem de todos os recursos de que necessitam para a tutoria, tais como software para a comunicação por computador, folhas de classificação de trabalhos, etc.?
	Confirmámos que os tutores têm acesso a todos os recursos que poderão precisar para a tutoria, tais como serviço de biblioteca, bases de dados informáticas, equipamento de laboratório, etc.?
	Fornecemos aos tutores toda a informação adequada sobre os serviços e os recursos disponíveis para os alunos à distância, tais como aconselhamento e ajuda nas competências académicas?
	Os tutores têm acesso a ajuda técnica na utilização de tecnologia para o curso e sabem como obter essa ajuda?

Desenvolvimento	Existem oportunidades para os novos tutores aprenderem os aspectos importantes da tutoria tais como o contacto com o aluno, a avaliação, etc.?
	Existem oportunidades para os tutores experientes poderem aprender como serem mentores dos novos tutores ou como desenvolverem novas competências necessárias para diferentes estratégias da tutoria, como seja, facilitar a aprendizagem em grupo à distância?

CHECKLIST 2 DO ADMINISTRADOR – DURANTE O CURSO

Informação	Fornecemos aos tutores toda a informação actualizada sobre os alunos, inclusive os que foram acrescentados ou retirados da lista do curso?
	O pessoal administrativo pode resolver a situação, caso um tutor não consiga entrar em contacto com um aluno?
Apoio	O pessoal académico está disponível para responder a questões relativas ao conteúdo do curso ou a outras questões difíceis que possam surgir?
	Existe pessoal administrativo disponível para responder a perguntas sobre questões administrativas como seja assegurar os locais para os tutoriais?
	Os tutores podem consultar um tutor mais experiente ou outro membro do pessoal sobre problemas que surjam durante a interacção com os alunos?
	Os tutores podem trocar ideias entre eles sobre questões que se levantam, estratégias ou outros temas?
Recursos	Os tutores deram conta de algum problema com os alunos no acesso aos recursos de que necessitam, como seja, serviço de biblioteca, ajuda técnica, etc.?
	Se for o caso, existem medidas para resolver a situação atempadamente?
	Os tutores reportaram alguma dificuldade com os preparativos para os tutoriais, como sejam problemas com locais, problemas técnicos, ou barreiras à participação dos alunos?
	Se for esse o caso, existem medidas previstas para resolver atempadamente a situação?
Desenvolvimento	Existem indicações de que os tutores possam precisar de desenvolver competências específicas de forma a poderem responder às necessidades dos seus alunos (como sejam competências na ministração de tutoriais, ou competências técnicas)?
	Se for o caso, será possível providenciar atempadamente oportunidades para o desenvolvimento das competências?

CHECKLIST 3 DO ADMINISTRADOR - AVALIAÇÃO DO ALUNO

Informação	Foi entregue aos tutores toda a informação necessária sobre os requisitos para os trabalhos, regulamentos e procedimentos?
	Os tutores foram informados sobre quando poderão contar receber os trabalhos, e quando deverão devolver os trabalhos classificados?
	Os tutores foram aconselhados sobre quem contactar sobre questões académicas ou administrativas acerca dos trabalhos?
Apoio	Os tutores podem consultar um tutor mais experiente ou outro membro do pessoal sobre questões ligadas à dificuldade da avaliação?
	Os tutores têm acesso rápido à pessoa adequada para consultar em caso de plágio ou outro tipo de irregularidade?
	Os trabalhos classificados pelos tutores são revistos de forma a assegurar que as classificações são apropriadas, para dar <i>feedback</i> aos tutores, e para identificar competências de tutoria que precisem de ser melhoradas?
Recursos	Assegurámos que os tutores têm acesso a recursos de que os alunos possam precisar para os seus trabalhos, como sejam livros, artigos, etc.?
	Existem medidas adequadas para a ajuda correctiva aos alunos – como seja na escrita ou na matemática – e que os tutores possam com confiança aconselhar os alunos a procurarem essa ajuda?
Desenvolvimento	Existem medidas para permitir aos tutores desenvolverem áreas de competências específicas de que possam precisar para fazerem a avaliação dos alunos (diferentes estratégias de avaliação, novo software, etc.)?

CHECKLIST 4 DO ADMINISTRADOR – DEPOIS DO CURSO

Informação	Os tutores foram informados sobre todos os requisitos necessários para que os alunos passem no curso?
	Os tutores foram informados sobre todos os prazos de entrega das notas dos alunos e de outras informações necessárias segundo os regulamentos acadêmicos e administrativos?
	Os tutores foram devidamente informados sobre o procedimento apropriado para a entrega das folhas de avaliação aos alunos?
	Os tutores são informados sobre os resultados finais dos exames quando não são eles a atribuir as notas?
Apoio	Os tutores podem consultar em tempo útil a pessoa indicada sobre quaisquer questões que possam afectar a nota final do aluno?
	Os tutores têm oportunidade de transmitir ao autor do curso ou ao departamento académico as suas observações e <i>feedback</i> sobre a tutoria do curso?
Recursos	Os tutores recebem um resumo das avaliações do curso efectuadas pelos alunos ?
	Os tutores têm a oportunidade de discutir com a pessoa apropriada a avaliação do curso feita pelos alunos e outros aspectos que possam ajudar a identificar as necessidades de desenvolvimento de competências do tutor?
	Os tutores têm a possibilidade de contactar com os fornecedores de outros serviços, como bibliotecários ou conselheiros, para discutir questões ou observações dos alunos que utilizam esses serviços?
Desenvolvimento	Os tutores podem conversar sobre as suas próprias necessidades de desenvolvimento das suas competências com alguém que possa ajudar em relação a essas necessidades?

