



DISTÂNCIA TRANSACCIONAL NA FORMAÇÃO DE GESTORES EM SAÚDE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

TRANSITIONAL DISTANCE IN THE LONG DISTANCE TRAINING OF HEALTH MANAGERS DISTANCIA TRANSACCIONAL EN LA FORMACIÓN DE GESTORES EN SALUD EN LA MODALIDAD A DISTANCIA

Hellen Ariane Ribeiro¹, Ricardo Bezerra Cavalcante², Patricia Peres de Oliveira³, Tarcisio Laerte Gontijo⁴, Valéria Conceição de Oliveira⁵, Eliete Albano de Azevedo Guimarães⁶

RESUMO

Objetivo: analisar a distância transaccional, na perspectiva discente, de um curso de Gestão em Saúde na modalidade a distância. **Método:** estudo qualitativo, holístico, tipo estudo de caso único. Participaram 59 alunos vinculados a polos de apoio presencial em Minas Gerais e São Paulo que responderam à entrevista semiestruturada e ao questionário *on-line*. Utilizaram-se a técnica de Análise de Conteúdo Temático-Categorial e o software Atlas Ti para sistematizar a análise. Como referencial teórico, utilizou-se a Teoria da Distância Transaccional. **Resultados:** constatou-se que o diálogo ocorre de forma bidireccional, unilateral e ruidosa; o curso possui alta estruturação e há baixa autonomia discente. **Conclusão:** identificaram-se situações ampliando a percepção de distância transaccional, o que pode contribuir para o insucesso do curso e evasão de discentes. A interação e a autonomia necessitam ser maximizadas nessa experiência potencializando a formação adequada de gestores atuantes no sistema público de saúde. **Descritores:** Educação a distância; Gestão em saúde; Tecnologia da informação; Gestão do Conhecimento; Educação Continuada; Sistemas de Saúde.

ABSTRACT

Objective: to analyze the transactional distance, in the student's perspective, of a long distance Health Management course. **Method:** a qualitative, holistic study, a single case study. Fifty-nine students enrolled in the in-house support poles in Minas Gerais and São Paulo attended the semistructured interview and the online questionnaire. The Thematic-Categorical Content Analysis technique and the Atlas Ti software were used to systematize the analysis. As a theoretical reference, the Transactional Distance Theory was used. **Results:** it was verified that the dialogue occurs in a bidirectional, unilateral and noisy way; the course has high structuring and there is low student autonomy. **Conclusion:** situations have been identified, increasing the perception of transactional distance, which may contribute to the failure of the course and avoidance of students. Interaction and autonomy need to be maximized in this experience, enhancing the adequate training of managers in the public health system. **Descriptors:** Education, Distance; Health Management; Information Technology; Health Human Resource Training; Education, Continuing; Health Systems.

RESUMEN

Objetivo: analizar la distancia transaccional, en la perspectiva discente, de un curso de Gestión en Salud en la modalidad a distancia. **Método:** estudio cualitativo, holístico, tipo estudio de caso único. Participaron 59 alumnos, vinculados a polos de apoyo presencial en Minas Gerais y São Paulo que respondieron a la entrevista semiestruturada y al cuestionario *en línea*. Se utilizó la técnica de Análisis de Contenido Temático-Categorial y el software Atlas Ti para sistematizar el análisis. Como referencial teórico, se utilizó la Teoría de la Distancia Transaccional. **Resultados:** se constató que el diálogo ocurre de forma bidireccional, unilateral y ruidosa; el curso tiene alta estructuração y hay baja autonomía discente. **Conclusión:** se identificaron situaciones ampliando la percepción de distancia transaccional, lo que puede contribuir a su fracaso del curso y evasión de los discentes. La interacción y la autonomía necesitan ser maximizadas en esta experiencia, potenciando la formación adecuada de gestores actuantes en el sistema público de salud. **Descritores:** Educación a Distancia; Gestión en Salud; Tecnología de la Información; Gestión del Conocimiento; Educación Continua; Sistemas de Salud.

