

ARTIGODOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4373>**A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOCENTES TENDO
COMO REFERÊNCIA A METODOLOGIA TELESSALA™**PROFESSIONAL TEACHING PRACTICES TRANSFORMATION WITH REFERENCE
TO TELESSALA METHODOLOGY™LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES
TENIENDO COMO REFERENCIA LA METODOLOGÍA TELESSALA™*Ana Teresa Pollo Mendonça*

Universidade do Porto – Portugal

Ariana Cosme

Universidade do Porto – Portugal

Resumo: Nesse artigo analisam-se as transformações nas práticas pedagógicas de educadores que utilizaram a Metodologia Telessala™ no Programa Autonomia entre 2009 e 2015, uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho (FRM) e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), Brasil, que visava a aceleração de estudos para a conclusão da Educação Básica de alunos em distorção idade-série. Procura-se compreender quais as mudanças que ocorreram na sua identidade profissional e pessoal a partir do trabalho com a unicodência, interdisciplinar e organizado de forma modular e não seriada; com um currículo contextualizado, problematizado e vivenciado através de uma dinâmica em que o professor assume o papel de mediador pedagógico e o conhecimento é construído coletivamente junto aos educandos, divididos em quatro Equipes. Para esse trabalho, os docentes passaram por um processo de formação continuada, no início de cada módulo, onde se esperava que fortalecessem pressupostos teórico-metodológicos, como a Leitura de Imagem e a escrita do Memorial e dialogassem com outras experiências; durante os acompanhamentos pedagógicos em sala de aula e nos encontros de planejamento em grupo, que objetivavam identificar as suas conquistas e dar atenção aos desafios.

Palavras-chave: Metodologia Telessala™. Práticas Docentes. Programa Autonomia.

Abstract: This article seeks to analyze the transformations in the pedagogical practices of educators who used the Telessala Methodology™ in the Autonomy Programme between 2009 and 2015, a partnership between Roberto Marinho Foundation (FRM) and Rio de Janeiro State Education Department (SEEDUC), Brazil, which aims to accelerate studies of students with age-year gap for the conclusion of Basic Education. It seeks to understand what changes have occurred in their professional and personal identity as single teachers with an interdisciplinary and organized in a modular non-serial way work; a contextualized, problematized curriculum and experienced through a routine in which the teacher assumes the role of pedagogical mediator and the knowledge is constructed collectively with the students, divided in four Teams. For this, they undergo through a process of continuous training, at

the beginning of each module, where they strengthen the theoretical and methodological assumptions, as Image Reading and the Memorial writing and dialogue with other experiences; during the pedagogical accompaniments into the classrooms, that aim to identify their achievements and give attention to challenges; and in the collective planning meetings.

Keywords: Telessala MethodologyTM. Teaching Practices. Autonomy Programme.

Resumen: En este artículo se analizan las transformaciones de las prácticas pedagógicas de educadores que utilizaron la Metodología TelessalaTM en el Programa Autonomía entre 2009 y 2015, una asociación entre la Fundación Roberto Marinho (FRM) y la Secretaría de Estado de Educación de Río de Janeiro (SEEDUC), Brasil, que proponía a la aceleración de estudios para la conclusión de la Educación Básica de alumnos en distorsión edad-serie. Se busca comprender qué cambios ocurrieron en su identidad profesional y personal a partir del trabajo con la unicidocencia; interdisciplinar y organizado de forma modular y no seriada; con un currículo contextualizado, problematizado y vivido a través de una dinámica en la que el professor assume el papel de mediador pedagógico y el conocimiento se contruye colectivamente junto a los educandos, divididos em cuatro Equipos. Para este trabajo, los docentes pasaron por un proceso de formación continuada, al inicio de cada módulo, donde se esperaba que fortalecer los presupuestos teórico-metodológicos, como la lectura de imagen y la escritura del Memorial y dialogar con otras experiencias; durante los acompañamientos pedagógicos en el aula y en los encuentros de planificación en grupo, que objetivaban identificar sus conquistas y dar atención a los desafíos.

