

ARTIGO

## DA DOCÊNCIA PRESENCIAL À DOCÊNCIA ONLINE: APRENDIZAGENS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

RENATA DE OLIVEIRA SOUZA CARMO<sup>1</sup>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0997-0754>

ALÉXIA PÁDUA FRANCO<sup>1</sup>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2715-3627>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil

**RESUMO:** Este estudo trata de como vem ocorrendo, para professores com experiência na docência universitária presencial, a aprendizagem da prática docente na sala de aula online em um programa de EAD de uma instituição de ensino superior. Seu objetivo é investigar as aprendizagens desses professores para ensinar quando, da modalidade presencial, passaram a atuar como professores-tutores online em cursos de graduação a distância. A metodologia usada foi a da história temática oral, para a qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores com o perfil delimitado pelo estudo. Esta pesquisa evidencia que a aprendizagem do ensinar em cursos de graduação na modalidade a distância representa uma ressignificação daquilo que esses professores universitários comumente realizavam no contexto presencial devido às especificidades do tempo e do espaço da sala de aula online e ainda quanto ao relacionamento com o corpo discente, à construção do conhecimento e ao trabalho docente.

**Palavras-chave:** EAD. Tutoria Online. Saberes Docentes. Práticas Docentes. Ensino Superior.

RENATA DE O. S. CARMO- Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Geografia (GEPEGH) vinculado ao PPGED e à FAGED / UFU. E-mail: <renatadeoliveira.carmo@gmail.com >

ALÉXIA P. FRANCO- Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Geografia (GEPEGH) vinculado ao PPGED e à FAGED / UFU. E-mail: <alexiapaduafranco@gmail.com >.

## FROM FACE-TO-FACE TEACHING TO ONLINE TEACHING: THE LEARNING OF UNIVERSITY TEACHERS IN DISTANCE EDUCATION

**ABSTRACT:** This study deals with how it has been occurring, to professors with experience in the face-to-face university teaching, the learning of the teaching practice in the online classroom in a distance education program of a higher education institution. It aims to investigate the learning of these professors to teach when, from the face-to-face modality, they started working as online tutors conducting the pedagogical mediation in the virtual environment of distance undergraduate courses. It uses as methodology the thematic oral history, for which semi-structured interviews were fulfilled with five university teachers with the profile defined by the study. It highlights that the learning of the teaching in distance undergraduate courses represents a new signification of what these university teachers commonly did in the face-to-face context due to the time and space specificities of the online classroom regarding the relationship with the student body, the knowledge construction and the teaching work.

**Keywords:** Distance Education. Online Teaching. Teaching Knowledge. Teaching Practice. Higher Education.

---

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a docência online em cursos de graduação na modalidade da educação a distância (EAD), no âmbito de uma instituição de ensino superior (IES). Seu objetivo primeiro é investigar a aprendizagem do ensinar na sala de aula eletrônica a partir da experiência de professores universitários que atuavam na educação superior presencial e passaram a mediar práticas educativas não presenciais. Neste estudo, adotou-se o termo ‘online’ em referência às tecnologias digitais utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do programa de educação a distância (EAD) da instituição campo da pesquisa.

Nessa IES, denominou-se ‘professor-tutor online’<sup>1</sup> aquele que acompanha, orienta, motiva e avalia os alunos em suas atividades acadêmicas desenvolvidas no AVA. Assim, a dinâmica espaço-temporal dessa sala de aula passou a exigir dos professores saberes docentes que lhes permitissem desenvolver práticas educativas intermediadas pelos recursos digitais, os quais acrescentaram ao magistério universitário elementos próprios do ensino online, tais como o contato não presencial entre professores e alunos, a docência

compartilhada com uma equipe multiprofissional ou a flexibilidade espaço-temporal para estudar e para ensinar.

A disposição para dar novas orientações à experiência docente já constituída, em direção à docência online, guarda em si a transformação, a recriação, a reformulação ou a ressignificação daquilo que esses professores comumente realizam ou realizaram na sala de aula presencial, a fim de desenvolver uma prática educativa para a sala de aula do ciberespaço. Diante disso, o estudo foi conduzido a partir do seguinte questionamento direcionador: como vem ocorrendo, para professores com experiência na docência universitária presencial, a aprendizagem do ensinar na sala de aula online em cursos de graduação na modalidade EAD?

A procura pelos cursos de graduação a distância cresce a cada ano, o que significa a necessidade de professores universitários qualificados para ensinar nessa modalidade. Para exercer a docência na EAD, a experiência do ensino presencial deve ser considerada na construção de saberes para o ensino não presencial. Por sua vez, o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), desenvolvido no ensino a distância, poderá ajudar na inserção mais efetiva desses recursos no ensino presencial. Assim, a docência presencial e a docência online na modalidade a distância não devem ser vistas como antagônicas, mas como formas de ensinar com características próprias e que, nas suas diferenças, podem contribuir uma com a melhoria da outra.

## **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CIBERESPAÇO: EM BUSCA DE CAMINHOS**

A revolução tecnológica experimentada na passagem do século XX para o atual significou mais do que uma simples modernização nos meios de comunicação e de produção; as tecnologias digitais possibilitaram mais um espaço social, mas com o diferencial de uma dinâmica físico-temporal sem precedentes que ocasionou a formação de novas práticas culturais. Esse lugar foi chamado de ciberespaço; segundo Castells (1999), ele é um sistema de comunicação integrado baseado na linguagem digital, que permite a distribuição de palavras, sons e imagens em escala global, fazendo com que bens culturais circulem por suas tramas e alcancem indivíduos que poderão deles se apropriar e personalizá-los conforme sua identidade. Em relação a isso, Lévy (1999) destaca como um dos traços distintivos dessa rede interativa de comunicação a velocidade com que ela e seus conteúdos se transformam, dificultando uma análise da cultura digital.

As interfaces tecnológicas podem se converter em recursos didático-pedagógicos possíveis de serem empregados em diferentes contextos e níveis educacionais. Sua incorporação às práticas educativas deve ser feita “[...] sem negligenciar a indispensável mediação humana do acesso ao conhecimento” (LÉVY, 1999, p.173). Desse modo, Paniago (2016) defende que a educação mediada pelas tecnologias conectadas em rede deve visar uma pedagogia permeada pelas marcas da cultura digital tais como flexibilidade, abertura, interlocução, intercâmbio, complexidade, criação, colaboração. Mais do que resultados, é uma prática educativa que deve se interessar por processos, relacionamentos e trocas estabelecidos entre e pelos sujeitos participantes do ato educacional.

Uma modalidade que experimentou significativa expansão e diversificação com o aprimoramento e a acessibilidade às tecnologias digitais foi a educação a distância, já que as TDIC se tornaram pilares da maior parte dos cursos de graduação não presenciais na atualidade. O acesso facilitado à internet permite as conexões síncrona e assíncrona entre indivíduos situados em diferentes espaços e, assim, a EAD se apropriou desse fator para criar sua “sala de aula”, o chamado ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Com isso, permitiu-se àqueles impedidos de frequentar a escola convencional ou àqueles em busca de uma forma mais aberta de educação uma oportunidade de educar-se e profissionalizar-se formalmente, por meio de práticas educativas que permitem maior autonomia do estudante para organizar seu tempo e espaço de estudo.

A EAD provoca ainda a reflexão sobre o que é ser professor, pois ela abriu precedente para diferentes papéis docentes, tais como o de professor-responsável, que se responsabiliza pelo planejamento de uma disciplina; professor-conteudista, que elabora materiais didáticos; professor-formador, que forma e acompanha os tutores; ou professor-tutor, que faz a mediação das interações educador-educando. Atribuições docentes tão específicas e interdependentes entre si instituíram a polidocência, forma de trabalho docente executado de modo colaborativo e fragmentado (MILL, 2012).

Diante dessa diversidade, este estudo se concentrou na figura do professor-tutor online, educador fundamental na EAD. Apesar da falta de definição do que configura o trabalho docente virtual (MILL, 2012), fazendo com que suas atribuições variem de instituição para instituição, observam-se como ações recorrentes na prática desse docente o contato direto com os alunos no AVA, a fim de orientá-los e motivá-los para a construção interativa do

conhecimento especializado, esclarecer dúvidas e elaborar *feedbacks* sobre o desempenho dos discentes nas atividades acadêmicas com vistas à progressão da aprendizagem (SENO; BELHOT, 2009).

