



METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES A DISTÂNCIA – DUAS EXPERIÊNCIAS EUROPEIAS

Rosa Miranda¹

Lina Morgado¹

Alda Pereira¹

Resumo

Um dos desafios da educação no início do século XXI é a integração das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) de uma forma que resulte num valor acrescentado para o processo de aprendizagem. A educação de adultos pode ser pioneira neste campo, porque o seu grupo-alvo é perfeito para a utilização das TIC nas várias formas de ensino a distância. Contudo, iniciar o ensino a distância não é uma tarefa simples nem óbvia e exige uma preparação metódica.

A educação a distância coloca novos desafios aos formadores requerendo destes para além das competências sobre o assunto que leccionam, outro tipo de competências como sejam: pedagógicas, sociais, organizacionais e tecnológicas.

A formação de formadores tem de considerar estas novas questões e existe ainda alguma incerteza quanto às melhores metodologias a adoptar na formação de formadores para ensino a distância.

Esta comunicação apresenta duas experiências europeias em que a equipa de investigadoras esteve recentemente envolvida sobre esta temática.

1. Introdução

O ensino a distância (EaD) pode adoptar diferentes metodologias e formatos, desde cursos apenas baseados na *web* até cursos envolvendo a utilização de CD-ROMs, livros e outros materiais, ou cursos baseados na correspondência, ou emissões televisivas. Pode incluir mundos virtuais, simulações, *role-playing*, narrativas, aprender fazendo ou aprender ensinando. Pode requerer interacções em tempo real (cursos síncronos), mas pode também ser completamente independente do tempo e do espaço (cursos

¹ CEEI - Centro de Estudos em Educação e Inovação, Departamento de Ciências de Educação, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

assíncronos). Pode ser mais complexo, na medida em que pode ser uma combinação de quaisquer dos exemplos referidos, ou ainda misto: parcialmente a distância e parcialmente presencial.

Neste contexto, o papel do professor/formador é complexo e múltiplo, podendo assumir uma ou mais funções desde organizador e conceptor, a *coacher*, desde facilitador, tutor, instrutor ou moderador [1].

No ensino a distância baseado na web, o ensino online, existe alguma discussão quanto ao papel e funções que o professor/formador deve adoptar confirmado, aliás pelas inúmeras experiências que têm sido conduzidas no sentido da sua identificação e na procura do(s) modelo(s) mais adequado(s) de formação de formadores. Consoante o seu papel dominante, as competências que lhe são requeridas são diferentes. No entanto, pode dizer-se que um bom professor/formador em ensino a distância tem de dominar os conteúdos que lecciona, ter competências tecnológicas sólidas e ter “espírito de pioneiro”, isto é, não ter medo de ensaiar novas experiências, aprender com os resultados da avaliação destas experiências e, naturalmente, corrigir os erros detectados [2].

2. O papel do professor/formador

2.1 Instrutor e treinador

No ensino a distância, o estudante encontra-se face-a-face com os materiais de ensino e não com o professor/formador, como acontece numa sala de aula real. Assim, a interacção primordial é com os materiais de ensino – o estudante estuda os materiais, realiza tarefas e responde às perguntas do professor/formador. Por outro lado, num ensino centrado numa comunidade de aprendizagem, ele interage com os outros estudantes, com o professor e com os materiais, construindo o conhecimento através duma apropriação conhecimento que é individual e simultaneamente social, pois encontra-se integrado numa comunidade onde partilha conhecimento, perspectivas, opiniões e valores. Este tipo de trabalho requer metodologias de ensino adequadas e que o papel do professor/formador seja menos centrado na instrução e mais na facilitação da aprendizagem.

Teoricamente, o modelo da aprendizagem independente postula que o estudante trabalha de forma autónoma, define os seus objectivos, planeia o seu tempo e gere o seu próprio processo de aprendizagem. Contudo, na prática, este processo nem sempre é tão linear, mesmo quando os materiais de aprendizagem são bem estruturados e concebidos para facilitar a auto-aprendizagem.

