



A TEORIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL: para um modelo pedagógico na formação continuada de professores a distância

THEORY OF TRANSACTIONAL DISTANCE: IN SEARCH OF A PEDAGOGICAL MODEL IN TEACHER CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN DISTANCE EDUCATION

Cicinato Azevedo do Carmo (CISA – cicinatoc@gmail.com)

Resumo:

O presente estudo objetiva investigar a Teoria da Distância Transacional e as suas variáveis estrutura, diálogo e autonomia, em um curso online e assíncrono de formação continuada de professores de inglês recém-contratados, de uma escola privada especializada no ensino de inglês como língua estrangeira. Trata-se de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa baseada na pesquisa bibliográfica e documental e na análise de questionários e de entrevistas semiestruturadas realizados com os professores-cursistas. Para melhor compreender o problema apresentado, foram utilizados como referencial teórico os estudos sobre a educação a distância realizados por Michael G. Moore, D. Randy Garrison, Börje Hölmberg e Maria Luiza Belloni. As pesquisas sobre a formação inicial, continuada e a distância de professores realizadas por Philippe Perrenoud, Maurice Tardif, Felipe Bezerra Duarte e Marlécio Maknamara constituem referências seminais. Para melhor compreender questões de caráter corporativo do curso e suas interferências na extensão da distância transacional, foram utilizados os estudos realizados por Jeanne Meister, Fátima Bayma, Antonia Colbari e Marisa Eboli. Os resultados da investigação revelam que a extensão da distância transacional é diretamente afetada não apenas pelas variáveis estrutura, diálogo e autonomia, mas também por fatores corporativos e externos ao programa educacional a distância, como as crenças profissionais sobre ensino e aprendizagem e questões de ordem pessoal. Além disto, a utilização sistemática de estratégias de aprendizagem escolhidas pelos próprios professores-cursistas contribui para a diminuição da distância transacional. Os dados da pesquisa demonstram também que a flexibilidade de gerenciamento do tempo possibilitada pela educação a distância é um elemento significativo na formação continuada dos professores.

Palavras-chave: Educação a Distância, Formação continuada de professores, Teoria da Distância Transacional

Abstract:

The present research aims at investigating the Theory of Transactional Distance and its variables structure, dialogue and autonomy of Distance Education programmes in an asynchronous online Continuing Professional Development course for newly-hired teachers of English, who work for an English as a Foreign Language (EFL) private school. This study was carried out through quali-quantitative methods of data collection and analysis, namely bibliographic and document analysis, questionnaires and semi structured interviews conducted with the teachers who were taking the course. In order to investigate the research question, theoretical references to the work of Michael G. Moore, D. Randy Garrison, Börje Hölmberg and Maria Luiza Belloni on distance education were made. The





studies on initial, continuing and distance teacher professional development published by Phillippe Perrenoud, Maurice Tardif, Felipe Bezerra Duarte and Marlécio Maknamara were highly influential. In order to better understand corporate issues of the course and how they interfere the extent of transactional distance, Jeanne Meister, Fátima Bayma, Antonia Colbari and Marisa Eboli constituted key theoretical references. Research results outline that the extension of transactional distance is directly affected not only by the variables structure, dialogue and autonomy but also by corporate and external factors to the teacher continuing education programme. These factors include professional beliefs about teaching and learning and other personal issues. Furthermore, the systematic application of learning strategies contributed to decrease the extension of the transactional distance. Finally, research data also revealed that flexibility in time management inherent to distance education is a required element for teacher continuing professional development programmes.

Keywords: Distance Education, Teacher continuing professional development, Theory of Transactional Distance

1. A busca de uma teoria em Educação a Distância e o surgimento da Teoria da Distância Transacional

Por mais de um século a educação a distância foi compreendida a partir de definições que a contrastassem com a educação presencial. A separação física entre professores e estudantes, mediados por algum aparato tecnológico que possibilitasse a comunicação entre eles, foi a visão dominante que orientou as práticas das instituições e dos profissionais da EAD.

Até recentemente, as definições sobre a educação a distância foram úteis porque serviram para revelar explicitamente as diferentes crenças e perspectivas que delimitavam as práticas no campo, conforme explica Garrison (2000, p. 3). Contudo, definições não constituem um corpo teórico. Elas são úteis na delimitação de um objeto a partir da experiência direta e podem, até certo ponto, orientar a prática, mas carecem da profundidade da teoria.

