

Um questionário sobre as perceções dos estudantes acerca da importância das tarefas da e-tutoria: diferenças de género, idade, formação académica e experiência tecnológica

IDALINA JORGE

Instituto de Educação – Universidade de Lisboa
ifjorge@ie.ul.pt

Resumo: As tarefas da e-tutoria estão bem identificadas e categorizadas e existe consenso nas classificações propostas. Contudo, precisamos de ter uma ideia clara de quais são as tarefas dos tutores que os estudantes mais valorizam. Esse conhecimento pode contribuir para uma reflexão sobre as práticas da tutoria. Os tutores recorrem frequentemente a ferramentas de comunicação assíncrona como os fóruns, para desenvolver atividades que implicam a construção do conhecimento e a reflexão crítica colaborativas, mas a forma como os estudantes encaram estas atividades difere bastante e a controvérsia gira geralmente em torno da forma como a tutoria concebe, dinamiza, intervém como especialista e avalia as contribuições dos estudantes. Com o objetivo de entender quais as tarefas da tutoria no fórum a que os estudantes dão maior importância, foi construído um questionário de 25 itens que abarcam as atividades de conceção, dinamização e ensino, incluindo a avaliação da e-tutoria. No período entre 2005 e 2011 o questionário foi enviado através da Internet a 900 estudantes e profissionais em formação em regime de e-learning, tendo sido recebidas 368 respostas. Conclui-se que: 1) a relevância dos temas postos a discussão, 2) a avaliação dos estudantes, 3) o estabelecimento de regras de participação, 4) a avaliação geral do debate em função dos objetivos estipulados e 5) as respostas às dúvidas e perguntas dos estudantes, são as tarefas da tutoria que os estudantes consideram mais relevantes. Os resultados permitem chegar a algumas conclusões sobre como é que a tutoria deve organizar o fórum.

Palavras-chave: aprendizagem *online*; ensino *online*; ensino superior; *feedback*; *tutoria*.

1. INTRODUÇÃO

Proliferam Na cultura europeia, a tradição do diálogo educativo, que medeia e auxilia a aprendizagem, remonta à antiguidade clássica e assumiu um valor educativo essencial e estruturante na paideia socrática. Nos cursos a distância, podemos analisar a dimensão cognitiva do diálogo entre os participantes, na mediação entre a aprendizagem e os recursos educativos. O e-fórum é utilizado para desenvolver o diálogo cognitivo em torno dos conteúdos, para construir conhecimento, resolver problemas ou refletir criticamente. O apoio da tutoria à reflexão, colaboração e aprendizagem pode explorar as características de e-fóruns, contribuindo assim para uma experiência académica mais gratificante e positiva e ser um espaço de eleição para atividades centradas nos níveis mais elevados de cognição.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O papel e as tarefas da tutoria é um eixo de pesquisa em aprendizagem a distância (Zawacki-Richer, 2009). Embora a tutoria *online* tenda a ser uma componente menos visível da aprendizagem a distância. Uma boa tutoria tem um papel importante nas aprendizagens (Baalen & Thodenius, 2000; Barnard, 1995), influencia o grau de motivação e de resiliência dos estudantes (Stribjo, Martens e Jochems, 2004) e contribui para criar um

espírito de comunidade (Baker & Moss, 1996; Swan, Shea, Fredericksen, Pickett, & Maher, 2000) e de partilha de experiências, competências, capacidades e conhecimentos diversificados (Jorge, 2002).

A maioria dos modelos de EaD que se desenvolveram ao longo dos últimos dois decénios baseia-se na assunção dos efeitos positivos da interação constante e persistente entre os alunos e entre estes e seus tutores, já que a aprendizagem *online* implica mais *input* da tutoria do que as formas mais antigas de ensino à distância.

Decididamente, na aprendizagem em rede, a participação e a interação social têm um efeito positivo no ambiente de aprendizagem e nos estudantes, uma vez que a participação ativa desencadeia a interação e incentiva a aprendizagem e a reflexão participadas, tornando os estudantes e os seus tutores presentes e visíveis para a comunidade (Strickland, 1998).

A investigação tem demonstrado que muitas das questões relacionadas com a participação, a interação e a aprendizagem *online* estão ligadas a uma orientação efetiva por parte da tutoria (Garrison & Anderson, 2003, Harasim, 1989; Khan, 2002, Salmon, 2000).

O apoio da tutoria à reflexão, à colaboração e à aprendizagem permite tirar partido dos recursos de comunicação síncrona e assíncrona e esse apoio consubstancia-se em diversas formas que passam pelo apoio tecnológico aos estudantes tecnologicamente menos preparados, pela dinamização e facilitação da comunicação e da discussão, pelo estímulo e orientação da participação, pelo apoio na estruturação do processo de reflexão e construção do conhecimento, pela liderança, esclarecimento de dúvidas e correção de trajetórias, que são algumas das principais tarefas do e-professor (Feenberg, 1989).

Os tutores *online* precisam de entender as suas funções e a natureza do meio de comunicação utilizado, de modo a adotarem estratégias que levem a uma melhor aprendizagem, a uma melhor comunicação e colaboração e a uma maior motivação para comunicar, aprender e refletir, o que implica compreender como organizar melhor a participação, a interação, a construção do conhecimento e a reflexão crítica dos estudantes.

Apesar dessa consciência da importância da tutoria, estudos sobre as perceções dos estudantes e as experiências relacionadas com tutoria *online* são ainda vagos e contraditórios, devido, em parte, à diversidade de variáveis envolvidas e à especificidade dos contextos, o que dificulta o desenvolvimento de normas e modelos, a transferência de resultados e a sua generalização.

A ideia que preside à descrição da natureza dos papéis da tutoria *online* destaca as diferenças de competências e de tarefas em relação ao ensino presencial (Davie, 1988; Kerr, 1986). Uma vez que muitas das convenções e rituais da comunicação presencial se perdem ou não são reproduzíveis no ambiente *online*, a natureza das interações torna-se mais complexa, dada a combinação entre os estilos de comunicação, com marcas de oralidade e epistolaridade, do discurso nos espaços público e privado, do equilíbrio entre o estilo expositivo e dialogal. Em suma, ser um bom professor do ensino presencial não é garante de o ser *online* (Jorge, 2009).