Existem diversas explicações para este facto, avançados também pela literatura da especialidade [3-5]. A primeira é que, regra geral, nem sempre estamos perante aprendentes adultos com graus de auto-direcção, habituados a ter controlo sobre os seus processos de trabalho e a sua aprendizagem. Em segundo lugar, o estudante está isolado e tem que ser auto-disciplinado de uma forma persistente, o que não é fácil, em especial se não tiver definido claramente as suas prioridades e os seus objectivos. Em terceiro lugar, é frequente os estudantes não terem confiança nas suas capacidades e terem

dificuldade em decidir quais os melhores métodos de trabalho a adoptar, sobretudo nos casos em que o nível prévio de instrução é baixo ou quando estiveram afastados do sistema educativo durante um período de tempo considerável. Em quarto lugar, é possível que o estudante não possua as competências necessárias para a abordagem de certas matérias devido a uma estruturação deficiente dos seus conhecimentos prévios.

Dado que a maior parte dos estudantes possui um baixo nível de autonomia, é necessária uma orientação permanente da parte do professor. Um dos aspectos centrais na actividade dos professores a distância é ajudar os estudantes a desenvolver-se enquanto aprendentes capazes de gerir o seu processo de aprendizagem.

No contexto da aprendizagem auto-dirigida, o professor é o interlocutor principal e dedica-se a uma série de actividades, tais como instruir, treinar e apoiar, isto é, fornecer instrução acerca dos conteúdos da aprendizagem, clarificar aspectos específicos e fornecer apoio individual ao estudante, de modo a que este possa reconhecer as suas capacidades, ganhar autoconfiança, identificar os métodos de estudo mais adequados e, auto-avaliar as aprendizagens realizadas [6].

O professor, agindo como um instrutor num determinado assunto, tem que motivar os estudantes a realizar as tarefas e as actividades planeadas. Neste sentido, é muito importante clarificar à partida o programa de aprendizagem, tornar os objectivos explícitos e, se possível, dar algumas indicações sobre como chegar a esses mesmos objectivos. Se a aprendizagem se desenvolver num modelo misto, esta clarificação e uma orientação geral podem ter lugar nas sessões presenciais. Estas sessões podem ainda oferecer aos estudantes a oportunidade de se conhecerem uns aos outros enquanto colegas potenciais nos trabalhos de grupo, como acontece numa turma presencial.

Após a distribuição do plano de trabalho aos estudantes, segue-se uma fase de interacção em que o professor utiliza ferramentas de comunicação, como o telefone ou o correio electrónico. É muito frequente, os estudantes não terem a iniciativa de contactar o professor para colocar as suas dúvidas ou para pedir orientação, por isso o professor deve contactar os estudantes para ajudar a quebrar as barreiras e inibições naturais. O professor deve ter consciência de que um estudante inseguro se sentirá provavelmente pouco à vontade para falar com o professor no ensino a distância.

No que diz respeito ao ensino e ao apoio ao estudante, existem duas abordagens principais: a cognitiva e a organizacional [7]. A primeira pode incluir aspectos relativos ao apoio, compreensão dos conteúdos e desenvolvimento de competências cognitivas, estratégias de aprendizagem e motivação. A segunda refere-se à gestão do tempo por parte do estudante e ao aconselhamento. Quando se discute o ensino a distância, esta última é da maior importância, dada a sua relevância para o sucesso dos aprendentes a distância. A abordagem cognitiva requer que o professor/formador:

- explique e clarifique aspectos relacionados com os conteúdos que os estudantes tenham referenciado como problemáticos;

- colija e analise o trabalho formativo dos estudantes e avalie o seu progresso providenciando *feedback*, quer formalmente (com ou sem o apoio de programas informáticos de avaliação) quer informalmente. A análise pode ser realizada com base na resolução real e prática de problemas que tenha em consideração o conhecimento que é suposto os estudantes terem adquirido;
- ajude os estudantes a identificar estratégias de aprendizagem eficientes. Este pode constituir um aspecto crítico, já que as estratégias de aprendizagem são idiossincráticas. Um professor/formador cujos estudantes revelem dificuldades específicas deve procurar compreender que estratégias foram já utilizadas e sugerir outras (por exemplo, tomar notas pode ser importante para um estudante, enquanto que para outro é melhor sublinhar e comentar ao longo do texto). O professor/formador pode também ajudar os estudantes a identificar os seus estilos de aprendizagem, de modo a poderem melhorar o seu trabalho e seleccionar a melhor abordagem para um determinado conteúdo;
- encoraje os estudantes a terem uma abordagem ao estudo que seja profunda, e não superficial.