Os estudos e práticas em educação a distância nas décadas de 1960 e 1970 seguiam uma orientação industrial, com ênfase na separação geográfica e na utilização dos meios de comunicação de massa para alcançar o maior contingente possível de estudantes. Nesta corrente, encontram-se Charles Wedemeyer, Otto Peters e Börje Holmberg. Estes especialistas contribuíram para uma melhor compreensão do que seja ensinar e aprender a distância, ora enfatizando o aprendizado individual, ora o modelo organizacional de massa ou a comunicação entre professores e alunos a distância. Suas pesquisas responderam às demandas sociais e educacionais de sua época e indicaram as lacunas que seriam perseguidas pelos estudiosos da corrente pós-industrial.

A partir da década de 1980, após a publicação da *Teoria da Distância Transacional* de Michael Graham Moore (MOORE, 1997, p. 20-35), houve uma mudança de paradigma e os estudos começaram a se orientar para as relações pedagógicas que envolvem professores e alunos a distância. Dos teóricos dessa corrente, destaque para o americano Michael G. Moore, D. Randy Garrison e o canadense France Henri.





Segue abaixo um quadro comparativo com as principais teorias sobre a educação a distância desenvolvidas a partir da década de 1960 (MOORE & KEARSLEY, 2013, p. 293-305):

Quadro 1. Desenvolvimento teórico da Educação a Distância

Pesquisador	Ano	Conceituação teórica central
Otto Peters	1967	A educação a distância só será bem-sucedida se empregar métodos industriais de instrução.
Desmond Keegan	1980	Definiu os elementos essenciais para uma definição abrangente da educação a distância
Börje Holmberg	1981	Desenvolveu o conceito de “conversa didática dirigida”: o ensino a distância deve se assemelhar a uma conversa entre professores e alunos.
Michael G. Moore	1983	Desenvolveu a Teoria da Distância Transacional: a diminuição da distância transacional e o aumento no grau de autonomia do estudante são fatores preponderantes na educação a distância.
Randy Garrison	1989	Propôs seis tipos de interação a distância, ampliando a proposta de Michael G. Moore.
Terry Anderson	1995	Desenvolveu o “teorema da equivalência em educação a distância” a partir das formas de interação dos alunos.
Saba e Shearer	1994	Desenvolveram a “teoria refinada da interação a distância”, ampliando a ideia de interação em educação a distância de Michael G. Moore.
Shin	2001	Desenvolveu o conceito de interação presencial, ou presença transacional, a partir do conceito de interação a distância de Michael G. Moore.

Fonte: Moore & Kearsley, 2013, p. 293-305

O Quadro 1 apresenta alguns dos principais expoentes em educação a distância. Ele não nega a importância de outros pesquisadores e estudos na área, mas tem como objetivo ilustrar o desenvolvimento teórico no campo. Os novos rumos apontam para uma educação a distância baseada em questões transacionais, com capacidade de personalização e de compartilhamento do controle da transação educacional por meio de uma comunicação de duas vias frequente e dentro do contexto de uma comunidade de aprendentes. Dois grandes desafios se impõem à educação a distância (GARRISON, 2000, p. 11):

- a proposição de teorias que abordem as preocupações e os componentes da era pós-industrial, tais como aprendizagem colaborativa assíncrona, comunicação de duas vias mediada por computador, diversidade, escolha e abordagens colaborativas; e,
- a compreensão das oportunidades e limitações de ensino e aprendizagem a distância a partir de uma variedade de métodos e de tecnologias, o que demandará uma abordagem colaborativa e uma transação adaptativa entre professores e alunos baseada em uma comunicação sustentável e experiências colaborativas.

Percebendo a necessidade de melhor compreender os estudos e práticas em EAD e superar os desafios do modelo, Michael G. Moore investigou a dimensão pedagógica da





relação entre professores e alunos a distância e desenvolveu a *Teoria da Distância Transacional*. Segundo essa teoria, a educação a distância se definiria, principalmente, por uma separação psicológica e comunicacional existente entre professores e alunos quando distanciados no espaço e no tempo. O espaço criado nessa relação seria um local de possíveis incompreensões que precisaria ser diminuído para que a aprendizagem pudesse ocorrer de modo efetivo (MOORE, 1997, p. 20).