Palabras clave: Metodología TelessalaTM. Prácticas Docentes. Programa Autonomía.

Contexto da Investigação

No ano de 2008, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), o Estado do Rio de Janeiro apresentava uma taxa de distorção idade-série de 36,2% para o Ensino Fundamental e 49,1% para o Médio. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) indicavam que o Estado do Rio de Janeiro ocupava a 26^a posição no ranking nacional, com elevado índice de reprovação e evasão escolar. Para tentar reverter essa situação, o *Programa Autonomia* foi implementado, através da Resolução/SEEDUC n^o 4.295 de 4 de junho de 2009. Em 2014, a taxa de distorção idade-série havia caído para 32,7% no Ensino Fundamental e 31,8% no Médio, e o Estado do Rio de Janeiro subido para o 4^o lugar no ranking do IDEB.

Charlot (2000) questiona o conceito de “fracasso escolar” e a sua relação com os alunos oriundos de famílias das camadas dos meios sociais mais populares. Ele adverte que o “fracasso escolar” ao tornar-se um objeto sócio mediático exige vigilância por parte dos pesquisadores para que a sua interpretação não fique incompleta, mistificada e/ou até mesmo

abusiva. O que Charlot levanta é a questão do sentido da escola e das práticas da instituição escolar perante essas crianças (CHARLOT, 2000).

Charlot (2005) afirma que nunca se vai poder negar a desigualdade social frente à escola, mas que o problema vem na resposta à questão: como se pode entender o “fracasso escolar” de jovens dos meios populares em uma escola em que os docentes, a maioria deles, desejam que sejam bem-sucedidos? Como se cria, no cotidiano da vida escolar, o fracasso expressivo desses educandos (CHARLOT, 2005)?

A parceria público-privada na Educação é um tema polêmico mas, a despeito da falta de consenso sobre o assunto, os projetos e políticas públicas que utilizam a *Metodologia Telessala*TM em todo o Brasil, desde 1995, já implantaram 32 mil salas de aula, formaram 7 milhões de estudantes – só o *Programa Autonomia* formou, entre 2009 e 2014, 63 mil estudantes - e mais de 40 mil professores e dado o seu ineditismo e relevância justificam ser estudado. Apesar da *Metodologia Telessala*TM ter sido incluída no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC em 2009 (GUIMARÃES, 2013), e tendo em conta essas questões, o foco dessa investigação não foi avaliar os resultados dos alunos no *Programa Autonomia*, mas analisar as transformações nas práticas profissionais docentes desses educadores.

Fundamentação Teórica e A *Metodologia Telessala*TM

Segundo Vilma Guimarães, Gerente Geral de Educação e Implementação da FRM, a *Metodologia Telessala*TM tem como pressupostos teórico-metodológicos, entre outros, uma concepção de Educação como Prática da Liberdade, autonomia e cidadania (FREIRE, P., 1967; 1987; 1996; 2009); de aprendizagem docente em que o professor é formado para assumir o papel de mediador pedagógico (FREIRE, M., 2010; GADOTTI, 2011); e uma teoria de aprendizagem e conhecimento baseada nos conceitos de Complexidade (MORIN, 2000, 2015), de Competência (PERRENOUD, 1995, 2000, 2011), de Construtivismo (PIAGET, 1990) e de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1991).

A *Metodologia Telessala*TM tem como Tema Central “Uma Educação Para o Desenvolvimento do Ser”, desenvolvido através de quatro Eixos Temáticos: “O Ser Humano e Sua Expressão: Quem Sou Eu?”; “O Ser Humano Interagindo com o Espaço: Onde Estou?”; “O Ser Humano em Ação: Para Onde Vou?”; e “O Ser Humano e Sua Participação Social: Qual a Minha Missão no Mundo?”, divididos em módulos com a duração de um semestre cada, totalizando dois anos de projeto, com quatro horas de aula diárias as quais correspondem um conjunto de disciplinas, trabalhadas de forma integrada.