¹Mestre, Faculdade Pitágoras Divinópolis. Divinópolis (MG), Brasil. E-mail: hellen_ribeiro@hotmail.com ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9123-7323>; ²Doutor, Departamento de Enfermagem da Universidade Federal São João Del Rei. Divinópolis (MG), Brasil. E-mail: ricardocavalcante@ufsj.edu.br ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5381-4815>; ³Doutora, Departamento de Enfermagem da Universidade Federal São João Del Rei. Divinópolis (MG), Brasil. E-mail: pperesoliveira@gmail.com ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3025-5034>; ⁴Doutor, Departamento de Enfermagem da Universidade Federal São João Del Rei. Divinópolis (MG), Brasil. E-mail: enfarcisio@ufsj.edu.br ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7845-3825>; ⁵Doutora, Departamento de Enfermagem da Universidade Federal São João Del Rei. Divinópolis (MG), Brasil. E-mail: valeria.oli.enf@gmail.com ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2606-9754>; ⁶Doutora, Docente do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal São João Del Rei. Divinópolis (MG), Brasil. E-mail: elietalbano@hotmail.com ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9236-8643>

INTRODUÇÃO

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), em expansão no país, contou, no ano de 2015, com 104 Instituições de Ensino Superior Públicas (IES), 645 polos ativos e mais de 340 mil alunos matriculados, sendo ofertadas 6.150 mil novas vagas para o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP).¹ Com tamanha expansão, a avaliação do PNAP, de forma específica, do curso de especialização em Gestão em Saúde, é uma necessidade, diante do investimento que o acompanha, permitindo compreender suas potencialidades e fragilidades.

O curso de Gestão em Saúde, ofertado pelo PNAP, vem sendo objeto de estudos nos seguintes aspectos: avaliação da gestão do curso²; formação e papel do tutor³; avaliação discente⁴; evasão e permanência de alunos⁵. Além desses temas estudados, a avaliação da distância transacional conforma-se como fundamental, para qualificar os processos formativos, pois permite contribuir com reflexões voltadas ao curso, suas implicações no processo ensino-aprendizagem e sua dinâmica, justificando o estudo proposto.

A distância transacional, existente na EaD, se dá em ambientes com características específicas com separação física entre o discente e o docente. Essa relação gera um padrão de comportamento interferindo, diretamente, no ensino e aprendizagem, pois, com a separação, surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de fragilidades e potencialidades, sendo este espaço a distância transacional.⁶

Há duas dimensões que mensuram a distância transacional: a “Interação a distância” e a “Autonomia do discente”. Na primeira dimensão, há dois componentes que podem ser mensurados: diálogo e estrutura. O diálogo é usado para descrever interações entre os envolvidos. A estrutura abarca o conjunto de elementos utilizados para a elaboração e condução do curso. Na segunda dimensão, a autonomia do discente é a relação de aprendizagem na qual o discente determina os seus objetivos sendo o autor responsável pelas experiências e decisões a serem tomadas.⁶

Assim, a distância transacional tem influência sobre o processo de ensino-aprendizagem como a autonomia, a motivação e a interação entre os envolvidos.⁶ Tais constatações reforçam a necessidade de compreender a distância transacional entre os envolvidos no referido curso com vistas a potencializar o seu sucesso formando gestores, potencialmente, capacitados para a

transformação do cotidiano de trabalho em saúde.

OBJETIVO

♦ Analisar a distância transacional, na perspectiva discente, de um curso de Gestão em Saúde na modalidade a distância.

MÉTODO

Estudo de caso único, holístico⁷ e qualitativo⁸. Definiu-se como “caso” o curso de especialização em Gestão em Saúde, na modalidade a distância, de uma IES pública e como “unidade de análise” a distância transacional entre os envolvidos do referido curso. Utilizou-se a Teoria da Distância Transacional como referencial teórico.⁶

Avaliou-se um curso de especialização de Gestão em Saúde, na modalidade a distância, de uma IES pública, ofertado em oito polos de apoio presencial, sendo seis no Estado de Minas Gerais e dois em São Paulo. Dos 320 alunos matriculados, apenas 120 concluíram o referido curso e foram escolhidos para a inclusão no estudo em virtude da menor complexidade de localizá-los, pois estariam na defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no polo de apoio presencial e, assim, poderiam ser convidados a participar do estudo. No entanto, dos 120 alunos concluintes, 59 aceitaram participar do estudo e foram incluídos.

Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a aplicação de um questionário *on-line* com os participantes nos polos de apoio presencial. No roteiro semiestruturado, abordaram-se questões relacionadas às dimensões interação e autonomia discente. No questionário *on-line*, tratou-se de questões relacionadas ao perfil dos participantes e ao seu contexto de estudo, bem como outras questões que, também, buscavam mensurar a dimensão interação.

Os participantes foram entrevistados, individualmente, em uma sala reservada no polo de apoio presencial. Após as entrevistas, os participantes, também, foram encaminhados ao laboratório de informática para responder ao questionário *on-line* composto por questões abertas e fechadas. A coleta de dados foi realizada por um pesquisador, em cada polo de apoio presencial, totalizando oito coletadores devidamente treinados. As entrevistas ocorreram, individualmente, foram audiogravadas, transcritas e codificadas com a letra “P” seguida de numeração de um a 59.

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo na modalidade Temático-

Ribeiro HA, Cavalcante RB, Oliveira PP de et al.

Categorial⁽⁹⁾. Com vistas a sistematizar a organização e a análise dos dados, utilizou-se o *software Atlas Ti*.

O estudo obedeceu à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de São João del-Rei, sob o parecer de n.º 714.635.

RESULTADOS

Os discentes que fizeram parte desta pesquisa foram, em sua maioria, 41 (69%) do sexo feminino, com idade variando entre 27 e 56 anos, e 21 (35%) na faixa etária entre 40 e 49 anos. A maior parte (53=89%) possuía vínculo empregatício no setor público e seis (11%), vínculo empregatício privado.

Quanto à sua atuação, apenas 18 (30%) relataram que atuavam como gestor/administrador em serviços de saúde e 52 (88%) dos permanentes atuavam, de alguma forma, no Sistema Único de Saúde, sendo a maioria enfermeiros (25=42,3%), seguida de nove (15,2%) dentistas e cinco (10,2%) farmacêuticos. Identificou-se que 34 (58%) profissionais entrevistados já possuíam pós-graduação e 35 (60%) já vivenciaram experiências em cursos na modalidade a distância.

O diálogo sob avaliação: potencialidades e fragilidades

Os discentes reconheceram o diálogo por meio da comunicação entre os envolvidos no desenvolvimento do curso na modalidade a distância. Inicialmente, relataram que a coordenação cumpriu o papel e que a secretaria do curso interagiu de forma sinérgica.

[...] a coordenação cumpriu o papel dela mandando todas as informações pertinentes, mandava resposta, também estavam atentos a tudo [...]. (P17)

[...] a todo o momento, a secretária interagiu com a gente, dava toda informação necessária do curso, das provas presenciais que mudava as datas [...]. (P07)

Em contrapartida, outros entrevistados enfatizaram fragilidades no processo dialógico entre discentes e coordenação e entre coordenação e polo de apoio presencial.

[...] eu precisei de uma declaração e nem resposta do e-mail eles me mandaram, nem para falar, assim, foi recebido o e-mail [...]. (P10)

[...] muitas respostas que eu busquei do polo me diziam: “a gente não sabe, pode olhar direto com fulano”. A comunicação entre o polo e a coordenação eu achei que não estava muito boa [...]. (P29)

Distância transacional na formação de gestores...

No que diz respeito à comunicação entre polo e discentes e entre os próprios discentes, verificou-se interação positiva (sinérgica), pois houve troca intencional de informações e experiências, algumas vezes, excedendo o espaço do ambiente virtual.

[...] sempre lembrando a gente [o Polo], durante a semana, mandando recadinho, principalmente, pelo Facebook, ligava para gente e solucionava o problema [...]. (P11)

[...] os outros colegas falavam lá no fórum, postavam ali, eu respondia e provocava, também, e os outros participavam. Então, te dá várias ampliações [...]. (P34)

O diálogo entre os discentes, no ambiente virtual, proporcionou, também, discussões no ambiente de trabalho e vice-versa.

[...] eu levava alguns pontos do curso para discutir com elas [as colegas de trabalho] e contribuía para eu participar dos fóruns, contribuiu para eu estar realizando as tarefas [...]. (P29)

Em relação ao diálogo entre discentes e docentes, primeiramente, reconheceu-se que a comunicação entre ambos representou certo incentivo/suporte para o desenvolvimento das atividades do curso. No trecho a seguir, a comunicação, via ambiente virtual, foi fundamental para a compreensão do problema pessoal vivenciado pelo aluno e a oferta de novas possibilidades para o desenvolvimento do curso.