Esse espaço transacional não é um elemento fixo. Ele é relativo e sofre diretamente os efeitos da inter-relação entre três variáveis: a *estrutura*, o *diálogo* e a *autonomia* do aluno. Dessas três variáveis, *diálogo* e *estrutura* são consideradas variáveis de ensino e referem-se à interação positiva entre professores e alunos e à organização do programa educacional, respectivamente. A *autonomia* é definida como uma variável da aprendizagem. A extensão da distância transacional é definida como uma função dessas três variáveis, podendo ser considerada como de maior ou menor grau.

A variável *diálogo* constitui-se de uma interação ou uma série de interações construtivas e valorizadas pelos professores e alunos, definidos como ouvintes atentos e respeitosos e que contribuem com base nas interações de ambas as partes, sempre orientados para a construção do conhecimento do aluno. Os meios de comunicação empregados exercerão um impacto direto na extensão e na qualidade do *diálogo*. Disto decorre o fato de ser extremamente necessário conhecer a natureza dos meios de comunicação para que se possa interferir diretamente no aumento ou na diminuição da distância transacional. A quantidade de alunos sob a responsabilidade dos professores, a frequência com que eles se comunicam, o local de ensino e aprendizagem, a personalidade e o emocional dos professores e dos alunos e o próprio conteúdo programático também são apontados como fatores que influenciam na qualidade do diálogo e, conseqüentemente, na extensão da distância transacional.

Ainda na dimensão do ensino encontra-se a variável *estrutura*. Ela diz respeito à organização do programa de ensino, tais como o desenho instrucional, os meios de comunicação empregados, os “objetivos de aprendizado, temas do conteúdo, apresentações de informações, estudos de caso, ilustrações gráficas e de outra natureza, exercícios, projetos e testes” (MOORE & KEARSLEY, 2013, p. 298). Ela determina a rigidez ou a flexibilidade do programa educacional e a extensão da distância transacional. De acordo com a *Teoria da Distância Transacional*, quanto mais rígido, ou seja, mais estruturado for o programa educacional menores serão as interações positivas entre professores e alunos e, conseqüentemente, maior a percepção de distância entre professores e alunos. Em outras palavras, quanto maior a estrutura, menor será o diálogo e maior a distância transacional.

Em relação à *autonomia*, ela implicaria na capacidade do aluno de tomar suas próprias decisões quanto à sua aprendizagem e de determinar os objetivos, as experiências de aprendizagem e as formas de avaliação do programa educacional. No entanto, o próprio Moore reconhece que a estrutura e a cultura escolares empregadas no Ocidente limitam essa capacidade do aluno, cabendo aos professores orientá-los no desenvolvimento dessa habilidade. Moore acreditava que, “na teoria da educação a distância, era necessária uma perspectiva de equilíbrio, que aceitasse as idiossincrasias e a independência dos alunos como um recurso valioso, em vez de uma perturbação que desvia a atenção” (MOORE & KEARSLEY, 2013, p. 301). Ainda segundo ele, essa dimensão implica compreender os alunos como agentes em seus estudos, capazes de decidir os rumos de sua aprendizagem. Assim





como o diálogo e a estrutura, a autonomia é relativa e o seu grau nos cursos a distância dependerá da rigidez ou da flexibilidade desejada.

2. A distância transacional na formação continuada *online* de professores: para uma prática interativo-reflexiva

À semelhança de todo ato social e qualquer ação educativa, a formação de professores é perpassada por escolhas ideológicas (PERRENOUD, 2002, p. 12). Decisões sobre o papel da educação e seus objetivos, o tipo de sociedade em que se vive ou se deseja, valores que se deseja suplantar, manter ou implementar, as habilidades e as competências dos sujeitos de formação e em formação que se almeja orientam a formação inicial e continuada dos profissionais de ensino.