É necessário refletir sobre quais os caminhos possíveis para a aprendizagem diante da nova realidade de trabalho dos professores universitários que se iniciaram posteriormente como tutores online em cursos superiores a distância. Encontrar trilhas para a (re)construção da identidade profissional desse educador pode torná-lo mais flexível à mudança em uma modalidade de educação em que sua experiência e seu conhecimento constituídos no magistério presencial podem se revelar insuficientes ou inadequados para o desenvolvimento da docência online. Nesse sentido, os saberes docentes renovados devem se mostrar úteis na organização de uma rotina de trabalho tutorial em licenciaturas cujos espaços de ensino e aprendizagem integram seus participantes em tempos e espaços diversos por meio das tecnologias digitais de interação e comunicação.

A esse respeito, conforme Tardif (2000), os saberes docentes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados. Os saberes docentes são temporais porque resultam da memória e da vivência do professor ao longo de sua vida escolar como aluno e como profissional; de vivências e sentimentos, em relação à docência, que auxiliam na organização de uma rotina de trabalho; do momento vivido na carreira em determinada comunidade escolar. Os saberes docentes são plurais e heterogêneos porque resultam de sua cultura pessoal, acadêmica, experiencial e didático-pedagógica, aplicada para garantir a interação e a integração dos alunos em um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem. Os saberes docentes são personalizados e situados porque o professor é uma pessoa com características físicas e emocionais próprias que, a partir de seu corpo, intermedeia um processo formativo do qual participam seres humanos com características pessoais igualmente distintas – sejam eles aprendizes ou colegas de trabalho.

Pesquisas desenvolvidas em diferentes programas de pós-graduação também têm contribuído para a compreensão de fatores envolvidos na formação do professor-tutor online atuante em cursos de graduação a distância. A partir de levantamento relativo a competências e saberes na tutoria online, chegou-se à seguinte síntese apresentada no Quadro 1, de acordo com os estudos realizados por Amaro (2015), Arruda (2011), Garcia (2013), Oliveira (2015), Santos (2012) e Spíndola (2010).

**QUADRO 1. Síntese de competências e saberes para a tutoria online**

COMPETÊNCIA	SABERES
Didático-pedagógica	- Domínio tanto da disciplina ensinada quanto das possibilidades de como ensiná-la a alunos adultos por meio da mobilização de conteúdos e materiais didáticos a fim de promover a aprendizagem.
Tecnologia	- Capacidade de aplicar as novas tecnologias no desenvolvimento de práticas educativas para o diálogo, a interação e a colaboração entre tutor e alunos. - Conhecimento da plataforma educacional utilizada no curso para orientação de como o aluno pode melhor aproveitá-la e para antecipação de possíveis dificuldades no uso das tecnologias envolvidas.
Linguística	- Habilidade para redigir e compreender textos escritos a fim de preservar as relações interpessoais no grupo e orientar o aluno no processo de construção da aprendizagem. - Preparo para explorar a leitura e escrita a partir do hipertexto.
Social	- Capacidade de estabelecer e manter um ambiente de ensino e aprendizagem favorável à comunicação e à interação entre seus participantes.
Aprendizagem	- Conhecimento de como ocorre o aprender, quais os diferentes estilos de aprendizagem e suas possibilidades no meio online. - Sensibilidade para captar comportamentos que atrapalhem a aprendizagem e para intervir na preservação do interesse do aluno.
Intercultural	- Habilidade para lidar com a diversidade cultural dos alunos.
Tutorial	- Abertura para receber sugestões e orientações para adaptar-se a novas situações. - Capacidade de administrar a participação dos alunos no curso e fluxo de atividades docentes e administrativas. - Capacidade de organizar e manter uma rotina de trabalho tutorial. - Capacidade de planejamento, organização e avaliação das atividades acadêmicas.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2017.

O acompanhamento de diferentes experiências de práticas educativas desenvolvidas na tutoria online pode colaborar com a sistematização da reflexão dessa modalidade educativa, oferecendo caminhos que contribuam com os professores-tutores online não só para operar as novas tecnologias em cursos de graduação a distância, mas que os qualifiquem para ensinar por meio delas e para avaliar sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a peculiaridade da dimensão espaço-temporal da sala de aula online exige desse educador competências e saberes orientados para o desenvolvimento de seu trabalho docente com organização, correção, presteza, cordialidade e sensibilidade, fatores necessários à criação e à manutenção de um ambiente de interfaces tecnológicas propício à educação.

Espera-se que a revisão dos conceitos e das pesquisas deste referencial teórico possa auxiliar na compreensão de como essas competências têm sido desenvolvidas por professores-tutores atuando em cursos de graduação na modalidade a distância. O entendimento do trabalho docente na tutoria online, além da elevação da qualidade da EAD por meio da atuação docente, pode contribuir para o reconhecimento profissional e a valorização pedagógica das ações desempenhadas pelo professor-tutor online.

## O CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo teve como campo de pesquisa uma instituição privada de ensino superior (IES) situada em Minas Gerais e fundada nos anos 1940. Além de cursos presenciais ofertados desde a sua fundação até o presente, em áreas como saúde, engenharia, negócios, tecnologias, direito e licenciatura, seu programa de EAD foi iniciado nos anos 2000 com um curso próprio de especialização e outro de formação de professores em parceria com o governo mineiro. Entre os anos de 2005 e 2006, teve início a oferta de cursos superiores na modalidade a distância nas áreas de licenciatura, bacharelado e tecnólogo.

Ao longo dos anos, houve uma diversificação nos canais de comunicação entre alunos e equipes pedagógica e administrativa dos cursos, no que diz respeito ao acesso mais ágil a materiais didáticos, sistema avaliativo, mediação pedagógica, atividades acadêmicas e acompanhamento geral da modalidade EAD. Esse processo contou com o apoio do setor de tecnologia da informação (TI) da IES, existente desde os anos 1990, na estruturação e no desenvolvimento de um AVA capaz de atender às necessidades administrativas, didáticas e pedagógicas dos envolvidos nas práticas educacionais a distância. A IES optou pela criação de seu próprio AVA, disponibilizado à comunidade acadêmica no início da década de 2010.

Com isso, nomenclaturas e atribuições profissionais também foram mudando, e a figura do professor-tutor online, docente alvo deste estudo, surgiu em 2015. Ele é contratado em regime celetista como professor do ensino superior dessa IES e seu trabalho consiste na mediação pedagógica de práticas educativas no AVA. Nesse programa de EAD, é possível que o docente exerça as funções de professor-tutor e professor-responsável, além de atuar no ensino presencial, conforme a carga horária para a qual foi contratado – horista, parcial ou contínuo. Para a tutoria online, ele deve se apresentar no campus principal da IES, onde existe uma sala com estrutura para o desenvolvimento da

tutoria online, nos dias e horários acordados institucionalmente, a fim de desempenhar suas funções. Desse modo, o perfil delimitado para os participantes da pesquisa foi possuir experiência anterior no ensino universitário presencial com posterior ingresso na docência online em nível superior em cursos de licenciatura a distância.

Diante disso, a proposta deste estudo foi apresentada à Pró Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão da IES e, obtido o consentimento para sua realização, procedeu-se à identificação dos professores com uma trajetória profissional correspondente àquela a ser investigada pela pesquisa. A definição de possíveis participantes para o estudo foi feita, inicialmente, a partir de informações disponibilizadas no sítio eletrônico da IES, que apontaram um corpo docente composto por 66 professores atuantes na tutoria online na área de licenciatura. Consultas subsequentes, junto a gestores de cursos e equipe pedagógica, indicaram que 19 professores-tutores online haviam iniciado a docência universitária no ensino presencial com posterior atuação docente no ensino a distância. Esses docentes foram procurados para apresentação das principais informações sobre o estudo e, ainda, para que fosse realizado o respectivo convite de participação. Desse modo, cinco professores-tutores online se dispuseram a participar do estudo, mediante leitura e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A fim de se investigar as aprendizagens desses professores que, do ensino universitário presencial, passaram a ensinar na modalidade a distância nesse nível de educação, foi eleita a história oral temática como metodologia. O procedimento de coleta de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas<sup>2</sup> com cada um dos cinco professores que iniciaram a docência universitária no ensino presencial e, posteriormente, passaram a atuar no ensino online em cursos de licenciatura a distância. Conforme Fonseca (1997), essa modalidade de investigação permitiu aos professores participantes da pesquisa expor seu modo de ser, sentir, pensar, agir e ensinar, sendo que as narrativas construídas nas entrevistas possibilitaram conhecer o processo de formação e de atuação dos entrevistados, na docência online.