A comunicação *online* e as dinâmicas dos grupos *online* são determinantes para a compreensão dos papéis e tarefas específicas de tutoria *online* (Berge & Collins, 2003; Klemm, 1998; Mason, 1997; Paulsen, 1995; Rossman, 1999; Schank, 2001). Além de fatores como o sistema de ensino, o tipo de tarefas a executar, as diferenças entre os estudantes e a dimensão dos grupos (O'Malley, 1992), o papel da tutoria é significativo e multifacetado, dado que, por norma, assume dimensões diferentes, de conceção e organização, de liderança, dinamização e facilitação, e de ensino (Berge, 1995; Anderson, Rourke, Garrison e Archer, 2001, Paulsen, 1995, Salmon, 2000). Uma tutoria direcionada para a autonomia dos estudantes faz perguntas abertas, sugere percursos, incentiva a pesquisa, diagnostica eventuais problemas de interpretação, sugere a exploração de explicações alternativas.

Uma tutoria eficaz (1) elogia as boas ideias e contribuições dos estudantes, (2) aceita bem a imaginação, a criatividade e as ideias novas, (3) estimula os alunos a pensar de forma autónoma, (4) explica os objetivos de cada aula/sessão ou atividade de aprendizagem, (5) encontra formas interessantes de apresentar as ideias, (6) manifesta entusiasmo, (7) trata os

estudantes com respeito, (8) gere os debates de modo a torná-los mais produtivos e (9) tem um estilo de liderança democrático (Chan, 2002).

A personalidade da(o) tutor(a) tem um impacto nos resultados da aprendizagem, influencia o ambiente psicológico em que esta ocorre e influi na motivação dos estudantes (Christenson & Menzel, 1998), na compreensão dos conteúdos (Boggiano, Flint, Shields, Seelbach, e Barrett, 1993), na resiliência (Vallerand, Fortier, e Guay, 1997), no desempenho acadêmico (Boggiano et al., 1993) e na coesão entre os estudantes (Kagan & Grandgenett, 1987).

A identificação, descrição e categorização das tarefas da tutoria estão bem estabelecidas, particularmente com as contribuições de Anderson, Rourke, Garrison e Archer, (2001), Berge (1995), Mason (1997), Paulsen (1995) e Salmon (2000).

As designações e categorias de todos eles têm alguma variação de nomenclatura, mas referem-se a quatro funções básicas: (1) conceção e organização, (2) dinamização e socialização, (3) apoio tecnológico e (4) ensino.

Dado que a dimensão do apoio tecnológico identificada por Berge (1995) tem vindo progressivamente a baixar para percentagens inferiores a 5% do total das tarefas da tutoria nos estudos entretanto publicados, justifica-se que possa ser incluída na função de ensino.

Apesar das visões algo idílicas de um diálogo em constante desenvolvimento, em que a presença da tutoria vai diminuindo, a realidade da investigação mostra-se bem diferente: (1) os níveis cognitivos superiores raramente são atingidos (Jorge, 2009), (2) os estudantes academicamente mais competentes e focalizados mostram geralmente pouco entusiasmo pelo fórum (Jorge, 2011,b), (3) os estudantes demonstram pouca assertividade nos debates, quando uma interação sinérgica precisaria de encarar a dissonância como uma vantagem e um recurso para o desenvolvimento da reflexão (Jorge, 2009), (4) não existe uma correlação significativa entre as componentes cognitiva e social (Jorge, 2009), (5) os tutores têm geralmente uma participação mínima e errática, aumentando o grau de incerteza da tarefa, que geralmente é, por

natureza, pouco estruturada (Jorge, 2009), (6) os estudantes têm de lidar com grandes quantidades de informação e tendem a sentir-se sobrecarregados (Brandt, 1997, Chandler & Sweller, 1991) e (7) geralmente tendem a esperar pela última palavra da tutoria. Além disso, o pensamento crítico exige competências e disposições que tornam o seu exercício intelectual, social e afetivamente exigente: pensar criticamente não é um exercício intuitivo (Jorge, 2011).

Em suma, sem uma supervisão adequada, estratégica e deliberada, os debates dos estudantes não vão além das meras opiniões, vagamente baseadas em exercícios elementares de indução e dedução (Jorge, 2006). Com efeito, os níveis cognitivos superiores estão fortemente associados à modelagem da discussão, ao estabelecimento de relações entre as mensagens dos estudantes e à formulação das perguntas abertas (Jorge, 2011). O raciocínio divergente raramente é atingido sem supervisão sustentada do professor.

Com o objetivo de entender quais as tarefas da tutoria no fórum a que os estudantes dão maior importância, foi construído um questionário de 25 itens que abarcam as atividades de conceção, dinamização e ensino, incluindo a avaliação da e-tutoria."

3. METODOLOGIA

3.1 O questionário

Foi construído um questionário de raiz, baseado nas funções da tutoria descritas por Chan, 2002, Collins & Berge, 2008, Klemm, 1998, Mason, 1997, Paulsen, 1995, Rossman, 1999, Schank, 2001, apresentado em anexo. O questionário foi enviado diretamente aos potenciais respondentes, 900 estudantes de pós-graduação e de cursos de formação realizados entre 2005 e 2011 e colocado pelos respetivos docentes na plataforma dos cursos, quando estes autorizaram, conseguindo-se assim uma taxa de retorno de 40,9%, equivalente a 368 respostas.

3.2 A codificação das vinte e cinco tarefas

As 25 tarefas foram organizadas com a colaboração de seis tutores nas três dimensões adotadas: conceção e organização, dinamização e socialização e ensino, como se apresenta no quadro 1.