Essa promoção da interdisciplinaridade baseia-se no conceito de Complexidade desenvolvido por Morin (2000) que propõe uma reaprendizagem do pensar, por meio da religação de tudo aquilo que se considera separado. Morin (2000) também afirma que saberes desunidos, divididos e compartimentados não dão conta de reconhecer e compreender os problemas de uma realidade multidisciplinar, transdisciplinar e planetária (MORIN, 2000, p. 36) e argumenta:

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele. Como vimos (Capítulo I) todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. “Quem somos?” é inseparável de “Onde estamos”?, “De onde viemos”?, “Para onde vamos”. (MORIN, 2000, p. 37)

Morin (2015) também constata que, apesar de os conhecimentos terem atingido um alto grau de sofisticação, a fragmentação de saberes criou especialistas fracos na capacidade de promover a interconexão entre as diversas disciplinas. Não se propõe o seu desaparecimento, mas o que a reforma do pensamento pretende é frear a expansão da autoridade dos *experts*, que condena os cidadãos à aceitação ignorante do que transmitem aqueles que se presumem sabedores, mas cuja inteligência é míope e antidemocrática (MORIN, 2015, p. 103).

Crema (1993) reconhece a importância da especialização e ressalta que transcender as disciplinas não significa negá-las, o que se postula é a abertura do professor a uma reflexão mais sistêmica, o que envolveria a dialogicidade entre elas e os docentes das diferentes áreas, visando a sua complementaridade. “A proposta é transmutar o especialista fechado em especialista *pontifex*, construtor de pontes, consciente na dinâmica todo-e-as-partes” (CREMA, 1993, p. 140).

O educador, na *Metodologia Telessala*TM, apresenta-se como um mediador pedagógico, visão que vai ao encontro do pensamento de autores que defendem a validade de existirem professores polivalentes em todas as áreas da Educação Básica, o que não implica um enfraquecimento da sua formação no conteúdo das disciplinas curriculares. Ela vem possibilitar esse exercício de um paradigma inovador, em que o professor da Telessala, ao contrário do que é esperado no ensino regular, não é um especialista na sua área disciplinar, mas unidocente.

Percebe-se a cooperação entre as disciplinas, rompendo as fronteiras entre elas, convocando-as a dialogar diversos pontos de vista, de forma que os estudantes vejam sentido naquilo que os professores podem ensinar. É por isso que, na *Metodologia Telessala*TM, se

fala em rede curricular e não em grade curricular, superando essa concepção do currículo de forma fechada, como uma “*prisão*” que não pode ser rompida.

Numa Telessala esse conteúdo é oferecido de forma contextualizada e problematizada a partir de uma “situação problema” presente no contexto sócio, econômico e político dos estudantes, pois só é possível se apropriar de um objeto de conhecimento, dar-lhe significado, se a comunicação entre o saber – o patrimônio cultural que é dever da escola valorizar e direito dos alunos se apropriarem –, os estudantes e o professor for clara (TRINDADE, 2009). Gadotti (2011) considera que:

Para o educador ensinar com qualidade, ele tem que dominar, além do texto, o “com-texto”, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico, histórico... do que ensina. Nesse sentido, todo educador é também um historiador. (GADOTTI, 2011, p. 61).

Behrens (2013) sugere que, nessa *primeira fase*, o professor proponha a *contextualização*, a localização histórica da produção daquele conhecimento, e a *problematização* do tema a ser abordado, pois o aluno precisa refletir por que, para que ele vai trabalhar com aqueles conteúdos, e a quem eles servem. O papel do professor é o de um provocador que instiga e desperta nos alunos a relevância do que ele, nesse processo de ensino-aprendizagem, pode apreender da escola (BEHRENS, 2013, p. 99).

Sobre a concepção de Educação como Prática da Liberdade, Autonomia e Cidadania, Freire, P. (1996) afirmava, ao contrário do Paradigma da Instrução (TRINDADE, 2009) que reduz o aprender à apropriação através da memorização de um saber-objeto escolar constituído por outrem, que “ensinar não é *transferir conhecimento* mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, P., 1996, p. 12).

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, P., 1996, p. 12).