Além disso, Meihy (1998) ressaltou que o ponto de partida da história oral temática é um assunto específico e pré-estabelecido que se refere a um evento definido na vida do entrevistado. Esse foi o caso do presente estudo em que os professores-tutores online participantes da pesquisa foram esclarecidos de que a natureza de seu relato seria sobre sua experiência profissional em uma forma de magistério bastante particular se comparada ao que, usualmente, se entende por ensinar. A docência online, desenvolvida nas salas de aula

digitais e apoiada nas novas tecnologias, implica na disponibilidade do professor em aprender novas ações e condutas didático-pedagógicas para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas a esse contexto.

Quanto à construção do roteiro de entrevista, seguiu-se a orientação do mesmo autor, segundo a qual, esse guia deve estar em acordo com os objetivos que se pretende alcançar com a investigação, já que ele se mostra um instrumento fundamental para a busca dos esclarecimentos pretendidos. Desse modo, a condução das entrevistas primou pela oportunidade de ouvir, de forma espontânea e acolhedora, os professores-tutores online que aceitaram ceder seu relato acerca das aprendizagens ao ensinar na sala de aula online após experiência no ensino superior presencial. Para isso, tomou-se o cuidado de incluir perguntas de caráter mais amplo, em uma sequência lógica, para que os entrevistados pudessem expor suas memórias, suas vivências e suas reflexões acerca de sua história docente na educação online (MEIHY, 1998).

Assim sendo, o roteiro norteador das entrevistas junto aos participantes deste estudo abordou os seguintes aspectos: a transição da sala de aula presencial para a sala de aula online; o conjunto de atribuições como tutor(a) nesse programa de EAD; a organização do fluxo de trabalho, segundo sua carga horária docente na IES; a apreciação do(a) entrevistado(a) acerca das ferramentas e dos recursos do AVA institucional; a mediação pedagógica das disciplinas, segundo interesse e formação do(a) entrevistado(a); o contato prévio com materiais didáticos e atividades acadêmicas; o emprego de estratégias de ensino para a aprendizagem a distância; o fomento à interação de cursistas em tempos e espaços diversos; a delimitação do perfil cognitivo do aluno que está a distância; a elaboração de *feedback* para orientação do discente; o exercício da autoridade pedagógica do professor-tutor.

O processo de registro, transcrição e textualização das entrevistas para a coleta das histórias de professores transitando da docência presencial para a docência online seguiu as recomendações de Meihy (1991). Segundo o autor, é requerido cuidado para que a fidedignidade e a inteligibilidade das narrativas sejam garantidas. Para isso, foi feita uma leitura atenta da versão transcrita das entrevistas para destacar palavras-chave que evidenciaram a singularidade dos relatos dos entrevistados e, a partir dessa ação, esses termos orientaram a textualização do discurso. Ao final do processo, o participante da pesquisa teve assegurado seu direito de acessar a versão final da textualização para confirmação de sua anuência e, se fosse o caso, para alterações, subtrações ou acréscimos.

Os dados fornecidos pelas narrativas textualizadas foram analisados com base nas competências apresentadas no Quadro 1 e no referencial teórico do estudo, a fim de se compreender a aprendizagem do ensinar em cursos de graduação a distância por meio das experiências de professores universitários que, da docência presencial, passaram a atuar na docência online. Pretendeu-se, portanto, esclarecer como a experiência docente de professores marcados pela prática da sala de aula presencial é transformada para atender às demandas da sala de aula digital, apontando caminhos para o desenvolvimento e o reconhecimento profissional da docência online no contexto de cursos de graduação a distância.

## **DA DOCÊNCIA PRESENCIAL À DOCÊNCIA ONLINE: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Ser professor é desempenhar uma atividade profissional que exige qualificação para o saber disciplinar e o saber pedagógico, pois ensinar, além de ser um ato social e histórico, implica a formação de pessoas para compreender e interpretar informações em um processo para a construção de novos conhecimentos. Na era das TDIC, o trabalho docente tem se deparado com novos paradigmas que influenciam suas práticas, processos, tempos e espaços escolares. Essas influências podem se tornar mais sensíveis quando o professor marcado pela docência presencial passa a atuar na docência online em EAD. É às descobertas e aos enfrentamentos vivenciados como professores-tutores online de cursos de licenciatura a distância que se referem as narrativas dos cinco docentes universitários participantes deste estudo, registradas em entrevistas realizadas entre junho e agosto de 2017. Cada um dos docentes é apresentado a seguir.

A professora-tutora online 1 (P1), 49 anos, é formada em Letras e Pedagogia e mestre em Educação. Professora há 26 anos, desde 2006, integrava o corpo docente da IES campo da pesquisa. À época do relato, sua carga horária de trabalho se dividia entre nove horas destinadas a aulas nos cursos presenciais de Pedagogia e Educação Física e 31 horas destinadas às atividades docentes no programa de EAD. Como tutora online, acompanhava disciplinas dos cursos de licenciatura, especialmente Pedagogia. A tutoria vinha sendo desempenhada há seis anos.

A professora-tutora online 2 (P2), 44 anos, é formada em Letras/ Espanhol e suas respectivas literaturas, além de possuir mestrado em Educação. Sua experiência docente no ensino superior era de 15 anos e a atuação como professora-tutora online tinha sido

iniciada em outubro de 2015, na IES campo do estudo. Quando ela fez o seu relato, sua carga horária de trabalho era de 20 horas semanais, sendo 15 horas destinadas às atividades na tutoria online da licenciatura em Letras Português/ Espanhol, além de ser a professora-responsável pelas disciplinas específicas desse idioma estrangeiro. O restante da carga horária se destinava ao ensino universitário presencial como professora de leitura e produção de textos.

A professora-tutora online 3 (P3), 64 anos, exerce a docência há 45 anos. Em sua trajetória profissional estão incluídos o magistério e a gestão tanto na educação básica quanto no ensino superior. É formada em Letras Português/ Inglês e Pedagogia e possui mestrado e doutorado em Linguística. Seu trabalho na tutoria online teve início há três anos, quando começou a trabalhar na IES, alvo desta investigação. Sua carga horária de trabalho era de 15 horas semanais, sendo 12 horas para atuação na tutoria online das licenciaturas em Letras e Pedagogia, além de ser professora-responsável por algumas disciplinas. Periodicamente, era requisitada como corretora de redações dos processos seletivos realizados pela instituição.

A professora-tutora online 4 (P4), 34 anos, é licenciada, bacharel e mestre em Geografia. Sua experiência docente era de dez anos, sendo sete anos dedicados ao trabalho como professora-tutora online. Antes, havia atuado como professora na graduação presencial da IES campo do estudo no ano de 2008 e nos anos finais do ensino fundamental de 2008 a 2014. No programa de EAD, atua nas licenciaturas em Geografia, Biologia, Pedagogia e História. Sua carga horária de trabalho era de 20 horas semanais, destinadas às atividades como tutora-online e professora-responsável.

O professor-tutor online 5 (P5), 36 anos, é licenciado em História, com doutorado nessa disciplina. Professor há 18 anos, sendo sete deles atuando como professor-tutor online no programa de EAD em estudo. Ao se iniciar nessa função, já havia sido professor no ensino superior de uma IES pública do estado de Minas Gerais. Na IES, campo desta investigação, sua carga horária total de trabalho era de 30 horas semanais como professor-tutor online e professor-responsável, nas licenciaturas de História e Geografia.

Esses foram os perfis de cada entrevistado, tendo-se como referência a formação acadêmica e o trabalho docente realizado na IES à época da concessão das entrevistas. Das experiências da sala de aula presencial às expectativas com a sala de aula online, são apresentados a seguir os caminhos percorridos por esses professores-tutores na aprendizagem de ensinar em cursos de licenciatura a distância mediados pelas novas tecnologias.

## DOS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DE ENSINAR NA DOCÊNCIA ONLINE

O acesso a tecnologias digitais que permitem a interação entre sujeitos em diferentes tempos e espaços abriu precedentes para novas formas de ensinar e aprender. Uma delas foi a criação do AVA, sala de aula eletrônica, interativa, flexível e descentralizada. Em contraste com práticas educativas tradicionais, essas particularidades anunciam que, na educação online, espera-se que docentes e discentes compreendam a necessidade de desenvolver atitudes que lhes permitam usufruir dessa experiência. Para isso, o professor deve atuar como mediador e incentivador da aprendizagem. Além do seu saber disciplinar, serão dele requeridos outros saberes a fim de tornar a sala de aula online um lugar onde seu cursista aprenda pelo incentivo à participação, à autonomia, ao diálogo e à construção.