[...] minha gestação foi um pouco complicada, mas logo, em seguida, quando eu ganhei meu neném, entrei em contato, até mesmo as tarefas que eu não tinha condições de ter entregue no período eu consegui entregar, então, assim, o incentivo que os professores me deram e a credibilidade do curso foi o que mais me incentivou [...] [os professores] sempre ali comigo, sempre me incentivando [...]. (P10)

Porém, a postura de professores ou alunos em estabelecer um diálogo ativo e sinérgico nem sempre obteve sucesso.

[...] ela [a professora] tentava puxar, mas o grupo não respondia, ela levava ideias, mas eu sentia essa dificuldade do grupo em atender àquele chamado [...]. (P16)

Contudo, a postura de alguns tutores e professores, na promoção do diálogo, também, proporcionou afastamento e resistências.

[...] eu queria fazer umas críticas sobre a disciplina, mas aí a gente ficou um pouco intimidada pelo professor, a gente não falou nada [...]. (P20)

[...] o primeiro tutor eu achei que ele tinha umas críticas, muito assim da particularidade, que não tinha nada a ver porque ninguém sabe o que o outro está passando, a mudança de tutor valeu muito a

Ribeiro HA, Cavalcante RB, Oliveira PP de et al.

pena, assim, foi mais gostoso, foi mais interessante porque você vai ficando até com antipatia da pessoa [...]. (P20)

◆ A estrutura sob a avaliação dos discentes

Em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como um elemento estrutural do curso, foi relatada a seguinte fala.

[...] o ambiente virtual poderia sintetizar melhor as informações das notas, poderia ter uma parte, assim, suas notas, grifar de vermelho que você está de recuperação ou mandar automático [...]. (P18)

Em outros discursos, os entrevistados reconheceram o AVA como um elemento flexível na estruturação do curso, mas que a realização do curso dependeu do seu correto manuseio, do acesso à internet e da qualidade da conexão.

[...] eu conseguia voltar se eu quisesse numa disciplina anterior, tinha um panorama do meu desempenho, o tempo inteiro disponível, tinha campos específicos pra uma mensagem individual, particular, para o grupo todo [...]. (P03)

[...] achei difícil foi a questão do uso da plataforma, tudo dependia do AVA [...]. (P10)

[...] A internet aqui, por ser cidade pequena, deixa muito a desejar [...]. (P11)

O volume de conteúdo, em algumas disciplinas e nas avaliações, foi apontado como inadequado.

[...] a primeira avaliação foi terrível, oito matérias, foi muito extenso, foi muito cansativo, foi muito difícil mesmo [...]. (P30)

Apesar disso, reconheceram-se as diversas possibilidades de avaliação proporcionadas.

[...] avaliou tanto a questão das atividades, a participação no fórum e, nas provas, então, acho que consegui abranger, da forma satisfatória, essas várias questões [...]. (P24)

Sobre o material didático, os entrevistados destacaram sua qualidade e elogiaram o seu estímulo.

[...] teve bastante material com informações simples e bem explicadas [...]. (P14)

O polo presencial se conformou como um elemento importante da estrutura do curso reconhecido pelos discentes.

[...] brilhante, o pessoal aqui nota dez mesmo, eles tinham até mais informações do que os próprios funcionários da universidade [...]. (P12)

Foram apresentadas, também, queixas relacionadas à ausência de materiais e

Distância transacional na formação de gestores...

estrutura, além de queixas relacionadas com a organização dos processos e comunicação.

[...] está faltando papel higiênico nos banheiros, tinha que ter investido mais no polo, pouca estrutura [...]. (P25)

[...] a falta de organização de algumas coisas, achar o lugar do polo, não teve orientação de como chegar, o primeiro dia que eu cheguei, custei chegar no lugar, não era lá, porque, na plataforma, estava falando que era lá, não tinha um bilhete [...]. (P03)

Questionou-se, também, o desgaste/cansaço diante da necessidade de frequentes deslocamentos até os polos de apoio presencial.