É fato que a globalização da economia e os grandes avanços tecnológicos das décadas finais do século vinte provocaram mudanças profundas na relação das sociedades em rede com o conhecimento, afetando a formação dos professores. Competências e habilidades adequadas a esse novo cenário são requeridas de todos os profissionais, inclusive dos professores. É fato também, conforme constata Gadotti (2005, p. 44), que a ubiquidade da informação promovida pelas novas tecnologias da informação e comunicação criou diversas oportunidades de aprendizagem em todas as esferas da atuação humana.

As implicações dessas mudanças na formação continuada *online* de professores mostram-se significativas e um desafio a ser superado, especialmente pelo fato de ser o modelo industrial na educação e na formação de professores ainda dominante em nossa sociedade. Muito provavelmente, esse foi o modelo que orientou a formação dos professores em exercício atualmente quando ainda alunos da Educação Básica e durante a sua formação docente nos cursos de graduação. O que esperar da formação dos professores a distância no contexto social de mudança? Perrenoud (1999, p. 5) respondeu essa pergunta dizendo que a formação de professores deve oferecer uma preparação para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação. Ele acrescentou a prática reflexiva como uma atitude fundamental na construção de saberes e competências necessárias à formação do professor porque “nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes” (PERRENOUD, 2002, p. 15). Esse modelo não segue uma lógica de racionalidade científica e técnica pois parte de uma

reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, visando a uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. Este é um modelo que pode suscitar verdadeiras mudanças na prática, pois parte da necessidade dos educadores e se constitui em uma aprendizagem significativa, visto que os estudos teóricos têm ressonância na realidade cotidiana e visam a resolver questões anteriormente identificadas pelos envolvidos. (NÓVOA apud COSTA, 2007, p. 68-69)

A formação em ação dos professores na forma interativo-reflexiva implicaria não somente o conteúdo das disciplinas ou se restringiria às práticas de sala de aula. Ela envolve um espectro muito mais amplo. Tardif (2002, p. 36-40) aponta que ela integra diferentes saberes do professor e os classifica em:





- *saberes da formação profissional*: o conjunto de saberes profissionais e pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- *saberes disciplinares*: correspondem aos diversos campos do conhecimento sintetizados sob a forma de disciplinas dos cursos no interior dos cursos superiores de formação e outros;
- *saberes curriculares*: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos dos programas escolares; e,
- *saberes experienciais*: adquiridos no exercício das funções do professor e da prática docente, baseados no seu cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Acrescentem-se a esta relação os saberes pessoais dos professores, adquiridos na família, no ambiente de vida etc, e os oriundos da formação escolar anterior, como da escola básica e outros estudos etc (TARDIF, 2002, p. 63). A articulação dos saberes do professor na sua formação continuada a distância deve encontrar na instituição educacional o seu local de realização, pois ela é o seu contexto imediato de referência.

A formação em serviço na forma interativo-reflexiva constitui-se como uma variável que deve ser considerada nos programas de formação docente a distância, visto que, além das variáveis *estrutura, diálogo e autonomia*, ela também afetaria a extensão da distância transacional.

O contexto imediato da investigação apresentada nesta pesquisa foi a escola privada ASIC, especializada no ensino de inglês como língua estrangeira, tendo como objeto de pesquisa o curso de formação continuada docente IP. Por um motivo de preservação dos dados, a escola e o curso serão apenas identificados pelas siglas ASIC e IP, respectivamente. O curso IP é oferecido completamente a distância e no formato assíncrono a todos os professores recém-contratados. Os seus principais objetivos são: adequar os professores aos princípios, às crenças e às práticas educacionais da instituição, promover o desenvolvimento docente em questões pertinentes à abordagem comunicativa (Communicative Language Teaching - CLT) para o ensino de inglês como língua estrangeira e, no nível corporativo, possibilitar o desenvolvimento de competências profissionais que garantam a qualidade de ensino e a competitividade no mercado de ensino de inglês, a mudança de nível e de faixa salarial do professor, de acordo com a trilha de carreira desenvolvida pelo Departamento Acadêmico e pela Gerência de Recursos Humanos.

A educação a distância há muito faz parte dos programas de educação corporativa. Silva (2009, p. 232) ressalta que a educação corporativa e a educação a distância possuem relações muito estreitas. Ele explica que

é nas empresas que a EAD mais encontrou terreno para seu crescimento; por sua vez, é por intermédio da EAD que a educação corporativa encontrou condições para a sua expansão, atendendo a muito mais pessoas que seria possível se os processos educacionais fossem presenciais. Ou seja, apesar do crescimento observado pela EAD nos campos acadêmicos e escolares, é nas empresas que as grandes mudanças e saltos qualitativos encontram os campos mais férteis.