Diante disso, conduziu-se a análise de como os professores-tutores online participantes deste estudo vêm desenvolvendo competências, baseadas naquelas apresentadas no Quadro 1, que lhes permitam contemplar as especificidades da docência online. Essa subdivisão foi proposta para melhor compreensão dessas competências, embora, nos relatos, perceba-se que, na prática docente, elas estejam interligadas.

### Competência social

Ser docente online é experimentar mudanças nas ações e nas relações estabelecidas entre os sujeitos participantes do ato educativo em sala de aula digital, especialmente para professores habituados ao ensino presencial. Como um ato social, o processo de ensino e aprendizagem deve se desenvolver em um ambiente que propicie o acolhimento e a interação entre quem ensina e quem aprende. Desse modo, a narrativa de P1 revelou como estar no mesmo tempo e espaço da aula é uma referência para sua prática docente, já que, sem isso, é gerado um estranhamento na sua atuação na sala de aula online:

“No presencial, você planeja a aula, você entra, você está vendo os seus alunos. Eu gosto muito de andar, de ficar observando ali. Não sei se é por causa da minha formação, eu era professora da educação básica, professora alfabetizadora; então, sinto a necessidade de ver, de olhar, de andar, de acompanhar corpo a corpo, mais de pertinho. Na educação a distância, minha limitação é essa, porque o aluno está do lado de lá; eu simplesmente vejo a foto; mas alguns nem colocam foto...” (P1).

P1 apontou a ausência física do aluno como um obstáculo a ser vencido na docência online. Para ela, a necessidade de visualizar a pessoa que é o aluno poderia ser suprida por sua foto do perfil,

o que, conforme Carneiro e Nascimento (2012), é um recurso fundamental para o estabelecimento de vínculo afetivo-social entre os membros de uma sala de aula online; mas, como a entrevistada destacou, nem todos a inserem.

Em relatos semelhantes, P2 e P5 expuseram de que maneira o corpo se constitui como uma referência para o desenvolvimento da mediação pedagógica a partir de suas experiências com a prática educativa realizada no contexto presencial:

“[...] você tem a oportunidade de olhar no olho do aluno, porque o corpo fala. O aluno diz... “Professor, eu entendi.” Mas, você percebe, no corporal, que não é bem assim. Pela imagem, pela feição do rosto, você pensa... “Não. Vem aqui. Deixa eu te explicar novamente.” O aluno tem mais possibilidade de ter o contato direto e você perceber.” (P2).

“[...] o aluno pode não falar nada, mas você vê, pela cara dele, se ele tá gostando ou não, se tá assimilando. Então, você tem mais essa capacidade de fazer esse diagnóstico do – como se diz – da zona proximal, onde que ele tá, onde que cê pode puxar mais ou tem que voltar. Então, tem tudo isso aí. No EAD, fica mais difícil isso.” (P5).<sup>3</sup>

A ausência do contato face a face com o aluno na sala de aula online se mostrou um fator de instabilidade para esses professores-tutores, o que é corroborado por Coelho e Tedesco (2017). Os autores concordam que a mediação pedagógica no AVA é um desafio pela perda dos elementos da linguagem corporal na interação mediada pelas tecnologias e, como as ferramentas de comunicação assíncronas baseadas na escrita predominam na maioria dos programas de EAD, o distanciamento entre os interlocutores pode se acentuar.

Os relatos evidenciaram que, da experiência desses professores, a comunicação oral e visual é o principal meio para a interação docentes-discentes na prática educativa presencial, por seus significados expressos, não só pela linguagem verbal, mas também pela linguagem não verbal. Conforme P2 e P5, o conjunto representado pelo dito e o não dito favorece a percepção imediata do professor em relação às necessidades e às reações do aluno ante ao que lhe está sendo apresentado, facilitando a intervenção pedagógica para a aprendizagem.

No entanto, ao buscar novos referenciais para o relacionamento interpessoal na sala de aula online, o professor-tutor deve entender que o AVA é um espaço para o ato educativo a fim de formar profissionais para o exercício competente e cidadão da carreira escolhida. Para que esse estágio formativo represente um crescimento não só técnico-científico, mas também humano, é preciso haver afetividade, que acolhe e motiva o cursista a persistir em uma modalidade de estudo exigente de atitudes como a autonomia, a disciplina, a pontualidade e a perseverança.

Por sua vez, P4 ponderou suas dificuldades em relação à expressão de afetividade, apesar da formação recebida no programa de EAD para que os professores-tutores sejam afetuosos e espontâneos ao se relacionar com os cursistas:

“[...] é um desafio bem grande; porque se eu mando um ‘abraço’ para o aluno, eu não sei como ele interpreta isso. Se eu coloco só um ‘atenciosamente’, ele pode achar que eu estou sendo muito fria. Se eu mando um ‘abraço’, ele pode achar que estou sendo carinhosa em excesso... [risos] A gente tenta, mas eu, particularmente, acabo sendo mais formal. Se eu estabeleço um diálogo, ou seja, não fica só na pergunta – o aluno pergunta, eu respondo e acaba ali... Se aquilo se torna um diálogo, eu acabo já tendo mais tranquilidade em conversar, mesmo sendo escrito. Daí, sai um ‘abraço’, um ‘boa sorte’...” (P4).

Esse relato expôs como o hiato espaço-temporal nas interações escritas, em ambiente online, especialmente em ferramentas assíncronas, poderia dificultar as relações e as interações no AVA, seja pela falsa impressão de frieza, ou de simpatia. Conforme a percepção de P4, a aproximação entre professor-tutor e aluno é facilitada com a “convivência” na sala de aula online. Isso é atestado por Lima e Machado (2010), ao explicar que o contato entre esses atores se estreita por meio do diálogo, sendo a proximidade evidenciada pelo uso de linguagem mais afetiva e informal nos textos escritos.

Por sua vez, P5 expressou da seguinte forma sua compreensão sobre o exercício da autoridade do professor-tutor online nas práticas educativas da graduação a distância:

“Refletindo sobre isso, acho que passaria pela questão de propor uma reflexão. Porque a questão do nosso tempo é que você tem acesso a muitas informações, informação, mas não à formação. Uma série de dados, filmes, mas não tem o tempo para tirar as consequências daquilo, né, a reflexão. Então, acho... Isso daí eu tô entendendo da seguinte forma conquistar o respeito do aluno, que não é com nota vermelha, né? No sentido da autoridade pedagógica, no sentido freiriano, dialógica, do debate, quanto à uma confiança... Como você conquista isso? Quando você tem o domínio do material, quando você propõe questões mais aprofundadas, que fogem do senso comum... E muitos alunos têm o interesse. Então, você tem que sair do senso comum, tem que... e pra isso você tem que pesquisar. Não tem que ficar na revista, isso, aquilo, no superficial, no disse me disse... [...]. Então, se você for por aí, acho que não acrescenta em nada. Ou então tô equivocado e teria que perguntar pros alunos. Mas eu acredito que é com uma problematização, um aprofundamento da reflexão sobre um tema na disciplina. Então, eu acho que é mais nesse sentido reflexivo que você consegue que o aluno te escute e não vá pesquisar o site do lado e escute o que você tá falando. Então, é mais nesse sentido.” (P5).

Esse professor-tutor demonstrou que o respeito e o reconhecimento do trabalho na docência online seriam conquistados pela relevância da aprendizagem proporcionada pela mediação

pedagógica. Para isso, ele salientou o domínio do material didático trabalhado e o estudo continuado do tutor como fatores necessários ao aprofundamento das reflexões e dos debates na sala de aula eletrônica, para uma formação dialogada. No entanto, em outra passagem de sua narrativa, ele apontou sua percepção quanto a limitações da EAD no que se refere à construção dialogada do conhecimento:

“... venho de uma concepção de educação – é pra falar de educação, né? – mais freiriana da educação, onde a educação não é uma transferência de conhecimento; é uma relação social; é um diálogo; é um debate; é uma observação junta sobre o mundo. Então, eu venho dessa trajetória e dessa concepção de educação. E, aí, na EAD, isso se perde muito, o diálogo, a interação com o aluno; tanto que a queixa principal do aluno é que ele se sente sozinho – totalmente compreensível, tendo em vista como funciona, né?” (P5).

Essa contradição pode revelar seu processo de aprendizagem na busca por um caminho que lhe permita ensinar de maneira dialógica na sala de aula online, o que corresponderia à orientação de sua cultura pessoal, acadêmica, experiencial e didático-pedagógica (TARDIF, 2000). Desse modo, é possível supor a influência das vivências da sala de aula presencial em sua prática docente online. Ainda assim, o posicionamento de P5 é de que a autoridade do professor-tutor seria resultado de sua atuação como mediador da construção do conhecimento, e não como árbitro de resoluções corretas ou erradas.