[...] por que, em Belo Horizonte, não tem um polo? Eu acho que dificulta muito deslocar. É um fator que desanima, eu vim de ônibus porque, apesar de eu dirigir, eu não pego estrada ainda, então, o primeiro ônibus que tem lá é sete horas da manhã, por mais que eu queira chegar aqui às oito horas, eu não consigo chegar [...]. (P18)

◆ A dimensão autonomia discente sob avaliação

No discurso dos discentes, foi possível reconhecer aspectos relacionados à sua autonomia ou dificuldades em exercê-la. Verificou-se que os discentes tinham seus objetivos específicos para a realização do curso e, assim, definiam as suas prioridades.

[...] Eu acredito que, pra nós, enfermeiros, o curso de gestão é, extremamente, importante, porque o enfermeiro ele é um gestor [...] esse curso acrescenta muito para nossa formação [...]. (P19)

[...] eu trabalho no serviço público e eu tenho contato, diretamente, relacionado à minha vivência, então, quanto mais informações eu tivesse, mais eu poderia levar pra execução do meu trabalho [...]. (P16)

Percebe-se a necessidade dos discentes pelo encontro presencial, pela experiência do contato físico como promotor da interação. Reforçando tal dependência, foi comum, nas falas, a necessidade de cobranças dos professores para estimular a realização das atividades.

[...] eu senti muita falta, mas muita falta mesmo, da interação, da presença física corpo a corpo mesmo com o professor, eu não tive contato com eles, eu acho que tem que ter aula presencial [...]. (P12)

[...] professores que não cobravam, aí eu tive dificuldade [...]. (P11)

Discentes reconheceram certa dificuldade em se organizar quanto ao tempo destinado ao curso.

[...] eu tive dificuldade foi de organizar meu tempo devido à carga horária de

Ribeiro HA, Cavalcante RB, Oliveira PP de et al.

trabalho, que é pesada, pois sou gestor [...]. (P24)

Em alguns momentos, o desafio do tempo foi superado, a partir da decisão de abster-se do convívio social e familiar, além de buscar horários alternativos para a realização das atividades do curso.

[...] O tempo é um desafio pra gente que tem de abrir mão de alguns momentos com a família, de lazer, para dedicar [...]. (P22)

[...] eu gosto muito de estudar à noite, então, eu usava isso [...]. (P17)

A autonomia, também, foi exercida, a partir da busca do discente em ir além do material proposto.

[...] a gente tem muitos recursos! Muita coisa eu busquei no material de outras também, busquei outros conhecimentos além [...]. (P01)

Porém, houve quem apresentasse certa dependência do material disponibilizado e, de preferência, impresso.

[...] deveria ter tido uma apostila impressa, eu acho que o material impresso ele estimula muito mais o aluno a ler do que o material virtual; tudo bem que hoje em dia a gente tá muito no mundo virtual, mas, pra mim, se tivesse uma apostila, um livro pra gente acompanhar, seria muito melhor do que o ambiente virtual [...]. (P11)

Ainda se desenvolveram atitudes para superar barreiras como a pouca habilidade com tecnologias.

[...] esse controle do computador, pra mim, foi um avanço, assim, eu trago isso como vitória, eu tive que me esforçar e buscar aprender com outros [...]. (P20)

DISCUSSÃO

Os resultados relacionados ao perfil dos participantes, enfermeiros, em sua maioria, revelaram um perfil de adultos já inseridos no contexto do serviço público de saúde e que buscam a especialização, na modalidade a distância, como oportunidade de aprimoramento de conhecimentos. Esse fato endossa os achados de outros estudos que demonstram a busca de profissionais de saúde, em especial, enfermeiros, pela EaD como oportunidade de continuidade dos estudos e avanços na carreira profissional.¹⁰⁻²

No caso estudado, há situações que ampliam e outras que minimizam a distância transacional em suas dimensões interação e autonomia. Na dimensão interação, no componente diálogo, verificou-se que ele ocorre de forma ativa, bidirecional e favorecido pela tecnologia, contribuindo para a redução da percepção de distância transacional.¹³⁻⁴ Além disso, o fato de os alunos estarem inseridos no trabalho em

Distância transacional na formação de gestores...

saúde e poderem aplicar os conhecimentos adquiridos no curso, também, contribuiu para motivar o diálogo, favorecendo a interação e minimizando a percepção de distância transacional.¹⁵