QUADRO I - A codificação das 25 tarefas

Função	Tarefa
Conceção e organização	Comunicar aos formandos os objetivos do debate. Propor temas de discussão relevantes para o curso. Fazer o registo e controlo dos participantes. Ajustar os limites temporais à importância dos temas e à frequência de participação exigida. Permitir intervenções fora do tema em debate.
Socialização e Dinamização	Estabelecer regras e dar orientações de participação. Criar um clima de debate, positivo e amigável. Estimular a participação dos formandos. Mediar conflitos, quando os haja. Modelar o debate. Reconduzir a discussão, quando se foge ao tema. Salientar pontos de vista opostos ou conflituais, para fomentar o debate. Fazer sugestões aos formandos visando melhorar a participação.
Ensino	Dar a conhecer aos formandos a avaliação das suas intervenções. Colocar questões para despoletar o debate. Fornecer sugestões de orientação e encaminhar o debate. Comentar as participações dos formandos. Fazer perguntas aos formandos. Pedir esclarecimentos, justificações ou desenvolvimentos de mensagens colocadas pelos formandos. Clarificar, esclarecer e desenvolver algumas intervenções, próprias ou dos formandos. Responder a dúvidas e perguntas dos formandos. Dar opiniões especializadas e aconselhamento técnico e científico na área da disciplina lecionada. No fim da discussão, providenciar uma síntese Fazer a avaliação do debate em função dos objetivos estipulados.

A codificação das vinte e cinco tarefas, atribuída a diversos docentes, não foi consensual, tendo-se adotado a categoria atribuída pela maioria dos docentes que colaboraram na codificação a cada uma das tarefas. Pelas explicações dadas pelos diversos docentes para a codificação atribuída depreende-se que a codificação se prende com a filosofia e a personalidade de cada um, já que as diferenças se situaram nas categorias dinamização/socialização e de ensino/avaliação

4. AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A investigação a que se reporta este texto visava responder às seguintes questões.

Pergunta 1 (P1) – Quais são as tarefas da tutoria que os estudantes mais valorizam?

Pergunta 2 (P2) – Em que medida é que as variáveis demográficas, como o género, a idade, a formação académica e a experiência tecnológica influenciam essa valorização?

5. RESULTADOS

5.1 A caracterização da amostra

A amostra ficou constituída por 368 respostas. Dessas respostas, 214 provêm de formandos do sexo masculino e 154 do sexo feminino.

Em termos etários, a amostra ficou estratificada pelos cinco escalões criados, nas proporções indicadas no quadro 2.

QUADRO 2 - Distribuição etária da amostra

Idade	Freq. absoluta	Percentagem
Até 30 anos	64	17,4
De 31 a 35 anos	93	25,3
De 36 a 40 anos	104	28,3
De 41 a 45 anos	45	12,2
Mais de 45 anos	62	16,8

Das 368 respostas, 17,4% são de formandos com idade até 30 anos; 25,3% são de formandos entre os 31 e os 35 anos; 28,3% são de formandos entre os de 36 a 40 anos, 12,2% são de formandos entre os de 41 e os 45 anos e 16,8% são de formandos com idade superior a 45 anos.

Em termos de formação académica, 3,1% dos formandos são da área económico-social, 29,4% da área Científica, 35,% da área tecnológica 27,6% da área das Humanidades e 4,9% da área das Artes. A experiência tecnológica desta amostra, em termos de tratamento de texto e de consulta da Internet está descrita no quadro 3.

QUADRO 3 - A experiência de tratamento de texto e de Internet

Anos de experiência	Tratamento de texto		Internet	
	Freq. absoluta	%	Freq. absoluta	%
Até 3 anos	0	0,0	3	0,8
3-4 anos	5	1,4	14	3,8
5-6 anos	19	5,2	70	19,0
Mais de 6	344	93,2	281	76,4
	368	100	368	100

A amostra é constituída por um conjunto de sujeitos com elevada experiência tecnológica, em que predominam as experiências superiores a 6 anos. As respostas com experiências inferiores a três anos só se registam nas experiências de Internet e circunscrevem-se a 0,8% da amostra. Os critérios de escalonamento e os parâmetros basearam-se nos já utilizados num estudo anterior (Jorge, 2011b).

5.2 A consistência interna do grupo C do questionário

Quando falamos de consistência interna, referimo-nos à proporção de variabilidade nas respostas, que resulta das diferentes opiniões, atitudes ou condições dos inquiridos, o que significa que quando as diferenças nas respostas se devem às diferenças entre os inquiridos e não a interpretações diversas, resultantes da falta de clareza do questionário, obtém-se um

elevado grau de consistência interna. Na análise dos dados pode recorrer-se a várias medidas de consistência interna, designadamente, o alpha de Cronbach, o coeficiente de bipartição e os coeficientes de correlação intraclasses.

O alpha de Cronbach é uma medida muito utilizada para verificar a consistência interna de um grupo de variáveis ou itens; varia entre 0 e 1, e considera-se que um valor superior a 0,8 indica uma boa consistência interna.

Apenas foi medida a consistência interna do grupo C do questionário, que dizia respeito às perceções sobre a importância relativa das tarefas dos tutores no fórum.

O coeficiente de alpha total foi de 0,922; o coeficiente de alfa da primeira parte do Grupo C, relativa às 13 primeiras perguntas foi de 0,883 e o da segunda parte, relativo às 12 perguntas restantes foi de 0,843. No teste de consistência que calcula o alpha sem cada um dos itens, todos os valores foram superiores a 0,900, não se justificando a retirada de qualquer dos itens por falta de consistência. A média, o desvio-padrão e a variância das perguntas do grupo C constam do quadro 3, tendo a média sido ordenada de forma decrescente, com base numa escala de 1 a 4, que media o grau de importância de cada uma das tarefas da tutoria.

5.3 Médias, desvios padrão e variância

As médias, desvios padrão e variância são apresentados no quadro 4.