Freire, P. (1987), ao criticar o que denominava de “educação bancária”, denunciava a visão do educando como uma conta “em branco” ou um depositário, e do educador como um depositante que deposita no aluno todo o seu saber, que é guardado, arquivado, fichado (FREIRE, P., 1987, p. 33), como que numa “caixa registradora”. Para Paulo Freire e também para a *Metodologia Telessala*TM, o educando não é uma “*tabula rasa*”, uma folha de papel

“em branco”, prevendo-se que ele já traga um conhecimento prévio advindo de sua prática cotidiana, do seu dia-a-dia.

Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, P., 1987, p. 33).

Freire, P. (1967) rejeitava essa dicotomia professor-estudante, que separava as responsabilidades nessa construção do conhecimento, propondo em seu lugar uma partilha colaborativa e insistia na superação do aspecto ingênuo da nossa educação, descrente no educando, no seu poder de discutir os seus próprios problemas, porque acreditava uma educação democrática, e que, independente de ser alfabetizado, bastava ser homem para ser capaz de analisar a realidade.

Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados “incultos”. Dos “absolutamente ignorantes” que, “incapazes de dirigir-se”, necessitam da “orientação”, da “direção”, da “condução” dos que se consideram a si mesmos “cultos e superiores”. (FREIRE, 1967, p. 104-105).

Meirieu (2005) fala em “tensões pedagógicas”, a primeira delas em torno do “postulado da educabilidade”, segundo o qual “ninguém pode ensinar sem postular que o outro, diante dele, é educável” (MEIRIEU, 2005, p. 74). Ou seja, todos são capazes de aprender e não há desculpas para a exclusão escolar, mas para isso é preciso que se realize “um grande esforço para imaginar novos métodos que possam minimizar o fracasso e combater todas as formas de fatalidade” (MEIRIEU, 2005, p. 75).

Cosme (2009), sobre essa tensão que existe entre o protagonismo dos professores e dos estudantes, analisa o dilema “em torno da palavra e do silêncio”, de Perrenoud (2001), que confronta a impossibilidade do professor impor o silêncio e, “simultaneamente, esperar que os alunos participem activamente no quotidiano da sala de aula” (COSME, 2009, p. 67). Pois, de acordo com Freire, M. (2010), em “Educador, educa a dor”:

Fomos educados, enquanto educandos, a ouvir, assistir a aula. Passivamente, foi esta nossa participação na aula do educador. (...) O bom educando assiste a aula que o educador dá. Quanto mais passivo, melhor, produto alcançado pelo educador do seu ensinar. (...) Bom educando não “entra” questionando,

perguntando na aula do educador. Sua entrada é pela quietude de ouvinte. (FREIRE, M, 2010, p. 149).

Espera-se que o aluno participe ativamente e coletivamente da construção do conhecimento, e aprenda através do conceito desenvolvido por Vygotsky (1991) de Zona de Desenvolvimento Proximal, “a distância entre o seu desenvolvimento real, (...) e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 58). A *Metodologia Telessala*TM enfatiza a aprendizagem cooperativa ao permitir a consulta mútua entre estudantes com níveis de escolaridade diferentes.

Numa Telessala, a relação entre o espaço pedagógico e o espaço físico é estreita. Com o objetivo de propiciar o debate, a *Metodologia Telessala*TM propõe a organização do espaço com as carteiras distribuídas em círculo, dispostas de modo a “falar” da flexibilidade indispensável ao processo de ensino-aprendizagem. Nela, “encontramos pessoas com diferentes saberes, organizadas em círculo, dialogando, com a mediação de uma educadora ou um educador motivado e preparado para utilizar vários meios pedagógicos” (GUIMARÃES, 2013, p. 9).

Perrenoud (2000) defende que a escola deve desenvolver as competências dos estudantes – e isso não ocorre em detrimento dos saberes. Para desenvolver as competências dos estudantes, o professor precisa desenvolver competências para ensinar entendendo-se competência como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos – os saberes, o *saber fazer*, as atitudes – para enfrentar um tipo de situações (PERRENOUD, 2000, p. 15), por meio de operações mentais complexas e é nesse contexto que o conceito de competência se incorpora à Teoria de Aprendizagem da *Metodologia Telessala*TM.