Apesar das situações anteriores contribuírem para o diálogo, outras conformaram-se como obstáculos atrelados às posturas de docentes, tutores e de discentes limitando a possibilidade de interação. Docentes e tutores são fundamentais no processo dialógico que se desenvolve na modalidade a distância, pois são responsáveis por conduzir esse ambiente e devem tornar a comunicação clara, evitando processos verticais de ensino que limitam o diálogo, além de evitar ruídos e, assim, reduzir a distância transacional.³ Nesse sentido, a comunicação bidirecional deve ser fortalecida buscando uma educação, verdadeiramente, formadora (libertadora), na qual se reconheça o diálogo como um espaço de embates e lutas que refletem os próprios aspectos da interação social, além de negociação e de mediação de conflitos. Um espaço no qual esses embates poderiam ser acolhidos e repensados de modo a contribuir com a compreensão da realidade social e sua transformação.¹⁶

Ainda, na dimensão interação, no componente estrutura, o fato de o curso ser ofertado, predominantemente, por meio de um AVA, exigiu dos discentes a dependência de acesso à internet, adequada conectividade e certa habilidade no manuseio de tecnologias. Os AVA proporcionam, ao usuário, interagir por meio da utilização de dispositivos, com estruturas que não limitam ou tratam seus usuários de forma igual ou engessada, valorizando as individualidades.¹⁷ Entretanto, a presença de um AVA *per si* não é suficiente para reduzir a percepção da distância transacional, pois é preciso superar desigualdades relacionadas à inclusão digital, situações, ainda, típicas do cenário brasileiro.¹⁸⁻⁹

O polo de apoio presencial também se conformou como elemento estrutural importante para reduzir a percepção de distância transacional. O polo favorece a extensão operacional da IES, tornando-a mais próxima do município do estudante, sendo importante para o acompanhamento e orientação dos estudos, para as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais.²⁰ Assim, um polo com processos organizados, com infraestrutura adequada e postura acolhedora tende a favorecer a interação e, logo, a minimização da Distância Transacional.

Ribeiro HA, Cavalcante RB, Oliveira PP de et al.

As disciplinas fixas e modulares, a concentração de conteúdo, avaliações presenciais pré-definidas e o material didático completam a alta estruturação do referido curso. Tais características são peculiares ao projeto pedagógico do curso, que é pré-formatado em todo o país.¹ Algo típico do modelo industrial, que se utiliza da EaD, para a formação em massa, com pouca valorização de individualidades e regionalidades²¹ e, tampouco, das diversidades da gestão no serviço público de saúde brasileiro.²² Ressalta-se que as características, que norteiam a estruturação do curso, podem contribuir para ampliar a distância transacional prejudicando o alcance dos objetivos propostos.⁶

Ainda a respeito das avaliações do conteúdo, as várias possibilidades de avaliações e seu caráter contínuo foram reconhecidos como potencializadores da interação. A avaliação deve ser contínua contribuindo, para melhor acompanhamento do discente, durante o processo de formação e fortalecendo o aprendizado.²³

Na dimensão autonomia, os objetivos e prioridades, para a realização do curso, estavam bem definidos pelos discentes, o que tende a estimular o exercício da autonomia, torna o aprendizado significativo e fortalece a autonomia.⁶ Entretanto, há dependência da presença física de um professor, suas cobranças e de um material didático impresso. Tais situações remetem ao modelo tradicional de ensino presencial, no qual o professor é o centro do processo de ensino-aprendizado, além de ser o detentor e transmissor de conhecimentos.²⁴ Assim, mesmo na EaD, o comportamento do aluno replica, no contexto virtual, o formato do modelo tradicional presencial. Além disso, verificou-se a dificuldade do discente na organização do próprio tempo, para a realização das atividades propostas, em detrimento de outros compromissos e afazeres cotidianos. Então, a autonomia não é exercida de forma plena ampliando a percepção de distância transacional e fragilizando a aprendizagem na modalidade a distância.²⁵⁻⁶

Ressalta-se que a autonomia discente é construída a partir da busca do sujeito por sua emancipação por meio de um aprendizado próprio. Porém, outros envolvidos, também, podem contribuir nesse processo. Assim, a responsabilidade pelo exercício da autonomia não se restringe ao discente, devendo ser corresponsáveis a instituição e seus agentes educacionais.²⁶

Assim, tomando como referência a formação de um gestor em saúde, a autonomia deve ser potencializada de forma a