Sem o apoio imediato do professor (ou do grupo de pares), muitos estudantes a distância não demonstram níveis de confiança na sua aprendizagem e nas suas competências quando estudam o material, tendendo a concentrar-se por exemplo, na memorização de factos e detalhes. Estes aspectos, podem contribuir quer para uma abordagem ao estudo, quer para uma compreensão desadequada dos conteúdos científicos do curso. Este pode constituir um dos factores responsáveis pela adopção de uma “*abordagem superficial*” ao estudo [8-9], que pode resumir-se da seguinte forma: a) enfoque em elementos discretos e na própria linguagem; b) memorização da informação e de procedimentos para os testes; c) associação não reflexiva de factos e conceitos; d) incapacidade de distinguir os conceitos principais dos detalhes ou informação nova de informação antiga; e) incapacidade de procurar evidência; f) concentração nos requerimentos, trabalhos e testes, levando a um conhecimento que está desligado da sua experiência pessoal.

O professor/formador deve estar atento a esta problemática, orientando e ajudando os estudantes a tornarem-se mais selectivos e mais focados na sua aprendizagem, de modo a fazer emergir uma “*abordagem profunda*” ao estudo [8-9]: a) enfoque nos argumentos do texto; b) distinção e relação das novas ideias e dos conhecimentos prévios; c) relação da informação com a experiência quotidiana; d) distinção e relação dos argumentos e da evidência; e) organização e estruturação do contexto; f) enfoque na relevância dos materiais de ensino para a sua vida profissional, pessoal ou quotidiana em geral.

Por outro lado, deve, também, ajudar os estudantes a superar atrasos, fornecendo orientações que permitam a recuperação e prevenindo, desse modo, o abandono. Quando os estudantes não têm a

autoconfiança e as competências de aprendizagem adequadas para abordar os conteúdos, o professor/formador deve ajudá-los de forma mais directa. Neste caso, pode ser importante disponibilizar bibliografia ou pedir outros trabalhos. Em muitas circunstâncias, apoiar os estudantes pode implicar simplesmente ter uma atitude que demonstre interesse, de modo a que os estudantes sintam que o professor/formador está interessado no seu trabalho, nos seus resultados e tem expectativas positivas quanto ao seu desenvolvimento, ou seja, o seu sucesso.

Deve aqui fazer-se uma referência à utilização de sessões síncronas mediadas por computador (como o *chat*). No ensino a distância, a não ser que estejam previstas sessões presenciais como parte de um regime de ensino misto, as exposições de um professor/formador não desempenham o mesmo papel que no ensino presencial. De facto, as apresentações orais são substituídas pela interacção do estudante com os conteúdos. Se um professor/tutor usa o *chat* para “dar uma aula expositiva”, o que os estudantes recebem são longos excertos textuais que não são passíveis de capturar o seu interesse ou a sua atenção.

2.2 Facilitador e moderador

No modelo da aprendizagem colaborativa, o papel do professor/formador é de facilitador e moderador de discussões e de gestor dos processos colaborativos de aprendizagem. A aprendizagem é suportada por dois tipos de interacção: a interacção entre o estudante e os conteúdos e interacção interpessoal. No modelo da aprendizagem auto-dirigida, predomina o primeiro tipo de interacção; no modelo da aprendizagem colaborativa, privilegia-se a interacção entre os aprendentes acerca dos conteúdos e entre estes e o professor/formador.

Assim, o professor/formador assume o papel de facilitador de processos interactivos entre os estudantes, tentando gerir esta interacção de forma a atingir níveis elevados de aprendizagem. Os ambientes de aprendizagem centrados na colaboração podem ser implementados nas sessões presenciais num regime de ensino misto. No entanto, a utilização das tecnologias da informação e da comunicação oferece uma poderosa ferramenta assíncrona na criação destes ambientes, que são os fóruns de discussão.

No entanto, as ferramentas síncronas, também poderão ter o seu papel nestes contextos, demonstrando algum potencial pedagógico para a aprendizagem colaborativa. São, contudo, limitadas na medida em que o processo de comunicação em tempo real não possibilita a reflexão e o pensamento crítico devido à rapidez necessária para responder. Por isso, estas ferramentas têm a sua utilidade para actividades por exemplo, *brainstorming*, negociação do trabalho de equipa, discussões muito estruturadas que previnam a dispersão e desvio temático.