Perrenoud (1995) critica os adversários dos métodos ativos e dos trabalhos de projetos sempre prontos a denunciar a “baixa do nível de ensino” e caricaturar uma revolução pedagógica que, paradoxalmente, não se operou (PERRENOUD, 1995, p. 19), pois “nem todos os professores se dão a tanto trabalho” (PERRENOUD, 1995, p. 69). Guimarães (2013) acrescenta: “Aqueles que durante anos não estudaram as concepções educacionais de Piaget, Vygotsky, Freinet e Paulo Freire no seu trabalho em sala de aula não saberão promover o diálogo, a cooperação e a reflexão” (GUIMARÃES, 2013, p. 106).

Piaget (1990) ressalta esse mal-entendido que reduz o valor das experiências realizadas até agora: o receio de que se anule o papel do mestre, quando é evidente que o educador continua indispensável; é ele quem vai organizar as estratégias pedagógicas para suscitar aos alunos problemas úteis a essa reinvenção e reconstrução do saber e o

desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1990, p. 28). Resta o problema da *preparação dos professores*, o que constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas (PIAGET, 1990, p. 41).

Nóvoa (2009) afirma que “a desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (...) e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional” (NÓVOA, 1999, p. 22) estão à vista de todos. Tardif (2004), fala de um mal-estar docente de profissionais divididos que lutam, às vezes, contra si mesmos: “professores do secundário criticam os professores do primário; os professores do primário e do secundário criticam os professores universitários (...); os professores universitários (...) criticam os professores de profissão” (TARDIF, 2004, p. 244).

Verifica-se que alunos que passam pelos cursos de formação de professores podem sair de lá sem modificarem as suas crenças anteriores sobre o ensino, que acabam até sendo reativadas quando começam a trabalhar como educadores (TARDIF, 2004). Ele expressa a vontade de encontrar uma formação para o magistério que não esteja dominada pelos conhecimentos disciplinares, produzidos numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a prática profissional docente e defende que os próprios professores, no exercício de suas funções, desenvolvem saberes específicos, que brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2004).

São estes saberes que se esperam que possam ser trocados entre os professores do *Programa Autonomia* durante o processo de formação continuada da *Metodologia Telessala*TM e para isso, os docentes passam por uma formação de 40hs semanais, no início de cada módulo, onde fortalecem os pressupostos teóricos-metodológicos da *Metodologia Telessala*TM e dialogam com experiências anteriores dos educadores, propondo uma reflexão e lançando um novo olhar sobre as práticas formais; durante os acompanhamentos pedagógicos em sala de aula realizados com uma maior frequência tanto pelos consultores da FRM quanto pelos supervisores da SEEDUC, que objetivam identificar suas conquistas e dar atenção aos desafios; e nos encontros de planejamento coletivo (GUIMARÃES, 2013).

Delors (1999) sugere que a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. São quatro os Pilares da Educação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, e três os fundamentos da *Metodologia Telessala*TM: a divisão dos alunos em quatro Equipes - Socialização, Coordenação, Síntese e Avaliação -, a Leitura de Imagem e a escrita do Memorial.

Dividem-se os alunos em quatro Equipes com responsabilidades bem definidas já que isso “contribui para a construção do senso de coletividade, e faz com que os estudantes consigam se constituir em comunidade de aprendizagem” (GUIMARÃES, 2013, p. 60) podendo desenvolver uma série de habilidades e competências atitudinais, tais como: a Socialização, para manter o bem-estar social e cuidar da autoestima da classe; a Coordenação sendo o “braço direito” do professor para o ajudar a organizar a sala de aula; a Síntese na oportunidade de sistematizar os conhecimentos desenvolvidos e registrar a memória da turma; e a Avaliação ao realizar uma reflexão crítica sobre a participação ativa dos educandos e do próprio professor.

A Leitura de Imagem é um exercício de leitura do mundo na mesma lógica dos “Círculos de Cultura” de Freire, P. (2009) que aprofunda: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, P., 2009, p. 20). Na *Metodologia Telessala*TM, é dada uma importância fundamental aos textos imagéticos, como a Teleaula, visando que a observação se torne mais aguçada e os alunos desenvolvam uma visão crítica.