QUADRO 4 - Média, desvio-padrão e variância das perguntas do grupo C

Grupo C	Média	Desvio padrão	Variância
Importância das tarefas da tutoria no fórum	3,723	,520	,271
Propor temas de discussão relevantes para o curso.	3,702	,690	,476
Dar a conhecer aos formandos a avaliação das suas intervenções	3,636	,665	,443
Estabelecer regras e dar orientações de participação	3,608	,686	,471
Fazer a avaliação do debate em função dos objetivos estipulados			

Grupo C	Média	Desvio padrão	Variância
Importância das tarefas da tutoria no fórum			
Responder a dúvidas e perguntas dos formandos	3,580	,653	,427
Comunicar aos formandos os objetivos do debate	3,576	,744	,554
Colocar questões para despoletar o debate	3,521	,584	,342
Criar um clima de debate, positivo e amigável (por exemplo com mensagens de boas vindas e manifestando interesse)	3,503	,625	,391
Dar opiniões especializadas e aconselhamento técnico e científico	3,493	,658	,433
Ajustar os limites temporais à importância dos temas e à frequência de participação exigida	3,451	,600	,361
Reconduzir a discussão, quando se foge ao tema	3,405	,683	,466
Estimular a participação dos formandos	3,374	,765	,586
No fim da discussão, providenciar uma síntese	3,370	,755	,571
Fornecer sugestões de orientação e encaminhar o debate	3,346	,682	,466
Clarificar, esclarecer e desenvolver algumas intervenções, próprias ou dos formandos	3,293	,6193	,384
Mediar conflitos, quando os haja	3,276	,698	,488
Comentar as participações dos formandos	3,248	,684	,468
Fazer sugestões aos formandos visando melhorar a sua participação	3,199	,849	,722
Fazer o registo e controlo dos participantes	3,164	,810	,657
Pedir esclarecimentos, justificações ou desenvolvimentos de mensagens	3,028	,700	,490
Salientar pontos de vista opostos ou conflituais, para fomentar o debate	2,989	,792	,628
Fazer perguntas aos formandos	2,975	,732	,536
Modelar o debate	2,926	,853	,728
Estabelecer a obrigatoriedade de participação	2,737	,802	,643
Permitir intervenções fora do tema em debate	1,063	,948	,899

Destes dados, salienta-se que as tarefas consideradas mais importantes têm a ver com a relevância dos temas postos a debate (média = 3,723), com a avaliação dos estudantes (média = 3,702) e com o estabelecimento de regras de participação (média = 3,636). O item que surge colocado em quarto lugar também está relacionado com a avaliação (Fazer a avaliação do debate em função dos objetivos estipulados, média = 3,608). Responder a dúvidas e perguntas dos formandos (média = 3,580) surge no quinto lugar.

A média da variável Conceção e organização foi de 3,312 (desvio padrão = 0,4270; variância = 0,182) a da Dinamização e socialização 3,231 (desvio padrão = 0,4231; variância = 0,178) e a do Ensino/avaliação 3,358 (desvio padrão = 0,386; variância 0,149). Estes valores indicam que os estudantes atribuem importância idêntica às três funções, mas não perdem de vista a aprendizagem como objetivo principal e o ensino como tarefa fundamental da tutoria.

5.4 Diferenças de género, idade, formação académica e de experiência tecnológica

Foi então determinada a influência do género, da idade, da formação académica e da experiência tecnológica nas perceções dos estudantes quanto à importância das funções da tutoria, com testes *t* de amostras independentes, cujos resultados são apresentados adiante.

QUADRO 5 - Diferenças de género/Tarefas da tutoria

Género	Média	Desvio padrão
Homens	3.266	3.327
Mulheres	0.354	0.371

Embora a diferença seja mínima, os homens atribuem menor importância (média = 3.266) às tarefas da tutoria que as mulheres (média = 3.327). Verificou-se ainda um valor de $F = 1.573$ e um valor de $P = 0.21$; assim, não se apuraram diferenças significativas de género em relação à avaliação da importância relativa das tarefas da tutoria.

Para determinar a influência da faixa etária na avaliação da importância relativa das tarefas da tutoria, foi aplicado um teste de análise multivariada, de que resultaram as médias e desvios-padrão apresentados no quadro 6.

QUADRO 6 - Diferenças etárias

Idade	Média	Desvio padrão
Até 30 anos	3.387	0.191
De 31 a 35 anos	3.275	0.418
De 36 a 40 anos	3.202	0.318
De 41 a 45 anos	3.258	0.235
Mais de 45 anos	3.395	0.492

Do teste de análise multivariada resultou um valor de $F = 3.308$ e um nível de significância <0.05 ($P = 0.011$), pelo que ocorreram diferenças significativas: são os mais novos (faixa etária até aos 30 anos) e os mais velhos (mais de 45 anos) que atribuem maior importância às tarefas da tutoria.

Foi então determinada mais pormenorizadamente a influência da faixa etária nas três categorias das tarefas da tutoria. Em relação às tarefas de conceção e de organização verificou-se um valor de $F = 0.733$ e um valor de $P = 0.57$. Em relação às tarefas de dinamização/socialização resultou um valor de $F = 3.47$ e um valor de $P = .009$. Em relação às tarefas de instrução e ensino, verificou-se um valor de $F = 5.168$ e um valor de $P = 0.000$, o que significa que se registaram diferenças significativas apenas em matéria de organização e de ensino, com as mesmas faixas etárias a atribuírem particular importância a esta dimensão das atividades da tutoria.

Para determinar como a formação académica influencia as perceções dos estudantes sobre a importância relativa das tarefas da tutoria, foi aplicado um teste de análise multivariada, de que resultaram as médias e desvios-padrão apresentados no quadro 7.

QUADRO 7 - Diferenças atribuíveis à formação académica

Formação académica	Média	Desvio padrão
Económico-social	3.333	0.194
Científica	3.459	0.283
Tecnológica	3.195	0.336
Humanidades	3.269	0.428
Artes	3.154	0.354

O quadro acima indica que os formandos da área Científica são os que atribuem maior importância às tarefas da tutoria, no que são seguidos, por ordem decrescente, pelos estudantes provenientes da área Económico-social, das Humanidades, da área Tecnológica e por fim, da área das Artes.