A actividade seguinte permite confirmar se os tutores dispõem de todos os equipamentos e meios administrativos, académicos e tecnológicos de que necessitam no seu quotidiano. A preparação de um tutor do EAD é um pouco como preparar a bagagem para uma viagem – tem de confirmar que tem tudo o que precisa para começar.

Atividade 6.2: Os tutores têm tudo o que necessitam?

Reveja as listas dadas anteriormente para o seu trabalho como tutor ou administrador. As listas sugerem o essencial, mas poderá querer acrescentar alguns aspectos específicos da sua realidade ou retirar alguns que não sejam relevantes.

COMENTÁRIO:

Os administradores devem ser capazes de utilizar as listas para apresentarem uma panorâmica geral de todo o processo de resposta às necessidades dos tutores, e devem ser capazes de responder a perguntas sobre todas as fases da tutoria.

Os tutores experientes devem ser capazes de lembrar as suas experiências para completar todas as questões que constam das listas, mas os novos tutores poderão não estar seguros relativamente a algumas fases do processo de tutoria que ainda não conheçam.

Se os tutores e os administradores compararem as suas listas e discutirem a informação, o apoio, os recursos e as oportunidades de desenvolvimento de competências que os tutores necessitam, poderão então utilizar as listas, cada um com a perspectiva da sua própria função de forma a garantir o essencial para que os tutores possam realizar o seu trabalho.

PLANO COOPERATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Este capítulo forneceu diversas oportunidades de consideração das necessidades de aprendizagem dos tutores do ponto de vista dos tutores e dos administradores. Ao comparar apontamentos com colegas, podemos descrever as necessidades dos tutores e fornecer umas boas bases para o desenvolvimento de um plano profissional.

Se é tutor, reveja o seu plano de aprendizagem, para avaliar até que ponto o seu trabalho como guia o ajudou a indicar a suas necessidades de desenvolvimento de competências e a identificar as estratégias mais úteis ao seu próprio desenvolvimento. Os conhecimentos e competências que adquiriu podem ajudá-lo a si e aos seus colegas numa futura evolução profissional. À medida que for adquirindo experiência de tutor, e for experimentando novas formas de EAD, irá encontrar novas questões e aspectos para adicionar às suas competências.

Se é administrador, a utilização deste guia ou de outros elementos, tais como a informação proveniente dos alunos, e dos administradores, em conversas com os tutores, poderá ajudá-lo a identificar as necessidades do desenvolvimento profissional dos tutores.

Uma recente pesquisa sobre o desenvolvimento profissional (Igareshi et al. 2002) revela que os profissionais nem sempre são capazes de identificar correctamente as suas próprias necessidades de aprendizagem, tendo a tendência para se centrarem mais nas novas áreas de aprendizagem do que nas competências necessárias para a realização das tarefas quotidianas, revelando-se também mais receptivos para descobrir aspectos novos do que rever áreas já conhecidas. No entanto, uma avaliação externa destes mesmos profissionais revela que necessitam de rever e aprofundar as suas competências diárias. Os métodos de avaliação e planificação descritos nos primeiros capítulos podem ser muito úteis para o desenvolvimento do plano profissional para tutores, e o livro *'Staff Development in Open and Flexible Learning'* (O desenvolvimento profissional na aprendizagem aberta e flexível) da autoria de Colin Latchem e Fred Lockwood fornece várias ideias úteis de profissionais experientes.

O REFORÇO DA LIGAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A PRÁTICA

As evidências mostram que os tutores são entusiásticos quanto à participação em acções de desenvolvimento profissional, se isso lhes permitir dar um contributo directo. Uma pesquisa sobre os comportamentos dos tutores perante o desenvolvimento profissional revela o seguinte:

'O feedback dos participantes e as provas de pesquisas sugerem que o desenvolvimento profissional através da participação em conversas representa um valor por si mesmo, e que o seu potencial de reflectir um status é uma vantagem secundária.'

(Tait, 2002)

Envolvendo os tutores em conversações em que eles partilhavam as suas diversas experiências sobre um determinado tópico na tutoria, Tait permitiu-lhes:

'representar e reproduzir o seu método pessoal da melhor forma, devido ao seu interesse pelo tópico e pelo método de pesquisa.'

Um participante num projecto de classificação de dissertações disse:

'Tomei melhor consciência da minha própria prática. A actividade foi muito mais conducente ao desenvolvimento do que os habituais cursos nocturnos ou diurnos, por mais bem planeados que sejam... tendem a basear-se mais em informações. Aumentou a minha confiança, em termos de me encarregar da minha própria prática.'

Permitindo que os tutores contribuam para, e ao mesmo tempo beneficiem do desenvolvimento profissional, resolve preocupações quanto a formação não utilizada:

'A transferência da formação de eventos como os workshops para situações da vida real é um processo complexo. A aprendizagem não utilizada adquirida durante a

formação é muitas vezes esquecida ou torna-se um motivo de frustração para o aluno - ou para ambos'.