Distância transacional na formação de gestores...

reduzir a distância transacional e formar profissionais que se autodisciplinem e se automotivem de modo que sejam capazes de organizar sua rotina para continuar os estudos e transferir, também, para os serviços, conhecimentos mediadores de processos decisórios qualificados e assertivos. A transformação da realidade da gestão dos serviços públicos de saúde depende de envolver futuros gestores no exercício da autonomia, ainda, em seu processo de formação, bem como na continuidade de seus estudos.²⁷ Os mesmos autores destacam que, nas últimas décadas, no Brasil, incentivada por políticas orientadas à descentralização das ações e dos serviços de saúde, a gestão tem, como desafio, a superação do modelo tradicional de formação, sendo necessários profissionais autônomos, criativos e capazes de contribuir para a transformação da realidade na qual estão inseridos.

CONCLUSÃO

No caso estudado, há situações que, predominantemente, ampliam a percepção de distância transacional. A perspectiva dialógica é centrada na transmissão de conteúdos e prescrição de atividades, bem como há conflitos e contradições, nas práticas de comunicação, potencializando a percepção de aumento da distância transacional. A alta estruturação do curso demanda dos discentes certo grau de autonomia, o que não acontece de fato, contribuindo, também, para ampliar a percepção de distância transacional. Em contrapartida, reconheceu-se a comunicação sinérgica e ativa, em alguns momentos, entre os envolvidos, permitindo a socialização e o aprendizado colaborativo.

O estudo apresenta, como limite, o fato de ter incluído apenas os alunos concluintes. A inclusão dos desistentes poderia ampliar e aprofundar os achados desta pesquisa, mas esse fato não invalida sua utilização em outros cenários, podendo ser generalizadas as possibilidades teóricas que este estudo proporciona, possibilitando que seus resultados sejam direcionados a outras investigações que aprofundem a compreensão sobre a distância transacional. Além disso, outras pesquisas podem ser delineadas tais como a necessidade de mensurar o impacto do curso no cotidiano de trabalho dos gestores, bem como o estudo da incorporação de outras tecnologias além do ambiente virtual de aprendizado e suas influências sobre a distância transacional.

REFERÊNCIAS

1. Ministério da Educação (BR), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Relatório de Gestão do exercício de 2015 [Internet]. Brasília: CAPES; 2016 [cited 2017 July 15]. Available from: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2015_Relatorio_de_Gestao.pdf
2. Justen CE, Moretto Neto L, Felipe S. Reflections on the Educative-critical Practice and about the Distance Education: the case of PNAP in Santa Catarina. *Desenvol Questão*. 2012 Sept/Dec;10(21):178-210. Doi: <http://dx.doi.org/10.21527/2237-6453.2012.21.178-210>
3. Schneider MBD, Moraes RA. The communicational processes in policies of distance teacher training. *Educ Rev*. 2015;55(1):307-21. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39421>
4. Montiel JM, Affonso SAB, Rodrigues SJ, Quinelato E. Student perception scale of distance learning: Validity study. *Aval psicol*. [Internet]. 2014 Dec [cited 2017 July 25];13(3):359-69. Available from: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n3/v13n3a08.pdf>
5. Bentes MCB, Kato OM. Factors affecting outgoing of students in distance education: management course. *Psicol Educ* [Internet]. 2014 Dec [cited 2017 July 24]; 39(1):31-45. Available from: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n39/n39a04.pdf>
6. Moore MG. Teoria da distância transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância* [Internet] 2012 Aug [cited 2017 July 10]; 1(1):1-14. Available from: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf
7. Yin RK. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5th ed. Porto Alegre: Bookman; 2015.
8. Minayo MCS. Qualitative analysis: theory, steps and reliability. *Ciênc Saúde Coletiva*. 2012 Mar; 17(3):621-5. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>
9. Bardin L. *Análise de conteúdo*. 2nd ed. Lisboa: Edições 70; 2015.
10. Cavalcante RB, Gontijo TL, Silva LTC, Esteves CJS, Diniz FA, Vasconcelos DD. Nurses' experience in distance education: an overview on the dimensions of interaction and autonomy. *Cogitare Enferm*. 2016 Apr/June; 21(2):01-09. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v21i2.44756>
11. Du S, Liu Z, Liu S, Yin H, Xu G, Zhang H, et al. Web-based distance learning for nurse education: a systematic review. *Int Nurs Rev*. 2013 June; 60(2):167-77. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/inr.12015>
12. Lahti M, Hätönen H, Välimäki M. Impact of e-learning on nurses' and student nurses knowledge, skills, and satisfaction: a systematic review and meta-analysis. *Int J Nurs Stud*. 2014 Jan;51(1):136-49. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.12.017>
13. Bicalho RNM, Oliveira MCSL. The dialogic process of knowledge construction in discussion forums. *Interface com saúde educ*. 2012 Apr/June; 16(41):469-84. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012005000028>
14. Ekwunife-Orakwue KCV, Teng TL. The impact of transactional distance dialogic interactions on student learning outcomes in online and blended environments. *Comput Educ*. 2014 Sept; 78(1):414-27. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.011>
15. Grossi MG, Kobayashi RM. Building a virtual environment for distance learning: an in-service educational strategy. *Rev Esc Enferm USP*. 2013 June; 47(3):537-41. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420130000300033>
16. Scorsolini-Comin F. Dialogue and dialogism according to Mikhail Bakhtin and Paulo Freire: distance education contributions. *Educ Rev*. 2014 July/Sept; 30(3):245-65. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000300011>
17. Seixas CA, Mendes IAC, Godoy S, Mazzo A, Trevizan MA, Martins JCA. Virtual learning environment: script structure of an online course. *Rev Bras Enferm*. 2012 July/Aug; 65(4):660-6. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672012000400016>
18. Robinson L, Cotten SR, Ono H, Quan-Haase A, Mesch G, Chen W, et al. Digital inequalities and why they matter. *Inf Commun Soc*. 2015; 18(5):569-82. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532>
19. Teles A, Joia LA. Digital inclusion (infoinclusion) in Pirai digital: empirical evidence based on the actor-network theory. *JISTEM*. 2012 May/Aug; 9(2):369-90. Doi: <http://dx.doi.org/10.4301/S1807-17752012000200009>