Do teste de análise multivariada resultou um valor de $F = 6,988$ e um valor de $P < 0.05$ ($P = 0.000$), revelador de diferenças significativas. Determinou-se então com maior pormenor a influência da formação académica na importância relativa atribuída às três categorias das tarefas da tutoria. Do teste de análise multivariada resultaram, em relação às tarefas de Conceção e de Organização um valor de $F = 2.624$ e um valor de $P = 0.034$; em relação às tarefas de Dinamização, um valor de $F = 5.286$ e um valor de $P = 0.000$; em relação às tarefas de ensino, um valor de $F = 8.593$ e um valor de $P = 0.000$, todos eles indicativos de diferenças significativas nas três áreas de atuação da tutoria.

Quanto às correlações entre os tipos de tarefa e entre estas e a experiência tecnológica, as três dimensões das tarefas da tutoria estão fortemente correlacionadas entre si. A sua correlação com a experiência de utilização da Internet é a seguinte: Experiência de Internet - Conceção e organização: $r = 0,009$; Experiência de Internet - Dinamização e socialização: $r = -0,066$; Experiência de Internet - Ensino: $r = -0,038$, isto é, os formandos com maior experiência de Internet preocupam-se menos com as funções de dinamização e ensino. A correlação entre as experiências com processamento de texto e as diferentes funções é baixa, mas positiva: $r = 0,103$ com a função de Conceção e organização; $r = 0,002$ com a função de Dinamização e socialização; $r = 0,078$ com a função de Ensino.

Procurou-se ainda testar a igualdade de médias nas três componentes da tutoria em simultâneo e para grupos diferentes. Foram obtidos os resíduos e aplicado um teste de normalidade, para verificar a normalidade da distribuição dos valores da amostra, acompanhado do teste de Shapiro Wilks que dá mais peso às caudas de distribuição que o K-S; o quadro 8 apresenta os resultados, nos quais se verificam níveis de significância dos testes K-S inferiores a 0,05, que comprovam tal normalidade.

QUADRO 8 - Testes de normalidade

	Kolmogorov-Smirnov (a)		Shapiro-Wilk	
	Estatística	Sig.	Estatística	Sig.
Residual da conceção	,138	,000	,926	,000
Residual da dinamização	,105	,000	,967	,000
Residual do Ensino	,107	,000	,960	,000

(a) Lilliefors Significance Correction

5.5 Regressões lineares

A regressão linear permite encontrar a reta que melhor representa a relação entre duas variáveis. Foi utilizado o método passo a passo para verificar o efeito das variáveis demográficas sobre as perceções das tarefas da tutoria, tendo-se verificado que é a formação académica que melhor explica as perceções relativas à Dinamização e socialização ($f = 13,654$; $\text{sig} = ,000$) e as relativas ao Ensino e instrução ($f = 15,341$; $\text{sig} = ,000$), tendo-se constatado que nenhuma delas é mais explicativa para a função de dinamização. Foi efetuado um t-teste para determinar a eventual diferença entre géneros nas perceções sobre as tarefas dos tutores: um $t = ,077$, ($p = 0,05$) para as tarefas de conceção e organização, um $t = ,258$ ($p = 0,05$) para as tarefas de dinamização e um $t = ,268$ ($p = 0,05$) para as tarefas de ensino, indicam diferenças não significativas. Também não se registaram diferenças nas perceções por idade, uma vez que todos os valores de $p > 0.5$.

Apresentados os resultados, passemos à sua discussão que será acompanhada por algumas sugestões para a ação.

6. DISCUSSÃO E SUGESTÕES DE AÇÃO

Os debates no fórum constituem ainda a grande maioria da interação assíncrona *online* (Sharpe & Pawlyn, 2009). Apesar das indicações da investigação sobre as diversas tarefas da tutoria no fórum, continuamos sem ter uma ideia clara sobre os motivos que levam cada tutor(a) a intervir no fórum, quando e para quê. Por isso se afirma que a tutoria tem geralmente uma participação mínima e errática, faltando assim uma compreensão mais profunda sobre como exercer o papel.

Vlachopoulos e Cowan (2010) apontam algumas limitações no modelo de Salmon (2000), afirmando que este se centra apenas na aprendizagem social e ignora outras possibilidades. Quanto ao modelo de Garrison & Anderson (2003), têm vindo a ser feitos ajustamentos e clarificações concetuais no que diz respeito às tarefas de ensino e sua relevância no âmbito das tarefas da tutoria (Anderson, 2008); com efeito, entre os profissionais da tutoria, subsiste alguma desvalorização das tarefas de ensino em relação a outras, designadamente a de dinamização, ao entenderem que no fórum a função de ensino não existe ou é insignificante.

Sugere-se um cuidado particular com a mensagem desencadeante, no que diz respeito: (1) à problematização do tema, (2) ao estabelecimento das condições e regras de participação, (3) à definição das etapas temporais do debate, (4) à introdução de perguntas abertas.

Propõe-se que, na fase de exploração, a tutoria deixe aos estudantes o levantamento dos subtemas associados ao tema principal e intervenha para circunscrever os subtemas que devem passar à fase seguinte, de molde a focalizar bem o debate.

Na fase da integração, propõe-se que a tutoria intervenha no debate, colocando perguntas abertas e estabelecendo conexões entre as mensagens dos estudantes (Jorge, 2011a, Jorge, 2011c).

Por último, e na fase em que há que ser feita uma síntese dos temas abordados, a tutoria deve limitar a sua intervenção à proposta de sínteses parcelares, a realizar pelos estudantes, a que pode associar os limites temporais e a dimensão esperada e as condições de realização delas.