(Robinson, 1998)

Os professores de sala de aula normalmente perguntam sobre o desenvolvimento profissional: 'De que maneira é que isto irá ajudar-me a fazer o que preciso de fazer na segunda-feira?'. Os tutores do EAD perguntam, 'De que maneira é que isto irá ajudar-me a lidar com os trabalhos dos alunos que vêm na próxima semana?' ou 'De que maneira é que isto irá ajudar-me a ser mais eficiente no incentivo aos alunos para que eles desenvolvam as suas próprias competências de aprendizagem?' Robinson sublinha que, para que seja eficiente, a formação tem de ser aplicável à prática, necessitando de coordenação entre a organização, os formadores e os alunos. Como Tait demonstrou, embora a formação formal não seja o único meio de proporcionar desenvolvimento profissional aos tutores, tem de ser oportuna, apropriada e acessível, para que seja imediata e claramente relevante. Combinando sessões de formação formal com 'conversas sobre aprendizagem' menos estruturadas, consegue-se aumentar a confiança, a competência e a ligação dos tutores.

COMO O APOIO AOS TUTORES SE TRADUZ EM APOIO AOS ALUNOS

As provas e a intuição sugerem que o facto de se oferecer apoio aos tutores lhes permite dar um melhor apoio aos alunos. As estratégias de apoio aos tutores nos cursos de Effective Writing oferecidos pela Commonwealth of Learning promovem os objectivos de um curso centrado no aluno. As iniciativas de apoio aos tutores incluem discussões por e-mail regulares, e *workshops* semestrais, bem como:

'verificações aleatórias de trabalhos classificados, que dão aos tutores conselhos sobre como melhorarem a sua prática, e feedback frequente dos participantes, que dê aos tutores provas concretas da eficácia do seu esforço conjunto'.

(Parchoma, 2003)

Estas estratégias foram o resultado de:

'uma conjugação cuidada das necessidades e objectivos dos alunos, dos tutores, e da administração, com políticas e actividades que apoiem essas necessidades e objectivos'.

(Parchoma, 2003)

O Student Support Research Group da The Open University está a investigar de que forma a avaliação apoia a aprendizagem. Os professores irão perguntar aos alunos sobre como eles respondem a actividades de avaliação e *feedback*; irão utilizar esta informação para alterar a avaliação e depois avaliar o efeito, para determinar de que maneira a avaliação pode ter um impacto positivo sobre a maneira como os estudantes aprendem. (Gibbs and Simpson, 2002)

Tutores e administradores estão numa boa posição para reunirem as provas da ligação entre o apoio aos tutores e o apoio aos alunos. Os tutores podem verificar que o facto

de receberem informações e directrizes claras da instituição os ajuda a responder prontamente às perguntas dos alunos, e que o *feedback* dos mentores os ajuda a melhorarem a sua prática. Os administradores podem observar as respostas dos tutores ao desenvolvimento profissional, fornecimento de informações, serviços de biblioteca e ao apoio por computador, e acompanhar a longo prazo os resultados do lado dos alunos.

Esta prova permite que os administradores do EAD justifiquem o investimento no apoio aos tutores e assim tornar o EAD mais próximo de uma maior diversidade de alunos.

SUMÁRIO

À medida que tem vindo a trabalhar com esta unidade 6, deve ter reparado na existência de algumas lacunas entre as necessidades do tutor e os recursos disponíveis. Isto não é invulgar no EAD, devido à limitação dos recursos existentes, e à diferença de valores e às diferentes percepções do papel do tutor.

'Na Open Univeristy (OU), bem como noutras instituições, existe uma tensão entre a necessidade financeira de manter os tutores como pessoal periférico (fácil de descartar) e a agenda de qualidade pedagógica, que confere a estes mesmos professores um papel essencial no relacionamento aluno-aprendizagem.'

(Tait, 2002)

Você poderá não ter a possibilidade de resolver esta tensão institucional dentro do contexto da sua instituição. No entanto, pode criar uma consciencialização acerca das necessidades dos tutores e pode contribuir para uma mudança gradual no sentido de ir ao encontro dessas necessidades, e por sua vez, das necessidades dos estudantes. Esta mudança gradual irá contribuir para o desenvolvimento de um sentimento de pertença do tutor em relação à instituição, ao mesmo tempo que estreita os laços entre a organização e o tutor. Tait (2002) cita Bascia e Hargreaves (2000), que sugerem que a mudança educacional:

'deve ligar activamente os professores ao sistema e à sociedade, de forma a que os professores se considerem não só como um efeito do contexto, mas como parte integrante desse contexto, contribuintes para esse contexto e como agentes que podem e devem influenciar a forma como outros percebem, moldam e apoiam o seu trabalho.'

Trabalhando em equipa de forma a garantir que os tutores estejam equipados para ir ao encontro das suas responsabilidades para com os alunos, os administradores e os tutores podem começar a interligar as suas esferas de influência, fazendo com que os provedores de EAD sejam mais responsivos para com os alunos. Podem atingir este objectivo através de uma planificação colaborativa para formação profissional do pessoal, reforçando a relação entre desenvolvimento profissional e aplicação prática, e identificando formas como o apoio ao tutor se traduz em apoio ao aluno.

APÊNDICE A: EXEMPLOS DE PLANOS DE ESTUDO

Estes exemplos de planos de estudo sugerem maneiras como você poderá usar este manual no planejamento do desenvolvimento de competências para tutores em varias situações diferentes.

UM PLANO DE ESTUDO INDIVIDUAL

Este é um exemplo de um plano de estudos para utilizar este manual para desenvolver as suas competências individuais como tutor. Descreve actividades a efectuar, além da leitura de cada unidade.