O Memorial, mais do que um caderno de escrita, é entendido como um instrumento de reflexão sobre o discurso didático do professor e registro das aprendizagens construídas pelo aluno. Ele não é uma agenda do dia, é um diário de bordo onde professor e aluno relatam suas experiências pedagógicas. E é por isso, também, uma ferramenta de capacitação tanto para o professor quanto para o aluno, que se descobrirão como autores e atores de sua própria história. O Memorial tem um grande impacto na formação continuada do professor da Telessala, pois permite o distanciamento necessário para autoavaliar o seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Na prática, a *Metodologia Telessala*TM funciona de acordo com a seguinte dinâmica: o primeiro passo pedagógico diário é a Atividade Integradora. Logo após a Acolhida vem a Problematização, o momento em que o conteúdo é contextualizado e problematizado a partir do conhecimento prévio do aluno. Após a Motivação é exibida a Teleaula e logo em seguida realizada a Leitura de Imagem. Finda a tríade Problematização/Exibição da Teleaula/Leitura de Imagem são trabalhadas a Leitura e as Atividades com o Livro Texto, individuais ou coletivas, em grupos que também realizarão as Atividades Complementares ou Outras Atividades, desenvolvidas através de outras linguagens, e as socializarão finalizando o dia com a sua Avaliação (GUIMARÃES, 2013).

Objetivos Geral e Específicos da Investigação

O objetivo desta investigação não é apresentar a *Metodologia Telessala*TM como se ela fosse a única resposta aos desafios contemporâneos da escola, mas compreender e analisar as transformações das práticas pedagógicas docentes de professores que trabalharam no *Programa Autonomia*, no Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2009 e 2014. Também são objetivos específicos compreender e analisar que alterações ocorreram no seu papel de organizadores do processo de ensino-aprendizagem; compreender e analisar se houve afirmação ou aconteceram mudanças na sua identidade profissional e pessoal; e refletir sobre as possibilidades de aplicação desta metodologia em outros contextos educativos.

Paradigma e Metodologia de Investigação

Esta investigação insere-se dentro de um paradigma *fenomenológico-interpretativo* ou *sócio crítico*, voltado para a compreensão e interpretação das práticas pedagógicas e metodológicas dos professores envolvidos neste estudo e que utilizavam a *Metodologia Telessala*TM assumindo-se o caráter reflexivo e político da investigação realizada no campo das Ciências da Educação.

Esta investigação baseia-se numa abordagem metodológica qualitativa, já que se entende que essa racionalidade é a mais adequada para compreender e interpretar uma realidade singular e complexa, sem nunca ter sido objetivo eleger esse modelo como o “ideal”. Stake (2012), sobre as diferenças entre uma investigação qualitativa e uma quantitativa, afirma que elas estão no objetivo de se compreender e analisar - de forma mais aprofundada -, e não explicar - de forma generalizada, como se houvessem causas e consequências lógicas que pudessem dar margem a estatísticas -, o objeto de investigação.

A opção pelo estudo de caso pareceu-nos clara porque se trata de aprofundar um tema específico e, portanto, é preciso descrevê-lo, conceitualizá-lo, teorizá-lo e contextualizá-lo em detalhes para poder analisar, compreender e interpretar essa mudança em profundidade. Morgado (2012) aponta quatro características de um estudo de caso: é um estudo holístico, leva em conta a complexidade do contexto; empírico, sujeito a recolha de dados através de instrumentos ou técnicas; interpretativo, não se pretende imparcial; e empático, que leva em consideração as vozes dos atores envolvidos.

Como procedimento de análise foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, com o propósito de dar voz aos “ditos”, “não ditos” e aos “silêncios” dos investigados, conferindo-

lhes o estatuto de coautores do texto, o que exige do investigador competências atitudinais como saber ouvir, e éticas, como ser honesto na transcrição das falas e manter a confidencialidade dos participantes. Segundo Bardin (1995), essa “técnica de ruptura” é “útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise” (BARDIN, 1995, p. 28).