Pode-se admitir que a docência online tem conduzido esses professores-tutores a buscar um referencial que lhes permita estabelecer um vínculo social autêntico com os cursistas na mediação do ensino e da aprendizagem, na sala de aula eletrônica. Caminhos para a criação e a manutenção de tal laço em uma comunidade acadêmica online devem ser pensados, pois “[...] a interação social e o senso de pertencimento no AVA são considerados fatores essenciais para a construção do conhecimento” (COELHO; TEDESCO, 2017, p.613). Evidenciou-se pelos depoimentos analisados que, em vez da comunicação oral e visual, na sala de aula eletrônica, a interação entre professores-tutores e cursistas tem se estabelecido por meio do texto escrito, conforme analisado na sequência.

### **Competência linguística**

Na busca por novos parâmetros de relacionamento interpessoal e de construção do conhecimento na educação não presencial, as competências de leitura e escrita dos estudantes apareceram como principais referenciais utilizados por esses professores-tutores na mediação da prática pedagógica online. Na impossibilidade do contato face a face, P3 respondeu que busca conhecer seu aluno da seguinte forma:

“Pela produção textual e pelas respostas. Primeiro, pelas perguntas. Vou usar um pensamento do Rubem Alves, em que ele fez uma paráfrase do filósofo Wittgenstein. Ele disse o seguinte: as suas perguntas revelam o lago onde você foi matar a sua sede. Então, pelas perguntas, pelas dúvidas, você vai conhecendo o seu aluno. Quando ele fala... “E, aí, cê pode me ajudar?” Mas tem um outro que diz... “Boa tarde, professora! Como vai? Eu estou com uma dúvida.” São relações com a linguagem, porque a linguagem também te define, cria a sua identidade.” (P3).

Essa professora-tutora declarou se apoiar na expressão dos alunos por meio da linguagem verbal escrita como forma de individualizá-los. Na mediação pedagógica, essa prática pode ser corroborada pela concepção de língua como lugar de interação proposta por Koch (2002), segundo a qual, o sujeito é um ser psicossocial que imprime sua identidade aos atos de comunicação dos quais participa.

Desse modo, a vivência de mundo trazida pelo estudante quando ingressa em um curso de graduação a distância será preponderante na qualidade e na profundidade de suas leituras e escritas acadêmicas. Para isso, espera-se que o aluno seja capaz de interagir com seus materiais didáticos a fim de “[...] construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta” (KOCH, 2002, p.18). Quando P3 aludiu à imagem criada pelos pensadores citados, ela sinalizou que a complexidade dos questionamentos dos alunos em resposta ao estudo dos textos indicados pode ser utilizada pelo tutor online como parâmetro para sua intervenção pedagógica.

Esse relato remeteu ainda à competência linguística a ser demonstrada pelo professor-tutor, empregando-a na orientação da aprendizagem e na promoção da compreensão e da produção de textos escritos, a fim de mediar as relações interpessoais, na sala de aula online. Além disso, segundo Leite (2011), essa intervenção deve contribuir com a aprendizagem linguística do cursista para que ele não só explore os materiais didáticos estudados, mas para que possa se posicionar ante seus conteúdos, colaborando com a construção do conhecimento. Nesse tipo de relação professor/aluno, Koch (2010) lembra que o texto escrito deve se caracterizar, entre outros, por ser planejado, elaborado e completo, a fim de se evitar sua descontextualização ante a distância temporal nas inserções feitas no AVA, conforme pontuado por Saldanha (2012).

As práticas de linguagem no AVA podem ser associadas a outro aspecto a ser considerado pelo professor-tutor na mediação pedagógica online. As habilidades de escrita e de leitura têm sido parâmetros que revelam os referenciais de cultura escolar do aluno. Além da diversidade quanto às experiências escolares anteriores, os

professores-tutores online também relataram como lidam com as necessidades de cursistas que podem estar em diferentes regiões do país, conforme mostrado a seguir.

### **Competência intercultural**

A educação presencial e a educação online representam culturas escolares específicas. Enquanto, na primeira, ainda existem práticas tradicionais baseadas na rigidez, na homogeneização e no monologismo, a expectativa é que a segunda seja flexível, descentralizada e interativa. Assim como na sala de aula física, outra variante a ser considerada na sala de aula online diz respeito ao perfil cultural dos discentes, determinado por idade, gênero, crenças ou pertença territorial, por exemplo.

Essas questões foram abordadas nos relatos dos entrevistados, como se pode observar no depoimento de P2:

“Devemos saber que são alunos de diferentes regiões do país.<sup>4</sup> Então, existe a heterogeneidade em todos os sentidos: de cultura, de conhecimento... Tem uns que têm mais conhecimento que outros. Tenho alunos que já moraram na Espanha; que já moraram em países hispanos, que têm uma fluência na língua; e têm outros que não sabem falar o espanhol. Então, tem que ser um tratamento diferenciado, porque os alunos têm um grau de aprendizado diferente, grau de conhecimento diferente, de cultura, de tudo... A gente tem que tomar certo cuidado com essa questão cultural na forma como ele vê o ensino-aprendizagem. Muitas vezes, ele está acostumado com o presencial; ele não sabe como é a EAD.” (P2).

Os modos de se relacionar com o ensino e a aprendizagem apresentam diferenças segundo as experiências relativas a contexto regional, perfil cultural ou modalidade educacional. Assim sendo, além de prever vivências distintas em termos geográficos e socioeconômicos, o professor-tutor deve considerar que os cursistas podem chegar à educação online com entendimentos diversos sobre como esta difere da educação presencial. Outra experiência relativa às identidades culturais dos alunos de cursos EAD foi, assim, relatada por P1:

“Quando eu tive a oportunidade de viajar e de dar aulas nos diferentes polos, eu tinha a questão da identidade cultural do aluno com um pouco de mais precisão. Eu fazia essa leitura de uma maneira mais precisa. Se eu estava em Juiz de Fora, eu tinha um olhar que era diferente de quando eu estava em Sergipe. [...] Então, na sala de aula online, eu tenho uma impressão, mas eu não tenho esse dado concretizado como tinha vendo e vivenciando a realidade dos alunos. Agora, eu vejo, eu leio, eu percebo a leitura e a escrita desse aluno, a forma dele expressar...” (P1).

Nesse programa de EAD, houve um momento em que o corpo docente ia até os polos para acompanhar os discentes em atividades

presenciais; o que já não ocorre, especialmente após a inclusão do AVA em suas práticas educativas. Conforme o depoimento anterior, o estar junto dos alunos em sua realidade cultural representava a possibilidade de conhecê-los em seu modo de ser, de se relacionar, de viver, de se expressar. No entanto, ainda que não esteja previsto o estar junto fisicamente nos polos presenciais com os alunos, é necessário que o professor-tutor online busque outros meios de se aproximar de suas realidades culturais.

Desse modo, P1 retomou a questão da competência linguística que, além de concorrer para o estabelecimento de vínculos interpessoais e para a construção do conhecimento, pode ser uma referência para a percepção da identidade cultural dos discentes. Apoiar-se nas práticas de leitura e de escrita para esse fim encontra correspondência em Koch (2010), que aponta a linguagem humana como uma forma de revelar a constituição de identidades e a representação de papéis sociais.

O dimensionamento de quem são seus alunos e quais as suas necessidades pode se relacionar a outra competência necessária à condução da docência online. Na fluidez da sala de aula digital, é preciso que o professor-tutor desenvolva meios de organizar e gerenciar suas atividades docentes e administrativas para que seu trabalho seja realizado com as devidas correção, pontualidade e organização. A esse respeito, os participantes deste estudo discorreram sobre suas rotinas e fluxos de trabalho na sala de aula online.

### **Competência tutorial**

No programa de EAD em estudo, a competência tutorial desses professores se manifestou pela necessidade de se estabelecerem prioridades e rotinas na realização de seu trabalho. Destacou-se a atenção que os entrevistados dão ao retorno das dúvidas ou dificuldades apresentadas pelos alunos no estudo das disciplinas. Além disso, faz parte do trabalho tutorial o envio de mensagens com alertas sobre prazos de atividades ou a manutenção de um ambiente acolhedor. Outra ação que se mostrou importante foi a correção das atividades avaliativas, cujo resultado deve ser disponibilizado pelo professor-tutor online, conforme o prazo institucional. Assim, a administração do fluxo de trabalho tutorial se mostrou uma medida para evitar o acúmulo de atividades que podem atrasar as respostas esperadas pelos alunos.