Semana	Unidade	Tópicos e Actividades	Estratégias
1	Intro	Actividade 0.1	Diário de aprendizagem, discussões com colegas
	1	Tutoria no EAD. Actividades 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7	Diário de aprendizagem, reflexão, discussões com colegas
2	1	Actividades 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14	Reflexão, diário de aprendizagem, <i>feedback</i> sobre a Actividade 1.13
3	2	Competências de tutoria essenciais. Actividades 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7	Reflexão, discussão com colegas e/ou alunos, diário de aprendizagem
	3	O papel de apoio dos tutores. Actividades 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5	Diário de aprendizagem, <i>feedback</i> de colegas
4	3	Actividades 3.6, 3.7, 3.8, 3.9	Diário de aprendizagem, <i>feedback</i> de colegas
	4	Avaliação. Actividades 4.1, 4.2, 4.3	Reflexão, diário de aprendizagem, discussões com colegas
5	4	Actividades 4.4, 4.5, 4.6, 4.7	<i>Feedback</i> de colegas
6	5	Planeamento e facilitação da aprendizagem em grupo. Actividades 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.7	Diário de aprendizagem, discussões com colegas
7	5	Actividade 5.6 (se for usada tecnologia para a aprendizagem em grupo)	Consulta de colegas, sessão prática
	6	Apoio aos tutores. Actividade 6.1, usando as <i>Checklists</i> do Tutor, Actividade 6.2	Discussões com colegas, diário de aprendizagem

PLANO DE *WORKSHOP* PARA PROFESSORES SEM EXPERIÊNCIA NO EAD

Exemplo de um plano de estudo para a utilização deste manual no desenvolvimento de competências de grupo, através de metodologias presenciais, para tutores no mesmo contexto que tenham experiência de ensino mas não estejam familiarizados com o EAD.

Sessão	Unidade	Tópicos e Actividades	Tempo	Estratégias
	Intro	Actividade 0.1	30 mins	Trabalho individual, discussão em pares
	1	Tutoria no EAD. Actividades 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.10, 1.11, 1.12	120 mins	Discussão em pares e/ou em grupo
2	2	Competências de tutoria essenciais. Actividade 2.1	30 mins	Discussão em grupo
	3	O papel de apoio dos tutores. Actividades 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.7	60 mins	Trabalho em grupos pequenos. Cada pequeno grupo pode efectuar uma actividade, seguida de discussão das conclusões no grupo global
		Actividades 3.8, 3.9 podem servir de guia para informação sobre as expectativas da instituição quanto à manutenção de registos dos alunos e desempenho de tarefas administrativas pelo tutor	30 mins	Apresentação, perguntas e respostas
3	4	Avaliação. Actividade 4.1	30 mins	Trabalho em pares e em grupo, curta apresentação
		Actividade 4.4, Actividade 4.6	90 mins	Trabalho em pares, discussão em grupo
4	5	Planeamento e facilitação da aprendizagem em grupo. Actividades 5.1, 5.2, 5.4, 5.5, 5.7	90 mins	Trabalho em pares ou em grupo, discussão em grupo
	6	Apoio aos tutores. Actividade 6.1, usando as <i>Checklists</i> do Tutor, Actividade 6.2	30 mins	Discussão em grupo

CURSO À DISTÂNCIA PARA PROFESSORES SEM EXPERIÊNCIA NO EAD

Exemplo de um plano de estudos para utilização deste manual para o provimento à distância do desenvolvimento de competências em grupos para tutores que tenham experiência no ensino formal, mas pouca experiência no EAD. O plano assume que os participantes irão ler o manual e sugerir opções de discussão em grupo ou de orientação por um mentor, quando viável.

Semana	Unidade	Tópicos e Actividades	Estratégias
1	Intro	Actividade 0.1	Discussão dos objectivos pelos participantes (por e-mail, teleconferência) se possível
	1	Tutoria no EAD. Actividades 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7	Discussão em grupo, ou o mentor fornece a todos os alunos um sumário de todas as respostas
2	1	Actividades 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13	Resposta do mentor a Actividades 1.10, 1.13
3	2	Competências de tutoria essenciais. Actividade 2.1	Mentor esclarece o papel dos tutores, discussão em grupo
	3	O papel de apoio dos tutores. Actividades 3.2, 3.3, 3.4, 3.5	Discussão em grupo ou em pares
4	3	Actividades 3.7, 3.8, 3.9	<i>Feedback</i> do mentor para cada aluno sobre uma das actividades da Unidade 3
	4	Avaliação. Actividades 4.1, 4.2, 4.3	Discussão em grupo ou em pares
5	4	Actividades 4.4, 4.5, 4.6, 4.7	Pares de participantes podem usar Actividade 4.5 para criticar Actividade 4.6
6 e 7	5	Planeamento e facilitação da aprendizagem em grupo. Actividades 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.7	Trabalho em pares, avaliação por colegas, <i>feedback</i> do mentor
7	5	Actividade 5.6 (se os participantes usarem tecnologia para a aprendizagem em grupo)	Trabalho em pares, <i>feedback</i> do mentor
8	6	Apoio aos tutores. Actividade 6.1, usando as <i>Checklists</i> do Tutor, Actividade 6.2	Discussão em grupo

PLANO DE *WORKSHOP* PARA TUTORES SEM EXPERIÊNCIA DE ENSINO OU DE EAD

Exemplo de um plano de estudo para utilização deste manual no desenvolvimento de competências através de metodologias presenciais, para tutores que não tenham experiência no ensino formal. Pode usar este plano de estudo para informar pessoas com conhecimentos especializados numa profissão ou actividade e que irão dar tutoria aos alunos na sua área.