O trabalho empírico associado a esta investigação foi, por isso, desenvolvido a partir da análise de conteúdo de entrevistas individuais semiestruturadas – cuja riqueza da estratégia foi permitir que viessem à tona experiências únicas desses professores, pois o objetivo, como já foi referido, não foi obter simples respostas de *sim* ou *não*, do *quê* e *quanto*, mas *como* e *o porquê* – e dos grupos focais realizados com esses professores. Sobre a entrevista de grupo, Amado (2013) sublinha que “não é o universo privado que conta, mas o conjunto das significações específicas do grupo” (AMADO, 2013, p. 224).

Assim, foram selecionadas questões orientadoras estruturantes da pesquisa: Q.1.: Desafios e conquistas que esses educadores enfrentaram e desenvolveram ao trabalhar com a *Metodologia Telessala*TM no Programa Autonomia?; Q. 2.: Com a unicodência e o conteúdo trabalhado de forma interdisciplinar?; Q. 3.: Com o Tema Central e os Eixos Temáticos trabalhados de forma modular e não seriada?; Q. 4.: Com a dinâmica e os passos pedagógicos diários da Telessala como a divisão dos alunos em Equipes, a Leitura de Imagem e a escrita do Memorial? Q. 5.: As formações de professores e os acompanhamentos pedagógicos se desenvolveram como um processo de formação continuada?; Q. 6.: A utilização da *Metodologia Telessala*TM no Programa Autonomia alterou o papel de organizadores do processo de ensino-aprendizagem?; Q. 7.: Houve afirmação ou aconteceram mudanças na sua identidade profissional e pessoal?; Q. 8.: Modificou-se a relação e o olhar professor-aluno?; Q. 9.: Quais passos pedagógicos diários da dinâmica da Telessala trouxeram para o seu atual contexto educativo?; Q. 10.: É possível aplicar essa didática em outros contextos educativos?

Alguns Resultados

Sendo este artigo um recorte de uma investigação realizada no nível de Doutoramento na Universidade do Porto, optamos por apresentar apenas os resultados das análises das entrevistas individuais semiestruturadas, já que nos possibilitaram algumas conclusões de grande riqueza informativa sem, no entanto, correremos o risco de comprometer a sua confidencialidade e o seu ineditismo, já que se trata de uma pesquisa aberta, ainda em fase de conclusão. Interessa-nos neste artigo, mais do que conclusões propriamente, trazer para

debate alguns dos resultados a que chegámos ao longo do trabalho de reconhecimento das práticas destes professores.

Com relação aos desafios que esses professores enfrentaram ao utilizar a *Metodologia Telessala*TM no *Programa Autonomia*, muitos docentes relataram que a metodologia não é uma receita pronta, em que basta misturar os ingredientes e seguir as instruções para dar certo; ao longo do processo eles enfrentaram tabus e quebraram paradigmas para se adaptar e adaptá-la às suas realidades concretas para que ela se desenvolvesse de forma orgânica. Os educadores também expuseram as dúvidas e dificuldades, após décadas de carreira profissional em que trabalharam com recurso a práticas tradicionais, que o recurso a outras dinâmicas que não as do ensino instrutivo levaram-nos, através de passos pedagógicos diários que necessitam ser planejados, assim como um conteúdo interdisciplinar que é imprescindível estudar com profundidade.

No que diz respeito às conquistas alcançadas, outros professores comentaram que, por estarem há muitos anos realizando a mesma atividade, acabaram por se acomodar, e que o *Programa Autonomia* fez com que saíssem da sua “zona de conforto”. Alguns docentes também trouxeram o testemunho de que, já próximos da aposentadoria, recuperaram o sentimento experimentado no início dessa carreira docente, houve um resgate do ideal presente na profissão do magistério, o que os fez não desistir da profissão, já que estavam a se sentir impotentes em lidar com o aumento das responsabilidades em sala de aula, devido à ampliação do papel da escola e incapazes de ensinar alunos que não aprendiam no ensino regular.