Em suma, sugere-se que sejam dadas instruções claras sobre como participar e realizar as tarefas propostas, estabelecidos prazos e cronogramas claros para a sua conclusão. Deve dar-se ajuda aos estudantes, de modo a que estes utilizem eficazmente o ambiente *online*, fornecendo instruções precisas sobre a participação nos fóruns, a ajuda a compreenderem e adotarem comportamentos adequados, principalmente, estabelecendo regras e condições de participação e circunscrevendo o debate, recorrendo, sempre que necessário a mensagens privadas.

Aos estudantes que tendem a adotar um estilo de comunicação mais expositivo e monologal, sugere-se que sejam dadas indicações, para interajam diretamente com os seus pares.

Apresenta-se um exemplo de uma mensagem desencadeante, em que se põem em equação visões distintas, a de um texto estudado anteriormente e a de um novo texto proposto para discussão. Neste caso, o debate foi previamente circunscrito a quatro tópicos sob a forma de perguntas abertas:

Car@s estudantes.

Para a discussão semanal, optei por escolher um texto muito recente, que aborda de uma forma mais abrangente que Prensky (2009) os problemas da escola da pós-modernidade.

Escolhi um dos capítulos de um livro de Lipovetsky e Serroy (2009), em que a situação da escola é equacionada em quatro eixos:

Primeiro: Será que para se conhecer o mundo, tudo passa pela educação?

Segundo: Que causas e consequências se atribuem às dificuldades que afetam hoje a escola?

Terceiro: Educar será satisfazer o imediatismo dos desejos?

Quarto: Que prioridades se impõem à escola?

Sugere-se ainda que as condições de participação dêem uma indicação de um intervalo de participações por estudante e permitam articular temporalmente as fases do debate: exploração, integração e resolução/síntese. Como Lefoe, Hedberg e Gunn (2002) salientam, este processo é mais difícil nos ambientes de comunicação assíncrona. Apresenta-se uma sugestão de formulação das regras e condições, que garante a estruturação do debate numa primeira fase de opinião pessoal, numa segunda fase de discussão de opiniões de outros e ainda uma terceira fase, a que o debate não chega naturalmente, a da síntese, conforme é sugerido no exemplo seguinte, de definição de condições de participação:

Proponho que exploremos o texto nestes quatro eixos e que centremos o debate

- 1) nas opiniões fundamentadas de cada um (até ao final do dia 29 de novembro)*
- 2) No diálogo sobre os desenvolvimentos que cada participante trouxe à discussão (até ao fim do dia 3 de dezembro).*
- 3) Numa breve síntese reflexiva individual, sobre o eixo da discussão que mais chamou a atenção / sensibilizou de cada um (até ao final do dia 5 de Dezembro).*

Por favor, consultem a grelha de avaliação das intervenções.

Tal como Anderson, Rourke, Garrison e Archer sugerem (2001), tarefas como (1) identificar no discurso dos estudantes pontos de vista convergentes e divergentes, de modo que os estudantes compreendam em profundidade a relevância das questões discutidas, (2) procurar um consenso e entendimento, para que os estudantes se sintam apoiados na sua aprendizagem, (3) incentivar e reforçar as contribuições dos estudantes, (4) expressar apreço pelas suas contribuições, (5) criar um clima de confiança e de interesse mútuos, (6) incentivar os estudantes a explorar o conteúdo e desenvolver novas ideias e argumentos, (7) convidar os estudantes menos participativos para o debate, (8) avaliar se os processos e os produtos finais, contribuem para uma melhor qualidade do debate, para uma melhor aprendizagem e mais empenho da parte dos estudantes.

No fórum, a tutoria tem de garantir igualdade de oportunidades, incentivar a participação e promover a interatividade, gerir conflitos, sempre que ocorrerem e transformá-los em oportunidades de relacionamento mais profundo e a coesão do grupo, diminuindo o impacto negativo do meio, da assincronia e de um possível excesso de informação.

A investigação recente sugere que o estilo de tutoria “guide on side” (Maddison & Mazzolini, 2003) desvaloriza a sua componente de ensino (Anderson, 2008; Getzlaf, Perry, Toffner, Lamarche, 2009), empobrecendo uma dimensão essencial do ensino formal. Estar presente no fórum, fornecendo sugestões de orientação e encaminhando o debate, colocando perguntas abertas para o desenvolver, comentar as participações dos formandos, pedir esclarecimentos, justificações ou desenvolvimentos de mensagens, clarificar, esclarecer e desenvolver algumas intervenções, próprias ou dos formandos, dar opiniões especializadas e aconselhamento técnico e científico na área da disciplina lecionada, garantir atividades de síntese e de avaliação, fazer a avaliação, são atividades intrínsecas à natureza da função docente, independentemente da modalidade de ensino.

7. REFERÊNCIAS

- Anderson, T. (2008). Teaching in an learning context. In T. Anderson (Ed.), *Theory and practice of learning* (2nd ed., pp. 343-365). Athabasca, AB: Athabasca University Press.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R.; Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.
- Arranz, V., Aguado, D., Lucia, B. (2008). Estudio de acciones en un caso práctico. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(1), 5-23.
- Baalen, P. van & Thodenius, B. (2000,). *Authentic Management Learning in a Virtual Collaborative Learning Environment*. Conferência EDEN.Praga.
- Baker, P., & Moss, K. (1996). Building Learning Communities through Guided Participation. *Primary Voices K-6*, 4(2), 2-6.
- Barnard, R. (1995). Interactive Learning: a key to successful distance delivery. *The American Journal of Multimedia*, 12, 45-67.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22-30.
- Boggiano, A., Flint, C., Shields, A., Seelbach, A., Barret, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319-336.
- Chan, B. (2002). A study of the relationship between tutor's personality and teaching effectiveness: Does culture make a difference? *IRRODL*, 3(2). OEI <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/110/190>. Consultado: Nov. 2009].
- Christenson, L., & Menzel, K. (1998). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective and behavioral learning. *Communication Education*, 47, 82-90.
- Collins, M.P. & Berge, Z.L. (2008). Moderating discussion groups using computer-mediated communication. In S. Kelsey & K. St. Amant. *Handbook of Research on Computer Mediated Communication*. Hershey, PA, USA: Idea Group Reference.
- Davie, L. E. (1988). Facilitating adult learning through computer-mediated distance education. *Journal of Distance Education*, 3(2), 55-69.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., Valleran, R., Pelletier, L. & Ryan, R. (1991). Motivation in education: the self-determination perspective. *The Educational Psychologist* 26, 325-346.
- Feenberg, A. (1989). The written world: On the theory and practice of computer conferencing. in R. Mason e A. Kaye (Eds.). *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*. Pergamon Press, Oxford, pp. 22-39.