Sessão	Unidade	Tópicos e Actividades	Tempo	Estratégias
1	Intro	Actividade 0.1	30 mins	Trabalho individual, discussão em pares
	1	Tutoria no EAD. Actividades 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12	150 mins	Discussão em pares e/ou grupo
2	2	Competências de tutoria essenciais. Actividade 2.1	30 mins	Discussão em grupo
	3	O papel de apoio dos tutores. Actividades 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.7	60 mins	Trabalho em grupos pequenos. Cada pequeno grupo pode efectuar uma actividade, seguida de discussão das conclusões no grupo global
		Actividades 3.8, 3.9 podem servir de guia para informação sobre as expectativas da organização quanto à manutenção de registos dos alunos e desempenho de tarefas administrativas pelo tutor	30 mins	Apresentação, perguntas e respostas
3	4	Avaliação. Actividades 4.1, 4.2	60 mins	Trabalho aos pares e em grupo, apresentação curta
		Actividades 4.4, 4.6	90 mins	Apresentação curta, trabalho em pares, discussão em grupo

Sessão	Unidade	Tópicos e Actividades	Tempo	Estratégias
4	5	Planeamento e facilitação da aprendizagem em grupo. Actividades 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5,5.7	90 mins	Trabalho em pares ou em grupo, discussão em grupo
5	5	Apoio aos tutores. Actividade 5.6 (usando tecnologia para a aprendizagem em grupo)	90 mins	Trabalho em grupo e discussão

APÊNDICE B: NOTAS PARA FORMADORES

Se você faz o planejamento do desenvolvimento de competências para tutores, pode usar ou adaptar as actividades para o seu grupo. As actividades são dirigidas directamente ao aluno. As actividades a seguir têm notas para formadores que fornecem informações adicionais sobre a utilização da actividade.

Actividade 0.1 Os seus objectivos

Pode incentivar os seus alunos a exprimirem os respectivos objectivos em termos do que eles pretendem alcançar num programa de formação de tutores. Se os alunos deixarem de fora objectivos importantes que sejam essenciais para o ensino à distância, você pode apresentar este objectivo durante a discussão.

Actividade 1.1 Uma boa experiência de aprendizagem

Os participantes podem realizar esta actividade em três etapas: uma actividade reflectiva individual que dure uns 5 minutos; uma discussão em pares partilhando as suas reflexões iniciais que deverá durar uns 10 minutos, e uma discussão em grupo partilhando conclusões e identificando áreas de consenso geral e/ou desacordo, que deverá durar uns 10 minutos.

Actividade 1.4 Uma boa experiência de EAD

Os grupos que trabalhem nesta actividade poderão precisar de uns 40 minutos para discutirem e resumirem as suas ideias.

Actividade 1.8 Quem são os seus alunos?

Se os participantes incluírem alunos com características diferentes, poderá ser útil para os participantes compararem as características dos seus alunos e discutirem as implicações para a aprendizagem.

Actividade 1.10 O que é que, na sua opinião, o tutor deve fazer?

Os participantes poderiam trabalhar em pequenos grupos, cada grupo seleccionando uma ou duas situações a discutir, e partilhando depois com todos um resumo das suas conclusões. A discussão de uma ou duas situações entre um pequeno grupo poderá durar cerca de meia hora. Os grupos pequenos ou grandes poderão então demorar cerca de meia hora a discutir as razões porque os alunos necessitam dos tutores. Para esta actividade, tenha em mente os princípios do ensino aberto e à distância.

Actividade 1.11 Papéis e responsabilidades do tutor

Os participantes podem dividir-se em grupos de forma a que aqueles que têm papéis semelhantes trabalhem juntos para preencherem a tabela. Depois de concluírem as

discussões em pequenos grupos, todos os participantes podem comparar as suas conclusões e procurar chegar a um consenso sobre o papel do tutor.

Actividade 1.12 Conhecimentos e competências dos tutores

Numa discussão em grupo, cada grupo pequeno poderia discutir uma destas áreas, e depois partilhar as suas conclusões com todo o grupo. Num *workshop*, se cada área ficar com pequenos grupos, as discussões em pequenos grupos e o resumo entre o grupo global poderá demorar uma meia hora.

Actividade 1.13 Desenvolver um plano de aprendizagem

Num contexto de grupo, cada participante deve criar o seu próprio plano, e depois discuti-lo com outro participante. Numa sessão com o grupo todo, os participantes podem partilhar as suas observações sobre os seus objectivos e estratégias de aprendizagem.

Actividade 2.1 A perspectiva do tutor

Num *workshop* ou discussão em grupo, os pequenos grupos podem discutir duas ou três das situações, de forma a poderem considerar uma variedade de papéis e competências necessárias aos tutores. Cada participante deve efectuar a segunda parte individualmente, e depois discutir as suas observações com outra pessoa.

Actividade 3.2 Dar as boas-vindas aos alunos

Cada participante deve trabalhar individualmente na sua própria mensagem de boas-vindas (esta parte deverá demorar entre 10 e 20 minutos). Os participantes devem trabalhar aos pares, cada um analisando as mensagens do outro; esta análise e discussão deverá demorar entre 10 e 20 minutos.