A elaboração de *feedback* se mostrou parte significativa e importante das ações desempenhadas no cotidiano do trabalho desses professores-tutores online. No processo de avaliação das atividades dos

estudantes postadas na sala de aula online, o depoimento de P2 trouxe à discussão aspectos relativos a procedimentos de correção e ao tempo de disponibilização do *feedback* e do resultado obtido pelo cursista:

“Demoro na correção das atividades, porque gosto de corrigir. Gosto de usar aquele marcador amarelo. Geralmente, uso o marcador amarelo quando a palavra está errada; e o “risquinho”... Talvez vocês vão me criticar, mas eu faço isso. Coloco do lado do que é certo, porque, às vezes, não dá tempo de reelaborar. Procuo mostrar os erros que o aluno cometeu, mas, também, procurando mostrar que o que ele escreveu é considerado. O que ele construiu, eu vou considerar. Entra aquela questão: o nível de conhecimento; o que o aluno é capaz de fazer... A gente tem que ter isso; levar isso em conta. Não posso querer um padrão de resposta. [...] Você precisa considerar o que o aluno fez, da forma como ele fez e pontuar aquilo que você acha que é conveniente, que é relevante, que você acha que deve pontuar. Mas o aluno precisa sentir que, pelo menos, aquilo que ele construiu é importante.” (P2).

“Outra questão é o ponto de referência que o aluno da EAD tem. Esse aluno pensa que você está ali para atendê-lo, que não tem outros colegas... “Postei a questão e, até agora, o professor não corrigiu? Como assim?” Ele já manda a reclamação. Mas eu também não posso falar para ele... “Não é só você!” Não posso falar isso. Então, tenho que contornar... “Sua questão será corrigida até tal data. Por favor, aguarde. Fique tranquilo.” Você tem essa dimensão; o aluno não. Essa é uma grande diferença, porque, no presencial, você pode olhar para o aluno e dizer... “Estou corrigindo provas de cinco turmas. Aguarde o resultado da sua prova”. É muito mais fácil convencer o aluno. À distância, não tem essa possibilidade.” (P2)

Pode-se admitir que, ao afirmar que “gosta de corrigir as atividades dos alunos”, P2 reconhece a necessidade de indicar para seu cursista o que foi alcançado e o que deve ser revisto na resposta apresentada. Apesar do receio da crítica, ela demonstrou utilizar as ferramentas dos editores de texto como recursos didáticos para intervenção e orientação na escrita do aluno. Para além da competência tecnológica que permite incorporar recursos gráficos do AVA, como destaques coloridos ou grifos sobre palavras, que auxiliam no entendimento relativo ao desempenho em uma atividade discursiva, é necessário também atentar para a competência didático-pedagógica ao definir o que cada um deles indica – correção já realizada pelo professor-tutor ou reformulação a ser feita pelo cursista, por exemplo.

Quanto ao fator tempo, Abreu-e-Lima e Alves (2011) atestam sua importância na elaboração e na disponibilização do *feedback* para atividades de cursos a distância. Embora os autores o considerem crucial para que o aluno se sinta “ouvido”, eles admitem a dificuldade em delimitar prazos ideais para o retorno dessa avaliação. No tempo da sala de aula online, um dos obstáculos enfrentados por P2 é lidar

com a ansiedade dos cursistas quanto à divulgação de resultados. Além disso, investigações conduzidas por Abreu-e-Lima e Alves (2011) apontaram que de 60% a 70% do tempo de trabalho do professor-tutor é gasto com a elaboração de *feedback*.

No trabalho tutorial em EAD, a avaliação das atividades acadêmicas realizadas pelos cursistas é uma ação pedagógica que requer atenção e cuidado. Além de suas implicações para a aprendizagem, ela pode influenciar no relacionamento interpessoal do grupo de estudantes, conforme apontado por P1:

“[...] procuro ler o texto do aluno para ter a visão do todo. Depois, eu retomo essa produção. Ao voltar, se o texto está bom, eu falo que o texto está coerente, está muito bem-elaborado, muito bem-organizado; então, eu dou os parabéns e anoto os pontos positivos que eu percebi; a linguagem clara... Eu já tenho o meu “roteirinho” pronto para evitar esquecer. Às vezes, o *feedback* que eu dou para um aluno não é o mesmo que eu dou para outro; isso evita a comparação entre eles... Eles podem morar na mesma cidade ou, às vezes, têm um grupo de estudos no polo...” (P1)

Para que possa se posicionar objetivamente ante os questionamentos referentes à avaliação do desempenho de seus alunos, essa professora-tutora contou se apoiar em instrumento de criação própria que a auxilia na elaboração do *feedback* a ser encaminhado aos cursistas. Aquilo que ela chamou de “roteirinho” pode ser entendido como a definição de critérios a serem examinados na atividade sob avaliação. Para Baldovinotti e Carlini (2010), outro benefício do estabelecimento de parâmetros para correção é que eles facilitam a revisão das ações empreendidas pelo discente na realização da tarefa, dando-lhe uma dimensão mais definida da propriedade de seu trabalho.

Apesar de reconhecerem a relevância da organização de uma rotina para o exercício da tutoria online, foi relatada a possibilidade de que a carga horária de trabalho seja insuficiente para o alcance daquilo que o professor-tutor estabeleça como meta, sendo a continuidade do trabalho em casa a alternativa para a realização do que foi pretendido. Outra ocorrência que pode justificar o atendimento tutorial online fora da instituição de ensino é o fato de que, pela carga horária contratada, alguns professores-tutores cumpram as horas docentes em apenas alguns dias, e esse afastamento também pode levar ao acúmulo ou à espera nas demandas a serem respondidas.

O hábito ou a necessidade de estender o trabalho para além do tempo institucionalizado poderiam ser avaliados, pois, tomando-se o contexto de tutoria na UAB, Abreu-e-Lima e Alves (2011) afirmam que a produtividade aumenta quando o tutor acessa o AVA diariamente, mesmo por pouco tempo. Em pesquisa feita com professores atuantes

no ensino presencial e a distância de uma instituição educacional, Mill (2012) encontrou que apenas 5,33% deles afirmaram não realizar trabalho docente online em casa e 20% daqueles que trabalhavam na docência online em casa disseram fazê-lo para não acumular trabalho. Sobre essas questões, os professores-tutores se manifestaram:

“Antes das questões abertas, dos TCC e dos projetos, que são muitos, eu acho que fica um pouco mais fácil para acompanhar. Mas questão aberta, projetos, TCC e várias dúvidas, eu preciso agir mais, eu sinto que parece que eu tenho que trabalhar no final de semana para dar conta.” (P1).

“Vejo que a educação a distância também te faz levar coisas para casa. Então, abro a máquina na minha casa praticamente todos os dias para ficar atenta, para adiantar trabalho. O que eu procuro é não acumular; então, todos os dias, tenho X de tarefas que me proponho a fazer.” (P3).

Com o apoio da instituição de ensino, o professor-tutor deve desenvolver sua competência tutorial para que a rotina na docência online lhe permita atender a questões pedagógicas e administrativas, mas também para que ele possa estudar os materiais didáticos a serem mediados no processo de ensino e aprendizagem no AVA. Esse estudo será fundamental para o desenvolvimento da competência didático-pedagógica na docência online.

### **Competência didático-pedagógica**

O planejamento das atividades referentes à tutoria online deve prever o conhecimento e o estudo dos materiais didáticos a serem mediados em uma disciplina. No programa em estudo, a apresentação dos conteúdos se baseia em leituras obrigatórias, comumente elaboradas pelo corpo docente da IES; leituras complementares, indicadas pelo professor-responsável, habitualmente textos eletrônicos disponibilizados na biblioteca virtual do AVA ou na web; videoaulas, normalmente produzidas por equipes da IES – professores, profissionais de audiovisual, revisores etc. Além desses, é possível que o professor-responsável da disciplina indique ou elabore fontes complementares, como filmes, músicas, esquemas, resumos etc. Em relação a esse aspecto, os professores-tutores se manifestaram da seguinte maneira:

“É possível ter acesso aos materiais didáticos de uma disciplina, mas não com muita antecedência, porque existe um período para que os vínculos de tutoria sejam liberados. Quando isso acontece, eu já vou nas disciplinas e já inicio, pelo menos, uma leitura geral para ter uma noção...” (P1).