As vantagens da educação a distância *online* nos programas de educação continuada em serviço são descritas por Rosenberg (2002 apud SILVA, 2009, p. 234), que destaca os seguintes fatores:

- a. diminui os custos operacionais com descolamentos de pessoal e outras despesas;





- b. atinge um maior número de pessoas, sem perda dos princípios pedagógicos ou didáticos;
- c. permite a personalização no atendimento às necessidades individuais dos colaboradores e das empresas;
- d. possibilita que o conteúdo dos programas educacionais seja acessado a qualquer hora, favorecendo a universalização do acesso e a ampliação das possibilidades de aprendizagem;
- e. cria comunidades de aprendizagem, permitindo o compartilhamento do conhecimento e a aprendizagem colaborativa.

Além dos fatores relacionados, a educação a distância *online* possibilita o desenvolvimento da autonomia, da disciplina, do uso da tecnologia para a comunicação com outros colaboradores internos ou externos às organizações e do autogerenciamento da aprendizagem. Estas são competências fundamentais nas empresas que têm a educação como um elemento estratégico de competitividade.

3. Caminhos da investigação

O tipo de pesquisa que caracterizou a investigação foi de cunho quali-quantitativo. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram a pesquisa bibliográfica e a documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa bibliográfica incluiu os estudos sobre a educação a distância, a teoria da distância transacional, a formação continuada de professores e questões específicas da educação corporativa. A pesquisa documental teve como objetivo trazer informações sobre a estrutura e o funcionamento da ASIC e do IP.

A aplicação dos questionários permitiu coletar dados a respeito da experiência e percepções dos professores-cursistas sobre a Educação a Distância na sua formação profissional e sobre a extensão da distância transacional no IP. A amostra incluiu 81 professores, residentes no Distrito Federal e nos estados do Espírito Santo, Goiás, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Destes, 42 responderam o questionário, correspondendo a um total de 51,85%. A utilização do questionário apresentou algumas vantagens porque, de acordo com Gil (1999 apud CHAER et al., 2011, p. 260), ela permite alcançar um número maior de pessoas, garante o anonimato dos respondentes, pode ser respondido no momento que as pessoas julgarem mais apropriado e, além disso, exime o pesquisador das influências das opiniões e aspectos pessoais dos respondentes. O questionário foi composto de 30 perguntas, organizadas segundo as seguintes unidades de análise:

- a. Questões de 01 a 05: Experiência com a EAD;
- b. Questões de 06 a 13: A variável estrutura no IP;
- c. Questões de 14 a 20: A variável diálogo no IP;
- d. Questões de 21 a 26: A variável autonomia no IP; e,
- e. Questões de 27 a 30: Aspectos demográficos dos professores-cursistas.

Por sua especificidade, a escala tipo Likert foi a opção utilizada para as perguntas que abordaram o fator “Grau de extensão da distância transacional no IP”, levando-se em





consideração o diferencial semântico do tipo “extremamente próximo” (EP), “próximo” (P), “nem próximo nem distante” (I), “distante” (D) e “extremamente distante” (ED). Algumas das vantagens da utilização dessa escala, segundo Mattar (2001 apud SANCHES et al., 2011, p. 4) são

a simplicidade de construção; o uso de informações que não estão explicitamente ligadas à atitude estudada, permitindo a inclusão de qualquer tipo de item que se verifique, empiricamente, ser coerente com o resultado final; e ainda, a amplitude de respostas permitidas apresenta informação mais precisa da opinião do respondente em relação a cada afirmação.