- Garrison, D.R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. New York: RoutledgeFalmer.
- Getzlaf, B., Perry, B., Toffner, G., Lamarche, K., Edwards, M. (2009). Effective Instructor Feedback: Perceptions of Graduate. *The Journal of Educators* (6) 2, 1-22.
- Hamza, K., Nash, William (1996). *Creating and fostering a learning environment that promotes creative thinking and problem solving skills*. Reports-Research/Technical.
- Harasim, L. (1989). On-line education: A new domain. In R. Mason and A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance education* (pp. 91-109). Oxford: Pergamon Press.
- Hiltz, S., Turoff, M. (1985). Structuring computer-mediated communications to avoid information overload. *Communications of the ACM*, 28 (7), 680-689.
- Jorge, I. (2002). Sailing in Portuguese – an teacher training programme for secondary level teachers of Portuguese. *Atas do Colóquio Internacional da ECER*. Lisboa: FPCEUL.
- Jorge, I. e Miranda, G. (2005). O pensamento crítico, a presença social e a presença da tutoria no fórum de um curso de formação *online* de professores de Português do ensino secundário. *Atas Challenges 2005 – IV Conferência Internacional em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação* (pp. 237-251). Braga: Centro de Competências Séc. XXI da Universidade do Minho.
- Jorge, I. (2009). Social presence and cognitive presence in an training program for teachers of Portuguese: relation and prediction. *Proceedings of the International Joint Conference and Media Days*, Anadolu Üniversitesi, Eskisehir, Turquia: ISBN 978-975-06-0799-8 (pp. 427-436).
- Jorge, I. (2011a). A influência da intervenção do e-tutor no desenvolvimento da reflexão crítica individual dos estudantes no e-fórum: níveis de associação. In Paulo Dias e António Osório (Eds). *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação, Challenges 2011*. Braga: Centro de Competências Séc. XXI da Universidade do Minho. 12 e 13 de maio de 2011, 451-462.
- Jorge, I. (2011b). Adaptação transcultural de um questionário sobre competências e atitudes relativas aos computadores e à web: relação, predição e diferença. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4(1), 88-101.
- Jorge, I. (2011c). The influence of the e-tutor on the development of collaborative critical thinking in a students' e-forum: association levels with Cramer's V. In *Proceedings of ICEM&SIIE'11 Joint Conference* (pp. 288-296) Aveiro: September, 28-30.
- Kagan, D. M., & Grandgenett, D. J. (1987). Personality and interaction analysis. *Studies in Higher Education*, 12, 13-24.
- Kerr, E. B. (1986). Electronic leadership: A guide to moderating conferences. *IEEE Transactions on Professional Communications*, 29(1), 12-18.
- Khan, B. H. (2002). Dimensions of e learning. *Educational Technology*, 42(1), 59-60.
- Klemm, W.R. (1998) Eight ways to get students more engaged in conferences. *T.H.E. Journal*.: <http://www.thejournal.com/magazine/vault/A1997.cfm> (acedido: 27 de Janeiro de 2004).
- Lefoe, G., Hedberg, J., Gunn, C. (2002). Recommendations for teaching in a distributed learning environment: The Student's perspective. *Australian Journal of Educational Technology*, 18(1) 40-56.
- Mazzolini, M., Maddison, S. (2003). Sage, guide or ghost? The effect of instructor intervention on student participation in discussion forums. *Computers & Education*, 40, 237-253.
- Mason, R. (1997). *Moderating educational computer conferencing*. Disponível: <http://star.ucc.nau.edu/mauri/papers/mason.html> (Consultado a 23 Janeiro 2004).

- Paulsen, M. (1995). Moderating educational computer conferences. In Berge, Zane, L. & Collins, M. (Eds.). *Computer-mediated communication and the on-line classroom in distance education*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Reeve, J. (1998). Autonomy Support As An Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable? *Contemporary Educational Psychology* 23, 312 – 330.
- Rossmann, M. (1999). Successful teaching using an asynchronous learner discussion forum. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 3, 91-97.
- Salmon, Gilly (2000). *E-moderating: the key to teaching*. London: Kogan Page.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: The key to active learning*. London: Kogan Page.
- Salmon, G. (2003). *E-moderating: The key to teaching and learning* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- Schank, R. C. (2001). *Designing world-class e-learning*. New York: McGraw-Hill.
- Sharpe, R., & Pawlyn, J. (2009). The role of the tutor in blended e-learning: Experiences from interprofessional education. In R. Donnelly & F. McSweeney (Eds.), *Applied e-learning and e-teaching in higher education* (pp. 18–34). Hershey, PA: Information Science.
- Shea, P., Hayes, S., & Vickers, J. (2010). Instructional effort measured through the lens of teaching presence in the Community of Inquiry framework: A Re-examination of measures and approach. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(3), 127-154.
- Stribjo, J. W., Martens, R. L., & Jochems, W.M.G. (2004). Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning. *Computers and Education*, 42, 403-424.
- Strickland, C. (1998). A Personal Experience with Electronic Community. CMC Magazine. : <http://www.december.com/cmc/mag/1998/jun/strick.html>. (Consultado: Mar. 2007).
- Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W., & Maher, G. (2000). Building knowledge building communities: consistencies, contact and communication in the virtual classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 23(4), 359–383.
- Tait, J. (2004). The tutor/facilitator role in student retention. *Open Learning*, 19(1), 97-109.
- Tonelson, S. (1981). The importance of teacher self-concept to create a healthy psychological environment for learning. *Education*, 102, 96-100.
- Vlachopoulos, P., Cowan, J. (2010). Reconceptualising moderation in asynchronous discussions using grounded theory. *Distance Education*, 31(1), 23–36.
- Zawacki-Richter, O. (2009). Research Areas in Distance Education: A Delphi Study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3). Article 10.3.1.