“Como todos estão online, nós temos uma biblioteca virtual e os livros de apoio para os alunos que estão lá ou eu tenho também acesso ao livro físico, que, se

estiver sobrando, posso levar para casa; se não, tem a biblioteca na sala da gestora. Então, a gente tem acesso aos materiais, sim.” (P3).

“Sobre a antecedência para acessar os materiais didáticos... Não. Descubro que eu vou ser tutora quando abre o sistema para mim e para o aluno. Normalmente, acesso junto com o aluno. A menos, que já tenha trabalhado com a disciplina anteriormente.” (P4).

“Você coloca uma questão muito boa, porque esse contato com os materiais é fundamental – você conhecer o material para dar uma boa orientação, um bom direcionamento das dúvidas. Daí que eu sempre procuro conversar com os colegas, nas discussões, como é importante que o professor que prepara o material seja [também] professor-tutor, né? Porque, às vezes, você pega a tutoria de um material que você não preparou; sempre fica esse descompasso entre o domínio do material porque você tem que... vai ao material pra tirar a dúvida. Enquanto que se você vai preparar a semana, você se debruça sobre o material.” (P5).

Esses professores-tutores demonstraram estar cientes da importância de interagir antecipadamente com os materiais didáticos com os quais irão trabalhar. No entanto, eles também destacaram fragilidades na organização do sistema EAD de sua instituição, pois podem ter dificuldades em estudar o material com antecedência, o que se evidencia quando são informados de que acompanharão determinada disciplina já disponibilizada para os alunos. Além disso, não houve menção à atuação do professor-autor na formação do professor-tutor, que mediará o estudo do material por aquele elaborado.

Adicionalmente, evidenciou-se o predomínio do texto escrito como a principal fonte de informações, visto que não houve menção ao acesso a outros materiais, como os textos audiovisuais. Mill (2009) destaca que os cursos de EAD podem se basear em mídias impressa e/ou digital, mas o texto audiovisual ainda é utilizado como apoio para o texto escrito, assim como em práticas educativas presenciais. Com isso, a competência linguística do professor-tutor fica restrita à linguagem escrita, quando poderia explorar outras linguagens comportadas pelo AVA, como o texto audiovisual e a hipermídia, visando à mediação pedagógica.

A avaliação da aprendizagem dos estudantes é outra ação relacionada à mediação pedagógica conduzida pelo professor-tutor online, pois lida com o exame acerca da apropriação dos assuntos estudados pelos alunos. Desse modo, P3 declarou que sua intervenção se baseia na abordagem da aplicação do conteúdo e do uso da linguagem. No entanto, ela revelou uma diferença marcante ao fazer a mediação didático-pedagógica dos conteúdos na sala de aula online:

“Como você não tem um quadro branco, ou negro, ou verde, para dizer... ‘Essa construção é inadequada, porque, na língua culta, há algumas normas que você

vai precisar quando for se inserir no mercado de trabalho.’ Então, você tem que escrever. Procuo sempre fazer esse jogo de trabalhar com o conteúdo, esclarecendo a pergunta ou retomando a resposta que ele deu, mas, também, alertando-o para a questão de escolhas lexicais, da coesão e da coerência... ‘Você repetiu essa palavra três vezes. Você pode substituir a palavra ‘aluno’ pelo pronome ‘ele’ ou pela palavra ‘discente’, fazendo um texto mais leve, mais fácil de ler e com mais coesão.’ (P3).

O depoimento anterior revelou a busca dessa professora-tutora online por novos meios e formas de mediar a aprendizagem, pois, agora, não pode contar com o apoio da lousa e do giz para demonstrar ao aluno o que fazer ou como melhorar. Sua estratégia é levar o cursista a compreender a pergunta feita para, depois, oferecer a avaliação da resposta apresentada. Ao dizer que “você tem que escrever”, P3 fez menção à competência da elaboração do *feedback*.

Ao exemplificar como estabeleceria o diálogo com o aluno no ato da avaliação, essa professora da área de língua portuguesa revelou possíveis papéis que sua mediação pedagógica pode assumir na docência online. Em vez de apontar erros e acertos, ela se propõe a atuar como guia reflexiva, ao destacar partes da resposta para provocar a reflexão (a repetição das palavras); facilitadora, ao provocar a mobilização de conceitos estudados (pronome/ sinônimo/ coesão); e mediadora, ao demonstrar melhores alternativas para a redação do discente (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011).

A mediação pedagógica no ensino universitário a distância requer saberes docentes específicos dos professores-tutores em termos de linguagem, didática, conteúdo ou organização, por exemplo; mas ela depende também de um domínio elementar: o conhecimento da plataforma online onde o processo de ensino e aprendizagem acontece. O AVA, sala de aula eletrônica, demanda um educador apto a navegar por entre suas ferramentas, recursos, abas, ícones, tutoriais. A competência tecnológica do professor-tutor é, portanto, fundamental para que as novas tecnologias sejam utilizadas visando o ato educativo.

### **Competência tecnológica**

Em um programa de EAD, as tecnologias digitais eleitas para a mediação de sua proposta didático-pedagógica devem ser dominadas da perspectiva técnica para que sejam integradas ao processo de ensino e aprendizagem característico da educação online. Assim, dentre as experiências com a sala de aula eletrônica do programa de EAD em estudo, os professores-tutores entrevistados destacaram as seguintes:

“Eu acho fácil navegar na sala de aula online, porque eu venho acompanhando desde o início, há muitos anos. [...] Como eu sou curiosa, eu já leio e já quero

testar. Se eu não entendi, eu pergunto para algum professor: ‘Eu não entendi, você entendeu como é para fazer?’. [...] as ferramentas facilitam bastante. No começo, pelo fato de desconhecê-las, a gente comete alguns deslizes. A partir do momento que você as percebe, elas ajudam bastante, elas colaboram com a gente.’ (P1).

“No começo, não foi fácil. Até você identificar essas ferramentas e saber usá-las, não é fácil. Com o dia a dia, vamos aprendendo e temos essas ferramentas... Eu as avalio, atualmente, como boas; eu gosto.” (P2).

“Já tinha tido a experiência no IF, no Instituto Federal, quando cheguei. Aqui, é uma sala de aula, o AVA. Acho muito benfeito, porque eu não achei difícil navegar. Não sei se é porque eu contava com a ajuda da equipe toda. Você não tem muitos obstáculos; até porque estamos perto das pessoas que o criam. Então, tem esse apoio técnico. Qualquer coisa, eu estou pertinho da sala de onde sabem todas as modificações do AVA.” (P3).

“Eu acho que o AVA é bom, sim. Em termos de navegação que cê tá falando? Não de conteúdo, né? Eu acho que tá bem bom. Acho que a navegação atual tá bem clara; as disciplinas dentro de cada sala de aula, tá bem especificado essa distribuição, as atividades; acho que, nesse sentido, ficou bem melhor com o passar do tempo. Essa parte da navegação, o design, essa parte evoluiu. Porque tem uma contratendência que a gente tem acompanhar e que não consegue que é a pressa, né? Quanto mais você torna didático e autointeligível, as pessoas tão na aceleração e não têm um minuto pra olhar ali direito.” (P5).

Os relatos anteriores mostraram a adaptação de cada professor-tutor à sala de aula online. Houve quem acompanha o AVA da IES desde sua construção, passando por quem vivenciou a docência online na sala de aula eletrônica de outro programa de EAD, até quem está se iniciando nessa modalidade de docência. Entre estranhamentos e aprendizagens, os entrevistados avaliaram positivamente o AVA com o qual trabalham. Destacou-se também a necessidade de autonomia para explorar as possibilidades da nova sala de aula e, nessa ação, o apoio dos colegas da tutoria online e dos profissionais da equipe de TI se mostrou válido, o que, conforme Mill (2012), ilustra a educação a distância mediada pelas novas tecnologias como um modo de docência coletiva.

As competências para o ensino na sala de aula digital, discutidas a partir das vivências dos professores participantes deste estudo, apontam para a necessidade de habilidades diversas que lhes permitam lidar com a mediação pedagógica no AVA, tendo em vista a aprendizagem dos cursistas. Por essa razão, o professor-tutor online deve desenvolver sua competência para que o aluno, estudando via web, possa aprender.

## Competência para a aprendizagem

Assim como em outras experiências de educação formal, ao professor-tutor online cabe, primordialmente, levar o aluno à aprendizagem. Mas, na EAD, sendo a mediação pedagógica conduzida com docentes e discentes em diferentes tempos e espaços, isso gera uma questão preocupante para os cursos de graduação nessa modalidade: os altos índices de evasão, já que a solidão pode acompanhar os alunos ao longo de seus estudos (SILVA; BRITO, 2013).