Nos ambientes assíncronos, pelo contrário, os estudantes podem trabalhar os materiais disponibilizados pelo professor/formador quando quiserem, analisar as intervenções dos colegas, fazer uma busca autónoma de materiais complementares e partilhá-los com os colegas, participando nas discussões e

aprofundando a aprendizagem. Como referem Pallof & Pratt, “the result is a great ability to make meaning out of the material under study and to engage with it” [10].

O papel do professor/formador como facilitador e moderador em ambientes colaborativos centrados no trabalho em equipa compreende três áreas principais: a área pedagógica, a área social e a área organizacional (gestão). A estas deve juntar-se uma área técnica relevante para os ambientes mediados-por-computador [10-12].

- Área pedagógica – refere-se ao papel do professor como organizador e facilitador da aprendizagem. As suas tarefas incluem formular objectivos comuns para o grupo, atribuir tarefas e problemas, sugerir leituras e temas de investigação, questionar os estudantes de uma forma criativa e estimulante, encorajar os estudantes a participar, estimular a reflexão e moderar as discussões.
- Área social – prende-se com o estabelecimento de um ambiente humano promotor de interações positivas entre os membros do grupo, de coesão do grupo e de desenvolvimento. Nesta fase é fundamental que o professor promova encontros entre os membros do grupo para os ajudar a conhecerem-se uns aos outros e a estabelecer relações próximas.
- Área organizacional – relaciona-se com a negociação com o grupo em torno de horários, procedimentos e responsabilidades.

A componente técnica pode ser importante se a comunidade colaborativa estiver organizada em torno das tecnologias da informação e da comunicação, e é relativa ao papel de facilitador da interacção estudante-ambiente, criando rotinas para a utilização do *software*, de modo a que não constitua um problema adicional para o estudante. No caso do ensino misto, a introdução da tecnologia pode ser feita de forma mais eficiente em sessões presenciais de carácter prático.

2.3. Aspectos pedagógicos: contributos para o sucesso dos programas de ensino a distância

Existem vários aspectos pedagógicos substantivos que devem ser considerados no desenvolvimento e na implementação de cursos e programas no ensino a distância [12]. Dum ponto de vista prático, antes do início de um programa a distância o professor/formador deve questionar-se sobre certas características, de forma a planear uma abordagem adequada. Nomeadamente, deve decidir com base nas seguintes questões [13]:

- Quem são os meus estudantes? São adultos? Quais são as suas qualificações? Estão familiarizados com a aprendizagem auto-dirigida? É a primeira vez que estão a frequentar um programa de ensino a distância? Qual o seu nível de literacia tecnológica? Terão acesso à tecnologia através da qual o curso será disponibilizado?
- Quais são os objectivos principais do meu programa? O que será mais adequado para os meus estudantes – um programa estruturado ou um programa não-estruturado?
- Que recursos vou utilizar para veicular os conteúdos e as actividades (papel, vídeo, áudio, páginas *web*, etc.)? Que ferramentas tecnológicas de comunicação posso usar? Devo oferecer formação tecnológica antes de iniciar o programa? Quem irá assegurar o apoio técnico durante o curso e como o fará?
- De acordo com os objectivos principais do curso e tendo em conta os meus estudantes, qual será o melhor ambiente pedagógico? Será um ambiente centrado no conhecimento? Ou no aprendente? Ou na comunidade? Deverei combiná-los ao longo do curso para aproveitar o melhor de cada um deles?
- Que modelo de ensino a distância está disponível para este programa? Se o ensino é misto, quais os conteúdos que vou trabalhar em sessões presenciais e quais os mais adequados para estudar a distância?
- Qual é o melhor modelo pedagógico para o meu curso? Ou, que secções do meu programa se enquadram melhor num modelo de aprendizagem independente ou num modelo de aprendizagem colaborativa? O que se espera de mim em cada um dos casos? Como posso gerir o meu tempo ao usar estes modelos?

Depois de responder a estas questões, pode esboçar-se o plano do projecto descrevendo os modelos escolhidos, as técnicas e as tecnologias, bem como as tarefas a ser realizadas e o tempo que se prevê ser necessário para o trabalho do professor/tutor.

3. A experiência do projecto IAML3 - Introduzir Metodologias Adequadas à Aprendizagem ao Longo da Vida

I AM L3 é o acrónimo de *Introducing Appropriate Methodologies for Life Long Learning* e foca-se na introdução de ensino a distância na Educação de Adultos. Este projecto Grundtvig 1 decorreu entre Outubro de 2002 e Outubro de 2005 financiado pelo Programa Socrates da União Europeia e envolveu nove participantes provenientes de sete países, cada um com a sua especificidade incluindo universidades de ensino a distância, empresas facilitadoras de EaD, centros de formação de adultos, entre outros.