Actividade 3.3 Manter o contacto com os alunos

Convide os participantes a discutirem cada parte da actividade com outro participante, ou num pequeno grupo. Quando os participantes tiverem concluído a sua primeira discussão, pode sugerir que as pessoas combinem os seus grupos e comentem as estratégias propostas pelo parceiro.

Actividade 3.7 Descobrir o problema

Num *workshop* ou grupo, os participantes podem discutir uma ou duas situações em pares ou em grupos pequenos, e depois analisar as avaliações com o grupo global.

Actividade 3.8 Registo dos alunos

Os participantes podem discutir estas questões num pequeno grupo, e depois partilharem as suas ideias com todo o grupo. Se todos os participantes forem da mesma organização, será útil ter um administrador disponível para explicar os procedimentos para a manutenção dos registos dos alunos.

Actividade 3.9 Gestão de questões administrativas

Os participantes podem fazer este exercício em pares. Cada pessoa pode preparar uma breve lista de questões administrativas, e depois trocá-la com o seu parceiro, que deverá desenvolver as respectivas respostas. A tarefa deverá ser efectuada em 30 a 40 minutos.

Actividade 4.1 Aprender através da avaliação

Os participantes deverão demorar cerca de dez minutos a pensar na sua própria experiência. Depois, trabalhando em pares durante cerca de 15 minutos, cada um pode discutir os aspectos positivos da experiência do outro. Em pequenos grupos, podem depois começar a compilar as respectivas listas, que poderão ser comparadas numa discussão com todo o grupo durante uns 20 minutos.

Actividade 4.2 Propósitos da avaliação

Os participantes podem trabalhar individualmente ou em pequenos grupos para prepararem as suas listas primeiro (deverá demorar entre 10 e 15 minutos), e depois rever as respectivas listas com outra pessoa ou com um grupo pequeno.

Actividade 4.3 Concepção e avaliação de um trabalho

Os participantes podem trabalhar individualmente no respectivo plano de trabalhos, ou podem trabalhar com outra pessoa que também esteja familiarizada com o curso. O planeamento do trabalho poderá demorar uns 30 minutos. Preveja aproximadamente a mesma quantidade de tempo para a avaliação dos trabalhos uns dos outros, em pares ou em pequenos grupos. Todo o grupo poderá então discutir o que aprenderam com a preparação e avaliação dos planos.

Actividade 4.4 O que os alunos esperam da avaliação pelo tutor

Os participantes podem tomar nota das suas ideias e depois trocá-las com um parceiro e discuti-las. Os grupos grandes podem então reunir uma lista das expectativas dos alunos em relação aos tutores quanto à avaliação. O trabalho com pares deverá durar entre 10 a 15 minutos; a discussão em grupo poderá durar uns 20 minutos.

Actividade 4.5 Louvor ao método de classificação de um tutor

Os participantes podem demorar uns 10 a 15 minutos a analisar os exemplos de trabalhos individualmente ou em pares, e depois, em pequenos grupos, discutir as suas conclusões e respostas às questões durante mais 15 a 20 minutos.

Actividade 4.6 Prática da classificação de trabalhos

Cada participante deve fazer a sua atribuição de nota individualmente, e depois trocar o seu trabalho com outra pessoa, para comentários e discussão. Os participantes podem partilhar as suas reflexões num grupo grande.

Actividade 4.7 Planear a prática de avaliação para um curso

Os participantes devem executar as duas partes da actividade individualmente, e depois trocar o seu trabalho com outro participante, para comentários e discussão. A discussão por pares deverá durar uns 30 minutos.

Actividade 5.1 Objectivos das actividades de aprendizagem em grupo

Os participantes individuais podem demorar uns 10 minutos a prepararem respostas para as questões de ambos, e discutirem depois as suas respostas com o grupo.

Actividade 5.2 O contexto para a aprendizagem em grupo

Esta actividade oferece uma boa oportunidade para os recém-chegados ficarem a saber mais sobre o contexto da organização a partir de colegas mais experientes. Os participantes de uma mesma instituição deverão trabalhar com os seus colegas nesta actividade. Se os membros do grupo forem todos de organizações diferentes, os participantes poderão fazer a primeira parte da actividade individualmente, e depois comparar as respectivas situações numa discussão em grupo.

Actividade 5.3 Aprendizagem em grupo: expectativas dos alunos

Os participantes individuais poderão precisar de uns 10 minutos para tomarem nota das suas expectativas; depois poderão discutir as suas ideias em pares ou com o grupo.

Actividade 5.4 Planeamento de uma actividade ou sessão de aprendizagem em grupo

Os participantes devem elaborar o seu próprio plano antes de o discutirem com outra pessoa ou com um pequeno grupo. O ideal será os participantes concluírem os respectivos planos antes de irem para a sessão em grupo.

Actividade 5.5 Reveja o seu plano de aprendizagem

Os participantes individuais podem analisar e modificar os seus planos, e depois, numa discussão em grupo, explicar as razões de quaisquer alterações.

Actividade 5.6 Aprender tecnologia de conferências

Pode utilizar esta actividade para planear uma sessão de informação para tutores sobre a tecnologia de EAD mais utilizada na sua organização.

Actividade 5.7 Complete o seu plano de aprendizagem em grupo

Os participantes individuais podem analisar e adaptar os seus planos, e depois discutir o processo de preparação do respectivo plano com outra pessoa ou com o grupo no seu todo.