A fim de lidar com esse obstáculo na mediação pedagógica, aos saberes sociais para o acolhimento e a afetividade devem ser associados saberes que possibilitem ao professor-tutor intervir nas dificuldades que se interponham à aprendizagem dos estudantes. A esse respeito, P3 sinalizou como as competências social e de aprendizagem podem ser exigidas na orientação para o aprendizado na sala de aula online: “Você vai percebendo quem está precisando de mais recursos, de mais apoio. Apoio intelectual e emocional”.

Ao acompanhar as interações e as manifestações dos alunos no AVA, a entrevistada demonstrou como a sensibilidade do professor-tutor pode dirigi-lo para uma intervenção docente que possibilite ao estudante superar fragilidades que atrapalhem sua formação acadêmica e pessoal. P4, por sua vez, relatou como se coloca diante de cursistas com dificuldade de organizar seu tempo para se dedicar ao estudo a distância:

“[...] busco me colocar no lugar dele por mais que ele diga... ‘Trabalho 40 horas. Não tenho tempo para estudar’. Eu não penso... ‘Nossa! É um absurdo esse aluno querer fazer um curso a distância, se ele não tem tempo para estudar’. Não penso assim. Eu já penso... ‘Esse aluno precisava ser melhor instruído. De que forma vou poder conversar com ele, sem ofendê-lo?’ Realmente, não sei a realidade dele. (P4).

O posicionamento dessa professora-tutora se relaciona ao de Tardif (2000) pelo fato de, ante a incompreensão quanto à dedicação exigida para o aprender a distância, ela busca compreender as características pessoais dos cursistas para sua integração ao processo de ensino e aprendizagem na educação online.

Coloca-se, portanto, como desafio para esses professores desenvolver sua competência para identificar e intervir, mesmo à distância, nas dificuldades dos cursistas que se referem a conciliar vida pessoal e profissional à vida acadêmica, o que pode comprometer o processo de aprendizagem na EAD. Nesse sentido, a mediação pedagógica do tutor deve possibilitar o desenvolvimento dos estudantes quanto ao uso da linguagem, à interação sociocultural,

ao estudo universitário e ao domínio tecnológico, em conformidade com características almeçadas pela educação online – flexibilidade, disciplina, iniciativa, diálogo, colaboração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos cinco professores universitários que transitaram da docência presencial para a docência online revelaram suas experiências na constituição de saberes para a prática educativa em cursos de graduação a distância. Seus depoimentos permitiram refletir sobre como os referenciais de tempo e espaço da sala de aula eletrônica demandam posturas e procedimentos específicos para a mediação pedagógica online.

Para os participantes deste estudo, um dos desafios na docência via web é a falta da corporeidade do aluno, fator que influencia o trabalho docente tanto do ponto de vista da construção do conhecimento quanto do relacionamento interpessoal. Em busca de uma educação universitária para a formação profissional e humana, a leitura e a escrita dos cursistas se mostraram meios pelos quais esses docentes se orientam para dimensionar quem são esses alunos, quais são suas necessidades de aprendizagem e quais estratégias de ensino dirigir a eles.

Da experiência dos entrevistados, a mediação pedagógica online que promove a construção do conhecimento e a aprendizagem do discente é aquela em que o professor-tutor possui domínio da disciplina ensinada, da tecnologia educacional utilizada, da linguagem escrita, da organização de seu trabalho e da abordagem ao aluno a distância. Em relação à competência tecnológica, por nenhum deles ser da geração de nativos digitais, não se observou a interferência da idade dos professores quanto à incorporação das novas tecnologias à docência. Como ressalva, destacou-se a preocupação em como estabelecer uma educação online dialógica em que se sobressaiam a interação e a colaboração entre docentes e discentes para a aprendizagem de qualidade. Também foi possível observar a necessidade de criação de condições de trabalho e remuneração que considerem a necessidade de professor-tutor acessar e interagir no AVA todos os dias da semana, inclusive sábado e domingo, para esclarecer dúvidas dos estudantes.

A vivência desses professores na mediação pedagógica online os conduz ao exercício de seu protagonismo na tomada de decisões relativas à aprendizagem dos cursistas, como a elaboração de roteiros de avaliação ou a iniciativa de buscar apoio nos pares. Isso pode se relacionar ao processo da construção de sua identidade profissional

no ensino online; pois, apesar de atuarem em um coletivo docente, eles não se colocam como repetidores ou meros executores de um planejamento elaborado por outro docente, mas como professores que têm a contribuir com o projeto de EAD a partir de sua história pessoal, acadêmica e profissional.

## REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a13.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

AMARO, R. **Docência online na educação superior**. 2015. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.umb.br/handle/10482/20664>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

ARRUDA, D. E. P. **Dimensões da aula e das práticas pedagógicas na educação superior presencial e a distância**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13863/1/d.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BALDOVINOTTI, N. J.; CARLINI, A. L. WebQuest. In: CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. **20% a distância: e agora?**: orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. p.142-160.

BELUCE, A. C.; OLIVEIRA, K. L. Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.21, n.66, p.593-610, jul./set. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000300593&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300593&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 04 set. 2016.

CARNEIRO, M. L. F.; NASCIMENTO, R. G. Dinâmicas de apresentação e integração do aluno virtual em cursos a distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 9., 2012, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: ESUD, 2012. Disponível em: <[http://professor.ufrgs.br/sites/default/files/mara/files/viiiesud\\_dinamicasapresentacao\\_anais.pdf](http://professor.ufrgs.br/sites/default/files/mara/files/viiiesud_dinamicasapresentacao_anais.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. v.1.

COELHO, W. G.; TEDESCO, P. C. A. R. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p.609-624, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n70/1809-449X-rbedu-22-70-00609.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

GARCIA, M. F. **Prática do professor tutor na formação superior de professores a distância**: criação e validação de um instrumento de pesquisa. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000915250&fd=y>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEITE, M. Q. Interação pela linguagem: o discurso do professor. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p.55-66.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, C. S.; MACHADO, M. J. As letras falam: afetividade e escrita em cursos de Educação a Distância. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO: redes sociais e aprendizagem, 3., 2010, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: NEHTE, UFPE, 2010. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Catley-Santos&Michelle-Jordao.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Canto de morte Kaiowá: história oral de vida**. São Paulo: Loyola, 1991.
- MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas: Papirus, 2012.
- \_\_\_\_\_. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p.29-51. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-03.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- OLIVEIRA, B. T. **Do presencial-atual ao presencial-virtual: transposições do projeto ler e pensar**. 2015. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158779>>. Acesso em: 16 jul. 2016.
- PANIAGO, M. C. L. Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v.25, n.59, p.382-395, maio/ago. 2016.
- SALDANHA, L. Tutoria, linguagem e diálogo pedagógico na educação a distância. In: SIED, EnPED, 2012, São Carlos. **Anais eletrônicos...** São Carlos: UFSCAR, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/260/132>>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- SANTOS, S. M. **Saberes docentes na educação a distância no ensino superior**. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3724/1/438892.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.
- SENO, W. P.; BELHOT, R. V. Delimitando a fronteira para a delimitação de competências para a capacitação de professores de engenharia para o ensino a distância. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 16, n. 3, p. 502-514, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v16n3/v16n3a15.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2014.
- SILVA, M.; BRITO, S. Docência online no ensino superior: saberes docentes e formação continuada. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v.18, n.1, p.105-126, mar./ jun. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-4.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

SPÍNDOLA, M. C. P. **Docência em educação a distância**: o professor por um fio. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[http://www.bdt.d.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2947](http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2947)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2016.

## NOTAS

1 O docente alvo deste estudo é o professor-tutor online, conforme sua denominação no programa de EAD da IES, campo da pesquisa; embora, ao longo do texto, possam ser usadas variantes do termo para adequação à escrita.

2 As narrativas foram coletadas entre os meses de junho e agosto de 2017, após aprovação do projeto de pesquisa pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) das instituições envolvidas.

3 A pedido do participante, manteve-se seu relato sem textualização.

4 Segundo informações disponibilizadas no sítio eletrônico da IES, seu programa de EAD, além do Distrito Federal, possui polos em diferentes estados das cinco regiões brasileiras. Ao ser formada uma turma no ambiente online, os cursistas podem ser originários desses diferentes estados e regiões.

**Submetido:** 02/08/2018

**Aprovado:** 22/11/2018

**Contato:**

Renata de Oliveira Souza Carmo  
Avenida da Saudade, n. 1090, Apto 802, Bairro Santa Marta  
Uberaba | MG | Brasil  
CEP 38061-000