A investigação na Europa indica que os fornecedores de educação de adultos são confrontados com a necessidade, mas também com a dificuldade de introduzir as metodologias de EaD em contextos de aprendizagem ao longo da vida. As classes tradicionais de formação presencial provaram ser insuficientes para lidar com factores como a dispersão geográfica dos grupos alvo, a necessidade de formação em tempo real (*just-in-time*) e as dificuldades de conciliar trabalho, família e aprendizagem. O ensino a distância apresenta-se como uma possível resposta a este problema. Contudo, introduzir este tipo de ensino não é uma questão simples e implica considerar e resolver questões de ordem administrativa, legal, organizacional, técnica, pedagógica e didáctica.

O projecto I AM L3 desenvolveu um conjunto de instrumentos testados como sejam:

- um livro sobre os diferentes aspectos a considerar em EaD, nomeadamente:
 - Capítulo 1 – Ensino a distância: o quê, porquê e para quem?
 - Capítulo 2 – Como começar no ensino a distância
 - Capítulo 3 – A *cozinha* do ensino a distância
 - Capítulo 4 – Aspectos pedagógicos no ensino a distância
 - Capítulo 5 – Ensino: aspectos didácticos no ensino a distância
 - Capítulo 6 – Aprendizagem no ensino a distância
 - Capítulo 7 – O marketing no ensino a distância
 - Capítulo 8 – Qualidade em ensino a distância
 - Glossário
- seminários de formação em serviço,
- um manual de apoio à formação em serviço
- uma base de dados de produtos existentes no mercado descritos pelo conjunto de variáveis, disponível no sítio do projecto [\[14\]](#).

Esta base de dados tem duas funções principais que estão operacionais e que são:

1. uma ferramenta para alterar a estrutura descritiva dos produtos de ensino a distância;
2. uma ferramenta para adicionar novos produtos usando a estrutura descritiva.

Prevê-se que numa fase posterior, a base de dados agora construída possa ser usada no contexto de um sistema pericial contendo as necessidades e expectativas dos potenciais fornecedores de ensino a distância para encontrar produtos que satisfaçam determinados critérios pré-definidos e/ou que sejam de interesse, assim como sugerir elementos estratégicos para análise e implementação de EaD. Embora esta função não esteja operacional, a base de dados foi concebida para poder ser utilizada nesta funcionalidade.

A estrutura descritiva dos produtos de ensino a distância usa um conjunto exaustivo de descritores, ou variáveis contextuais, relativas a: fornecedores, público-alvo; conteúdos; cursos; implementação e infraestrutura.

A descrição das necessidades e expectativas dos utilizadores de EaD utiliza igualmente um conjunto de descritores exaustivo que inclui variáveis relativas a: tipo de ensino a distância; tipo de interação; aspectos temporais; aspectos espaciais; estilos de aprendizagem; tipo de conteúdo; avaliação; comunicação; gestão de calendário; arquivo; inscrições; normas; orçamento.

4. A experiência do Projecto @duline – Tutoring Adults Online

Este projecto, foi um projecto de cooperação transnacional igualmente financiado pelo programa GRUNDTVIG 1, decorreu entre Dezembro de 2002 e Junho de 2005, coordenado pela Universidade de Turku (Finlândia), e teve como objectivo a promoção da aprendizagem ao longo da vida e na utilização da aprendizagem online entre formadores/educadores adultos. O grupo-alvo principal consistia em educadores adultos dos sectores formais e informais da educação e formação, e procurava ainda abranger um grupo-alvo secundário, nomeadamente, indivíduos impossibilitados de estudar ou efectuar a sua formação nos sectores formais da educação e formação como estudantes a tempo inteiro.

Os produtos concretos do projecto visavam o desenvolvimento de dois cursos online de excelência dirigidos a formadores online [15, 16] - *Concepção Pedagógica de Cursos Online e Tutoria Online* produzidos por especialistas de oito países. Ambos os cursos envolviam materiais de aprendizagem originais baseados na Web, desenvolvidos em colaboração pelos parceiros do projecto e traduzidos em 7 línguas. Ambos os cursos foram implementados e testados durante o período de duração do projecto.