As entrevistas semiestruturadas foram compostas por dez perguntas sobre o tempo de trabalho como professor de inglês na ASIC, o IP no contexto da ASIC, as variáveis *estrutura*, *diálogo* e *autonomia* no curso, e a educação a distância na formação continuada de professores de inglês. Do total dos respondentes do questionário, seis se dispuseram a participar das entrevistas, correspondendo a 14,29%. A utilização desta técnica de coleta dos dados permitiu o aprofundamento de informações levantadas no questionário e possibilitou “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”, conforme salientado por Lüdke e André (2013, p. 40). Às entrevistas, seguiu-se a sua transcrição literal. A entrevista semiestruturada foi organizada segundo as seguintes unidades de análise:

- a. Questões de 1 a 3: Aspectos da distância transacional e da educação corporativa;
- b. Questões de 4 a 9: As variáveis estrutura, diálogo e autonomia da distância transacional; e,
- c. Questão 10: A EAD na formação continuada dos professores de inglês.

Considerando as limitações e os objetivos do presente trabalho, serão apresentados apenas os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas referentes à extensão da distância transacional, suas variáveis e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores cursistas que contribuíram para a diminuição da distância transacional.

4. Resultados

A análise dos dados que tratam da variável *estrutura* no curso IP apresentou um grau de proximidade (GPp) substancial, variando de 82,1% a 85,7%, exceto as proposições sobre a diagramação do IP e o caráter assíncrono do curso. Quanto à diagramação, a análise das respostas indicou uma proximidade moderada (GPp de 71,4%), fato corroborado pelo Entrevistado 5:

“Eu achei o layout dele um pouco confuso para mim. A questão de figuras, de espaçamento, eu achei um pouco confuso, mas nada também que interferisse.”

Em relação à assincronicidade do IP como um fator de distanciamento, os dados indicaram um grau de proximidade moderada (GPp de 77,3%). Embora a flexibilidade do





modelo assíncrono favoreça uma melhor administração do tempo dedicado aos estudos, ela exige maior disciplina:

“Era para a gente ter terminado em dois anos, a proposta era essa. Eu já tenho 3 anos de ASIC e não terminei ainda. É uma faca de dois gumes, porque ao mesmo tempo eu falei “Opa, eu posso administrar o tempo, só que nessa de administrar o tempo o que é que aconteceu? Você vai empurrando (...). Hoje estou enrolada porque tem PC (provas, grifo meu). Hoje eu não vou fazer porque tem essa lista de país. Aí você vai postergando a coisa, quando você vê passou o semestre.” (Entrevistado 6)

Em relação à variável *diálogo*, a pesquisa revelou uma proximidade moderada de 74,96%. A proposição sobre a interação entre os professores-cursistas apresentou um grau de proximidade baixa (GPp de 64,3%), embora os professores-cursistas tenham reconhecido a importância da existência de um canal que possibilitasse a interação a distância entre os alunos participantes do IP.

Os resultados sobre o *diálogo* com o professor-tutor demonstraram a importância do uso do e-mail e da prontidão nas respostas como fatores de proximidade transacional. Em se tratando de um curso de formação continuada de professores, as interações positivas com o professor-tutor são fundamentais na orientação da prática reflexiva docente, pois é no cotidiano escolar que o professor “aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua práxis” (COSTA, 2007, p. 70), como se pode observar na fala do Entrevistado 2:

“Eu acho que essa aproximação com o tutor, eu sei que é muito trabalho, são muitos professores, não dá para ter uma proximidade tão grande assim com todos os professores, mas eu acho que com o tutor seria uma coisa que me aproximaria mais de participar.”

Finalmente, a análise das proposições sobre a extensão da variável *autonomia* revelou um grau de proximidade (GPp) de 88,23%, indicando uma tendência para um grau de proximidade muito forte. No conjunto das respostas, as proposições sobre a capacidade de poder revisar os assuntos estudados, de escolher o momento mais apropriado para fazer os módulos do curso e de aplicá-los na sala de aula sem a intervenção direta do professor-tutor apresentaram um grau de proximidade muito forte. As proposições que versavam sobre a estrutura não-sequencial do IP, a possibilidade de escolha dos materiais de estudo conforme o interesse do professor-cursista e a autonomia de decisões sem contatos frequentes com o professor-tutor apresentaram uma proximidade substancial. A extensão do grau de autonomia discente a distância também revelou-se influenciada por fatores estratégicos de aprendizagem utilizados pelos professores-cursistas, tais como: (a) acesso ao curso em dias e horários específicos; (b) intervalo entre os estudos e a finalização das tarefas; (c) anotações e/ou buscas na Internet a outros materiais de apoio; e, (d) revisão do material estudado e experimentação em sala de aula.