Ribeiro HA, Cavalcante RB, Oliveira PP de et al.

Distância transacional na formação de gestores...

20. Brandão ABS. O polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil UAB/Consórcio CEDERJ, do Município de Resende (Rio de Janeiro): espaço de contribuição para formação inicial e continuada de professores [dissertation] [Internet]. Rio de Janeiro: Universidade Aberta; 2014 [cited 2017 July 21]. Available from: <http://hdl.handle.net/10400.2/4986>.

21. Mancebo D, Vale AA, Martins TB. Expansion of higher education policy in Brazil: 1995-2010. Rev Bras Educ. 2015 Jan/Mar; 20(60):31-50. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>

22. Lorenzetti J, Lanzoni GMM, Assuiti LFC, Elvira DEP, Ramos FRS. Health management in brazil: dialogue with public and private managers. Texto contexto-enferm. 2014; 23(2): Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014000290013>

23. Sales GL, Barroso GC, Soares JM. Learning Vectors (LV): A Procedural Assessment Model with Non-Linear Measurement of Learning in Distance Education Online. Rev Bras Inform Educ. 2012 Apr; 20(1):60-74. Doi: <http://dx.doi.org/10.5753/RBIE.2012.20.1.60>

24. Souza CS, Iglesias AG, Pazin-Filho A. New approaches to traditional learning - general aspects. Medicina. Medicina (Ribeirão Preto). 2014; 47(3):284-92. Doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p284-292>

25. Firat M. Measuring the e-learning autonomy of distance education students. Open Prax. 2016 July/Sept; 8(3):191-201. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.8.3.310>

26. Silva GJ, Maciel DA. The teaching presence of online teacher-tutor like student's autonomy support. Psicol Educ. 2016 June; 38(1):35-48. Doi: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n38/n38a04.pdf>

27. Santos AM, Giovanella L. Regional governance: strategies and disputes in health region management. Rev Saúde Pública. 2014 Aug; 48(4): Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-8910.2014048005045>

Submissão: 15/10/2017

Aceito: 05/03/2018

Publicado: 01/04/2018

Correspondência

Hellen Ariane Ribeiro

Rua João dias, 2160

Bairro Jusa Fonseca

CEP: 35500-470 – Divinópolis (MG), Brasil