O consórcio do projecto envolveu a Universidade de Turku (Finlândia), Central and Eastern European Networking Association (CEENet - envolvendo 23 países da Europa Central e de Leste), Kaunas University of Technology (Lituânia), Copenhagen CenterCourse and Eveningschool (Dinamarca), Mälardalen University (Suécia), University of Tartu (Estónia), University of Aberdeen (UK) e Universidade Aberta (PT).

O modelo de formação de formadores/tutores online @duline teve como grande motor o desenho e a implementação de diferentes padrões de colaboração entre os parceiros do projecto de modo a contribuir para a definição de uma metodologia de colaboração mais eficaz na implementação dos cursos numa rede internacional europeia, sustentada pela análise das boas práticas decorrentes desta experiência resultante da avaliação conduzida no âmbito do projecto (garantida por uma entidade externa).

Neste contexto, foram definidos quatro *Padrões de Colaboração* internacional:

Padrão 1: Colaboração intensiva internacional combinada com grupos nacionais de formadores/tutores e estudantes (Triângulo Báltico: Finlândia, Suécia, Estónia).

Padrão 2: Trabalho em grupos nacionais conjugado com trabalho a pares a nível internacional (Lituânia, Portugal).

Padrão 3: Cursos sem colaboração internacional - decorrem apenas a nível nacional. (Escócia, Dinamarca).

Padrão 4: Cursos que decorrem numa rede internacional de Ensino a Distância (CEENet).

Os dois cursos e respectivos materiais foram desenvolvidos por duas equipas multidisciplinares definidas pelos parceiros do projecto, que embora trabalhassem de modo independente, se fundamentaram num conjunto de linhas de acção comum, de modo a que os produtos a realizar fossem coerentes e articuláveis.

Neste contexto, os cursos e materiais de aprendizagem desenvolvidos e implementados orientaram-se pelo pressuposto da necessidade de inovação pedagógica, contribuindo para a edificação de uma *Pedagogia da Formação Online*. Para tal, a sua concepção decorreu partindo, quer da análise das boas práticas em ensino/formação online, quer ainda, nos resultados da investigação no âmbito do ensino a distância, particularmente da sua mais recente geração, o ensino online, do *instructional design* e da tutoria online. Tendo em consideração estes pressupostos, os cursos foram desenvolvidos de acordo com cinco elementos essenciais do ensino online identificados, nomeadamente, por Mason [\[17-18\]](#):

- a) Uma pedagogia específica: centrada na interacção, em competências de gestão do conhecimento e no trabalho colaborativo atribuindo um novo papel ao tutor e ao estudante.
- b) Actividades colaborativas: definição de metodologias de activação da colaboração.
- c) Estruturação das discussões: uma interacção estruturada e planeada, ou seja, *educacionalmente* produtiva.
- d) Materiais de aprendizagem interactivos: mais flexíveis, re-utilizáveis, centrados no estudante, que possibilitem a resolução de problemas e estimulem o pensamento crítico.
- e) Re-conceptualização da avaliação: avaliação centrada em competências mais complexas (gestão do conhecimento, trabalho em grupo).

Os materiais de aprendizagem baseados na web - *E-Puzzle* e *Backbone* - foram concebidos e elaborados para se integrarem no ambiente de aprendizagem escolhido tendo por base o pressuposto de que quer, a concepção de cursos online, quer a tutoria são processos complexos que exigem a construção pessoal de um modelo sustentado nos resultados de investigação. Assim, foram definidas metáforas que interpretassem de modo adequado esta ideia bem como a necessidade de flexibilidade e interactividade dos próprios materiais de aprendizagem num ambiente construtivista.

Os cursos foram implementados em simultâneo, possuindo uma estrutura de coordenação da tutoria que acompanhou, monitorou e apoiou os tutores envolvidos nos diversos padrões de colaboração.

Frequentaram os cursos 281 formandos. Os cursos foram avaliados por avaliadores externos que tiveram em atenção, a avaliação da aprendizagem efectuada pelos estudantes, a avaliação da tutoria durante os cursos, a plataforma de aprendizagem (LMS), os materiais web desenvolvidos, a coordenação dos cursos e os padrões de colaboração entre os parceiros.