A interpretação dos dados levantados na pesquisa bibliográfica e documental, nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas apontou para uma maior redução da distância transacional nas variáveis *autonomia* e *estrutura* no curso IP. Tais resultados coadunam-se aos pressupostos da *Teoria da Distância Transacional*, que pressupõe uma relação de proporcionalidade dessas variáveis na educação a distância: quanto maior a estrutura, ou seja, quanto mais rígido forem os componentes curriculares do programa





educacional a distância, menor será a interação dialógica entre professores e alunos e maior autonomia os alunos terão de exercer para alcançarem seus objetivos de aprendizagem (MOORE, 1997, p. 24).

5. Considerações finais

As sociedades contemporâneas vivem um momento de fluidez, de liquefação, de todas as suas instituições. A solidez da era moderna, a sua crença no tempo como um constructo linear, positivo e orientado para o futuro, e no espaço como uma região delimitada por fronteiras definidas foram ressignificadas já nas décadas finais do século vinte. Essa redefinição dos conceitos têmporo-espaciais é acentuada com a digitalização do mundo, ou melhor, com a sua virtualização, com o desprendimento do aqui e agora (LÉVY, 2011, p. 19), proporcionada pelos avanços técnico-científicos no campo da informação e da comunicação. Nesse contexto de mudanças, a educação a distância ganhou novos contornos e expandiu-se, virtualizou-se com o advento da internet. A educação tornou-se ubíqua, rompendo com a obrigatoriedade da existência oficial e exclusiva de um espaço físico e arquitetônico ou de um tempo específico para que professores e alunos possam ensinar e aprender.

A pesquisa de que trata este trabalho surgiu da necessidade de compreender a dimensão transacional, pedagógica, estabelecida entre professores e alunos em cursos a distância online assíncronos, a partir da análise das variáveis *estrutura*, *diálogo* e *autonomia*, descritas na *Teoria da Distância Transacional*.

A compreensão da necessidade de redução da distância transacional nos programas educacionais a distância síncronos ou assíncronos tem sido recorrente nos estudos realizados na área a partir da teoria desenvolvida por Michael G. Moore. Segundo essa linha de pesquisa, o investimento nas relações sociais a distância traria maior qualidade na aprendizagem, uma vez que diminuiria a interferência de ruídos e, conseqüentemente, a sensação de distância. Isso implicaria investir esforços para aumentar as interações positivas entre professores e alunos, assim como na flexibilização da estrutura dos cursos. Almeja-se que esta pesquisa tenha contribuído para gerar reflexões e debates sobre aspectos da Educação a Distância e da formação docente em serviço, baseados em uma proposta dialógica.

6. Referências

CHAER, Galdino et al. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_sociol.pdf. Acesso em: 26 nov. 2015.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Rio Grande do Norte, [S.l.], v. 3, p. 63-75, dez. 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48>. Acesso em: 20 nov. 2015.





GADOTTI, Moacir. Informação, conhecimento e sociedade em rede. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 23, 2005, p. 43-57. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Moacir.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2015.

GARRISON, D. Randy. Theoretical challenges for distance education in the 21st century: a shift from structural to transactional issues. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Athabasca, Canadá, vol. 1, n. 1, jun. 2000. p. 1-17.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2011. 157p. Tradução de Paulo Neves.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed, Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MOORE, Michael G. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (ed.). **Theoretical principles of distance education**. New York: Routledge, 1997. p. 20-35.

MOORE, Michael G. & KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: sistemas de aprendizagem online**. 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, set.-dez. 1999. Disponível em: [http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03 PHILIPPE PERRENOUD.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf). Acesso em: 06 dez. 2015.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe e THURLER, Monica Gather (org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 11-33.

SANCHES, Cida et al. Análise qualitativa por meio da lógica paraconsciente: método de interpretação e síntese de informação obtida por Escalas Likert. **III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, João Pessoa, PB, 20-22 nov., 2011. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2011/ENEPQ221.pdf. Acesso em: 26 mar. 2016.

SILVA, Robson Santos. A educação corporativa: universidades corporativas. In: LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 230-236.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325p. Tradução de Francisco Pereira.