Actividade 6.1 Identificar e satisfazer necessidades dos tutores

Os participantes individuais devem primeiro completar a actividade por si próprios, e depois discuti-la com o grupo. Seria ideal incluir quer tutores quer administradores num pequeno grupo, para que todos possam partilhar perspectivas potencialmente diferentes sobre a questão e aprenderem uns com os outros.

Actividade 6.2 Os tutores têm tudo o que necessitam?

Esta actividade poderá fazer parte de uma sessão informativa para novos tutores e administradores do ensino à distância. Os participantes podem analisar as *checklists* individualmente ou em pares, e depois discuti-las num pequeno grupo. Durante a discussão em grupo, os participantes devem procurar chegar a um consenso sobre a lista de essenciais. Procure incluir quer tutores quer administradores em cada discussão em grupo.

Os administradores deverão saber usar as *checklists* para apresentarem uma panorâmica de todo o processo de resposta às necessidades dos tutores, e deverão poder responder a questões sobre todas as fases da experiência de tutoria.

A maioria dos tutores deverá saber considerar todas as questões nas *checklists*. Contudo, os novos tutores poderão não estar tão seguros em relação às fases do processo de tutoria que ainda não encontraram. Os tutores experientes deverão ser capazes de recordar a sua experiência anterior e completar todas as secções de imediato.

BIBLIOGRAFIA

- Bates, A.W. (1995) *Technology, Open Learning and Distance Education* London: Routledge
- Bentley, M. and Murphy, A. (2000) *Writing Effectively for UNHCR* Vancouver: COL
- Brundage, D. and MacKeracher, D. (1980) *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Burge, E. (2001) Using Learning Technologies: A Synthesis of Challenges and Guidelines, in Burge, E. and Haughey, M. (eds) *Using Learning Technologies* London:Routledge
- Burge, E. and O'Rourke, J. (1998) The Dynamics of Distance Teaching: Voices from the Field, in Latchem, C. and Lockwood, F. (1998) *Staff Development in Open and Flexible Learning* London: Routledge
- Burge, E. and Roberts, J. (1998) *Classrooms with a Difference: Learning on the Information Highway* Montreal: Cheneliere/McGraw Hill
- Cannell, P., Lentell, H.,Wheeler, F.,Moffat, S., Smith, B. and Verber, S. (2001) *Tutoring Online* Cambridge: National Extension College Trust www.nec.ac.uk
- Chadibe, I. A. (2002) *Case study examining the extent to which urban and semi-rural learning centres are used as support systems for distance education learners* Pretoria:UNISA
- Crook, C. (2000) Text conferencing guidelines, in McAteer *et al.*, *Learning Networks and Communications Skills* (LNCS) <http://www.gla.ac.uk/lncs/>
- CSALT (2001) *Effective Networked Learning in Higher Education: Notes and Guidelines* Lancaster: Centre for Studies in Advanced Learning Technologies www.csalt.lancs.ac.uk/jisc/advice.htm
- Gaskell, A. and Simpson, O. (2001) Tutors supporting students: What do students want? in *Supporting the Student in Open and Distance Learning*, Collected Conference Papers, 9th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning
- Gibbs, G. (1992) *Improving the Quality of Student Learning* Bristol: Technical and Educational Services Ltd
- Gibbs, G. (2002) *Evaluating the impact of formative assessment on student learning behaviour* Paper presented at European Association for Learning and Instruction Assessment Conference, Newcastle, August 2002
- Gibbs, G. and Simpson, C. (2002) *How assessment influences student learning – a conceptual overview* SSRG, 42/2002, Student Support Research Group, Centre for Higher Education Practice, Open University <http://cehep.open.ac.uk/cehep/ssrg/projects/index.htm>
- Haag, S. (1990) *Teaching at a Distance, Techniques for Tutors* Waterloo: University of Waterloo
- Haigh, N. (1998) Staff Development, An Enabling Role, in Latchem, C. and Lockwood, F. (eds) (1998) *Staff Development in Open and Flexible Learning*
- Higgison, C. A. and Harris, R. A. (2002) *Online tutoring, the OTIS experience: a JISC guide for online tutors* York:TechLearn www.techlearn.ac.uk/NewDocs/Higgison%20D3.doc
- Igareshi,M., Suveges, L. and Moss, G. (2002) A comparison of two methods of needs assessment:

- Implications for Continuing Professional Education *Canadian Journal of University Continuing Education*, Vol. 28, No. 1
- Jarvis, P., Holford, J. and Griffin, C. (1998) *The Theory and Practice of Learning* London: Kogan Page
- Johnson, D.W. and Johnson, R. T. (1992) Encouraging thinking through constructive controversy, in Davidson, N. and Worsham, T. (eds) *Enhancing thinking through cooperative learning* New York: Teachers' College Press
- Kanwar, A. and Jagannathan, N. (eds) (1995) *Speaking for Ourselves: Women in Distance Education in India* New Delhi: Manohar
- Kanwar, A. and Taplin, M. (eds) (2001) *Brave New Women of Asia: How distance education changed their lives* Vancouver: COL
- Knowles, M. (1975) *Self-Directed Learning, A Guide for Learners and Teachers* Chicago: Follett
- Knowles, M. (1990) *The Adult Learner: A Neglected Species* Houston: Gulf Publishing
- Kuboni, O. (2002) Compiled accounts of tutoring in Trinidad and Tobago centres, University of West Indies (personal communications)
- Latchem, C. and Lockwood, F. (eds) (1998) *Staff Development in Open and Flexible Learning* London: Routledge
- Leach, J. (1996) Learning in Practice: Support for Professional Development, in Tait, A. and Mills, R. (eds) *Supporting the Learner in Open and Distance Learning* London: Pitman
- Lentell, H. (2003) The Importance of the Tutor, in Tait, A. and Mills, R. (eds) *Rethinking Learner Support in Distance Education: Change and Continuity in an International Context* London: Routledge
- Mason, R. (1998) *Globalising Education: Trends and Applications* London: Routledge
- Mason, R. (2003) On-line learning and supporting students: new possibilities, in Tait, A. and Mills, R. (eds) *Rethinking Learner Support in Distance Education, Change and Continuity in an International Context* London: Routledge
- McBeath, R. J. (ed.) (1992) *Instructing and evaluating in higher education: A guidebook for planning learning outcomes* Englewood Cliffs: Educational Technology Publications
- McDonald, D. (1998) *Audio and Audiographic Learning: The cornerstone of the information highway* Montreal: Cheneliere/McGraw Hill
- Merriam, S. B. (2001) Something Old, Something New: Adult Learning Theory for the Twenty-First Century, in Merriam, S. B. (ed.) *The New Update on Adult Learning Theory, New Directions in Adult and Continuing Education* No. 89, San Francisco: Jossey Bass
- Morgan, A. and Beaty, L. (1984) The World of The Learner, in Marton, F., Entwistle, N. and Housell, D. (eds) *The Experience of Learning* Edinburgh: Scottish Academic Press
- Morgan, A. (1995) Adult Change and Development: learning and people's lives, in *One World, Many Voices* Proceedings of 1995 ICDE conference, Birmingham
- Morgan, C. and O'Reilly, M. (1999) *Assessing Open and Distance Learners* London: Kogan Page

- O'Rourke, J. (1995) A Piece of the Jigsaw: Student Advising in Distance Education, in *Putting the Student First: Learner-Centred Approaches in Open and Distance Learning* Conference Papers, Sixth Cambridge Conference, Cambridge, OU East Anglia
- Parchoma, G. (2003) *Learner-Centred Instructional Design and Development: Two Examples of Success* paper prepared for the Association of Pacific Rim Universities' Distance Conference, Distance Learning and the Internet
- Peachey, A. (1999) Distance learning – a tutor's perspective *Open Praxis*, Vol. 2
- Poonwassie, A. (2001) Facilitating adult education: A practitioner's approach, in Poonwassie, D. and Poonwassie, A. (eds) *Fundamentals of Adult Education: Issues and Practices for Lifelong Learning* Toronto:Thompson Educational Publishing
- Rickwood, P. and Goodwin, V. (1997) *A Year at the Front: A consideration of the experience of a group of students during their first year of study with the Open University* The Open University West Midlands Region
- Rickwood, P. and Goodwin, V. (2000) Travellers' Tales: reflections on the way to learner autonomy *Open Learning*, Vol. 15, No. 1
- Roberts, B. (2003) Interaction, Reflection and Learning at a Distance *Open Learning*, Vol. 17, No. 1
- Roberts, J. (1998) *Compressed Video Learning: Creating Active Learners* Montreal:Cheneliere/McGraw Hill
- Robinson, B. (1998) A Strategic Perspective on Staff Development for Open and Distance Learning, in Latchem, C. and Lockwood, F. (eds) (1998) *Staff Development in Open and Flexible Learning* London:Routledge
- Rowntree, D. (1977) *Assessing students: How shall we know them?* London: Kogan Page
- Rowntree, D. (1998) The Role of Workshops in Staff Development, in Latchem, C. and Lockwood, F. (eds) (1998) *Staff Development in Open and Flexible Learning* London: Routledge
- SAIDE (1998) *Supporting Distance Learners: A Tutor's Guide* Capetown: Francolin
- Smulders, D. (2001, 2002) Messages to online tutor discussion for UNHCR courses, Commonwealth of Learning
- Student Support Research Group (2002) *Project to evaluate implementation of the AL (Associate Lecturer) role*, in SSRG 52/2002 http://cehep.open.ac.uk/cehep/ssrg/projects/al_role/documents/52.pdf
- Student Support Research Group (2002) *Student Vulnerability and Retention Project: Interim Evaluation Report*, in SSRG 40/2002 <http://cehep.open.ac.uk/cehep/ssrg/projects/vulnerable/documents/40.pdf>
- Tait, A. (1996) Conversation and Community, in Mills, R. and Tait, A. (eds) *Supporting the Learner in Open and Distance Learning* London: Pitman
- Tait, J. (2002) From Competence to Excellence: a systems view of staff development for part-time tutors at-a-distance *Open Learning*, Vol. 17, No. 2

Thorpe, M. (2002) Rethinking learner support: The challenge of collaborative on-line learning *Open Learning* Vol.17, No.2

Thorpe, M. (2002) From independent learning to collaborative learning: new communities of practice in open, distance and distributed learning, in Lea, M. R. and Nicoll, K. (eds) *Distributed learning: social and cultural approaches to practice* London: Routledge Falmer

University of Maryland and Carl von Ossietzky University of Oldenberg (2000) *Students comments on course OMDE 601 Foundations of Distance Education* www.umuc.edu/mde/601respo.html