Os resultados da avaliação do projecto permitiram concluir, que os cursos foram por um lado concebidos, desenvolvidos e implementados segundo uma metodologia adequada, e percebidos e avaliados pelos formandos e tutores envolvidos como de alta qualidade e os materiais de aprendizagem como inovadores. Contudo, evidenciaram-se também alguns aspectos a melhorar, nomeadamente, no que respeita à qualidade dos materiais de aprendizagem, poderem ser mais curtos e serem desenvolvidos novos tópicos e no que respeita à avaliação, ser reduzido o número de actividades a realizar.

No que respeita à colaboração internacional, a avaliação revelou que foi *bem sucedida e trouxe valor acrescentado aos cursos* nos padrões onde estava prevista. Relativamente aos padrões de colaboração mais viáveis, as conclusões deste estudo permitem apontar como mais eficazes para o futuro, a implementação dos cursos segundo o modelo da colaboração internacional (*Padrão 1*) e o modelo da colaboração regional (*Padrão 4*).

5. Conclusões

Em síntese, é possível afirmar que, os dois projectos referidos, IAML3 e @duline implicaram a abordagem da formação de formadores a distância nas várias dimensões a considerar num projecto de ensino nesta modalidade.

O projecto IAML3 permitiu produzir um conjunto de instrumentos muito úteis para formadores que iniciam a sua actividade em ensino a distância e procuram respostas a questões concretas de carácter organizacional, técnico, pedagógico, didáctico e mesmo legal e administrativo.

O projecto @duline constituiu um desafio de colaboração virtual intensa entre os parceiros envolvidos tendo chegado com sucesso a formadores de diversos países, com experiências, *background* cultural, linguístico e educacional tão diversificado que, constituiu em si mesmo, um sucesso.

Agradecimentos

Os autores agradecem à União Europeia o apoio financeiro ao abrigo do programa GRUNDTVIG 1, que tornou possível a realização dos projectos @duline e IAML3, bem como aos coordenadores e parceiros nos projectos, pelo empenho e iniciativa que permitiram alcançar os resultados reportados.

Referências

- [1] Berge, Z.L. (1995). The role of the Online Instructor/Facilitator, http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html.
- [2] Salmon, G. (2000). *E-moderating*. Londres: Kogan Page.
- [3] Simpson, O. (2000). *Supporting Students in Open and Distance Learning*. Londres: Kogan Page.
- [4] Tait, A. & Mills, R. (Eds), (2003). *Rethinking Learner Support in Distance Education*. Londres: Routledge Falmer.
- [5] Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning*. Nova York: Routledge Falmer.
- [6] Morgado, L. (2003). Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula, *Discursos*, Série "Perspectivas em Educação", 1, pp. 77-90.
- [7] Peters, O. (2001). *Learning & Teaching in distance education*. Londres: Kogan Page.
- [8] Marton, F. & Saljö, R. (1984). Approaches to Learning, in: Marton, F.; Hounsell, D. & Entwistle, N. (eds). *The Experience of Learning*, Edinburgo: Scottish Academic Press.
- [9] Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching*. Londres: Routledge.
- [10] Palloff, R. M. & Pratt, K. (2001). *Lessons from the Cyberspace Classroom*. São Francisco: Jossey-Bass.
- [11] Morgado, L. (2001). O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades, *Discursos*, n.º Especial, Universidade Aberta, pp.125-138.
- [12] Pereira, A. (2005). Pedagogical Issues in ODL, in Vermeersch, J. (Coord.), *Getting started with ODL*. Antwerpen: Ed. Garant Publishers.
- [13] Weinstein, C.E., & Mayer, R. (1986), The teaching of learning strategies, in Wittrock M.C. (ed.), *Handbook of research on teaching*. Nova Iorque: Macmillan.
- [14] Projecto IAML3:[<http://www.odlexpert.net/>].
- [15] Projecto @duline: [<http://www.tkk.utu.fi/aduline/>].
- [16] Morgado, L., Nurmela, S. Miranda, R. & Pereira, A. (2004). A formação de tutores online: um estudo de caso, in *Actas da Conferência eLearning no Ensino Superior -eLes'04*. Universidade de Aveiro, Outubro.
- [17] Mason R., (1998). Models of Online Courses, *ALN Magazine*, 2 (2), Outubro.
- [18] Mason, R. (2003). Models and Methodologies for Distance Education, *Discursos*, série "Perspectivas em Educação", 1, Universidade Aberta, pp.91-102.