Abstract: The e-tutor's tasks are well identified and categorized and there is consensus on the proposed taxonomies. However, there is no clear idea of what tutor's tasks are most valued by the students. This knowledge can contribute to a reflection on what we do as e-tutors and enlighten our common practices. Tutors often use asynchronous communication tools such as forums, to develop activities that involve collaborative knowledge construction and collaborative critical reflection, but the way students perceive the value of their tasks in the forum is quite diverse and the controversy usually revolves around how the tutors design and organize, facilitate discourse, act as content experts and evaluate students' contributions. In order to understand what e-tutoring tasks in the forum the students consider the most relevant and helpful a survey with 25 items covering the three dimensions of teaching presence - design and organization, discourse facilitation, and direct instruction, including e-tutoring evaluation was constructed. It was sent via email between 2005 and 2011 to 900 students and professionals attending distance learning courses and 368 complete answers were returned. Conclusions are: 1) the relevance of the discussion topics posts, 2) students' evaluation, 3) establishing rules for participation, 4) assessing the whole debate according to the course goals and 5) answering the students' questions, are the tutors' tasks at the forum that students value most. The results allow us to draw some conclusions about how the tutors should organize and intervene in the *online* forum.

Keywords: feedback, higher education, *online* tutoring, *online* education, *online* learning..

Texto:

- Submetido: fevereiro de 2012.
- Aprovado: maio de 2012.

Para citar este artigo:

Jorge, I. (2012). Um questionário sobre as perceções dos estudantes acerca da importância das tarefas da e-tutoria: diferenças de género, idade, formação académica e experiência tecnológica. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5 (1), 17-32 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.

Questionário sobre a importância das tarefas do tutor no fórum *online*

Caros formadores(as) e formandos(as),

O objetivo principal deste questionário é recolher a vossa opinião sobre a importância das tarefas da tutoria nos fóruns de um curso *online*. Para tal, é constituído por três blocos: o bloco A visa recolher informação demográfica; o bloco B visa recolher informação sobre a vossa experiência com processadores de texto e a Internet; o bloco C visa recolher as vossas perceções sobre a importância relativa das tarefas dos tutores no fórum *online*.

A informação recolhida destina-se exclusivamente a objetivos de investigação na área da Aprendizagem a Distância. O anonimato das respostas está garantido através de procedimentos tecnológicos.

A. Informação demográfica

Género	
<input type="checkbox"/> masculino	<input type="checkbox"/> feminino

Idade
<input type="checkbox"/> até 31 anos
<input type="checkbox"/> de 31 a 35 anos
<input type="checkbox"/> de 36 a 40 anos
<input type="checkbox"/> de 41 a 45 anos
<input type="checkbox"/> mais de 45 anos

Área de Formação Académica
<input type="checkbox"/> Económica e social
<input type="checkbox"/> Científica
<input type="checkbox"/> Tecnológica
<input type="checkbox"/> Humanidades
<input type="checkbox"/> Artes
<input type="checkbox"/> Outra: indique qual:

B. Experiência com computadores e a Internet:

<i>Tempo de Utilização do Processador de Texto</i>	<i>Tempo de Utilização da Internet/Web</i>
<input type="checkbox"/> até 3 anos	<input type="checkbox"/> até 3 anos
<input type="checkbox"/> 3-4 anos	<input type="checkbox"/> 3-4 anos
<input type="checkbox"/> 5-6 anos	<input type="checkbox"/> 5-6 anos
<input type="checkbox"/> mais de 6 anos	<input type="checkbox"/> mais de 6 anos

C - Percepções sobre a importância relativa das tarefas dos tutores no fórum online

Que importância atribui às seguintes tarefas do tutor no fórum? Numa escala de 1 a 4, escolha a posição que melhor corresponde à sua opinião.

Pouco importante **1 2 3 4** Muito importante

<i>Importância das tarefas da tutoria no fórum</i>	1	2	3	4
Propor temas de discussão relevantes para o curso				
Dar a conhecer aos formandos a avaliação das suas intervenções				
Estabelecer regras e dar orientações de participação				
Fazer a avaliação do debate em função dos objetivos estipulados				
Responder a dúvidas e perguntas dos formandos				
Comunicar aos formandos os objetivos do debate				
Colocar questões para despoletar o debate				
Criar um clima de debate, positivo e amigável (por exemplo com mensagens de boas vindas e manifestando interesse)				
Dar opiniões especializadas e aconselhamento técnico e científico				
Ajustar os limites temporais à importância dos temas e à frequência de participação exigida				
Reconduzir a discussão, quando se foge ao tema				
Estimular a participação dos formandos				
No fim da discussão, providenciar uma síntese				
Fornecer sugestões de orientação e encaminhar o debate				
Clarificar, esclarecer e desenvolver algumas intervenções, próprias ou dos formandos				

Importância das tarefas da tutoria no fórum	1	2	3	4
Mediar conflitos, quando os haja				
Comentar as participações dos formandos				
Fazer sugestões aos formandos visando melhorar a sua participação				
Fazer o registo e controlo dos participantes				
Pedir esclarecimentos, justificações ou desenvolvimentos de mensagens				
Salientar pontos de vista opostos ou conflituais, para fomentar o debate				
Fazer perguntas aos formandos				
Modelar o debate				
Estabelecer a obrigatoriedade de participação				
Permitir intervenções fora do tema em debate				

Sobre a forma como os tutores devem dinamizar o debate, teça na caixa abaixo os comentários que considerar relevantes:

Obrigada!

©idalinajorge