Acerca do trabalho com o Tema Central e os Eixos Temáticos de forma modular e não seriada, os educadores em sua maioria destacaram a redescoberta do valor da afetividade na educação. Alguns professores defenderam que o desenvolvimento do ser tem que ser priorizado, pois o educador precisa resgatar a autoestima desse aluno a quem a vida sempre disse não, acreditar que ele é capaz de voltar a estudar, e reconhecer que, mesmo em distorção idade-série, ou por muitos anos fora da escola, ele também tem sonhos. Porque assim como com o trabalho interdisciplinar com a unidocência, a *Metodologia Telessala*TM não é conteudista, ela trabalha conteúdos atitudinais, responsabilidades, que acabam por amadurecer também, o professor.

Sobre esse trabalho interdisciplinar com a unidocência, alguns docentes relembram que durante a graduação o professor assimila a importância da especialização e acaba tornando-se um “detentor” e defensor de um conhecimento científico fragmentado, sem ligação entre as demais disciplinas, sobretudo com as quais não se identificam. Afirmam que

com o trabalho unidocente, o especialista torna-se mais completo, até na sua própria área de formação, em termos de informação, e para passar essa informação adiante. Parte dos educadores também ressaltou que, ao exercer o papel de mediadores, que assim como os alunos, também estão ali para aprender, aprenderam com os alunos e desenvolveram uma nova relação professor-aluno, mais democrática, em sua configuração em círculo.

Sobre os passos pedagógicos diários da Telessala, esse outro formato de sala e de aula, foi exemplificado através da divisão dos alunos em quatro Equipes, que contribui para que os alunos se identifiquem enquanto grupo, e percebam que só avançam se um ajudar o outro, um ensinar o outro, e assim não só aprendem mais e melhor, como aprendem a viver em sociedade, e a conviver. Saindo da escola e sendo capazes de mobilizar a comunidade e de serem mais atuantes nessa sociedade em geral. Alguns professores também citaram o Memorial, que alguns alunos quiseram transformar em livro, livro esse que poderia ser utilizado por docentes do mundo inteiro, pois não deixa de ser uma resposta à qualidade do trabalho que realizam e de alunos que tinham defasagem na alfabetização e histórias de vida complicadas.

Das formações de professores, os educadores foram enfáticos ao afirmar que sem formação não é possível trabalhar numa Telessala, com jovens e adultos com um perfil exigente, muitas vezes sem concluírem o Ensino Fundamental. Não seria possível, nem desejável, que mantivessem a mesma postura defensiva e acusatória do ensino tradicional e por isso a importância, não só da fundamentação teórico-metodológica, mas fundamentalmente da troca entre esses docentes nas formações presenciais e do apoio recebido por parte dos consultores da FRM e dos supervisores da SEEDUC durante os acompanhamentos pedagógicos às escolas.

Possíveis Conclusões

Quanto ao objetivo geral da investigação, os resultados da análise de conteúdo das entrevistas individuais semiestruturadas possibilitam-nos admitir que a utilização da *Metodologia Telessala*TM no *Programa Autonomia* transformou a prática profissional docente desses professores, já que ao trabalhar com essa didática alternativa e inovadora foram obrigados a refletir sobre a reinvenção da sua ação como educadores. Quanto aos objetivos específicos, à guisa de conclusão, escolhemos analisá-los separadamente e a partir das questões da investigação.

Na prática, no que se refere à complexidade (MORIN, 2015) que o trabalho com a unidocência e a interdisciplinaridade traz para a sua prática e ao seu saber, que deixa de ser fragmentado e passa a ser mais completo e integrado com outras disciplinas além das suas áreas de formação, sendo aprofundado através de muito estudo. Essa convivência diária também aumenta a confiança do aluno no professor e gera um vínculo afetivo que contribui para o desenvolvimento integral do aluno, não só para a aprendizagem do currículo científico, mas de também valores éticos e para o crescimento da sua autonomia e sua responsabilidade enquanto cidadão (FREIRE, P., 1996).

Essa alteração do papel de detentor e transmissor do conhecimento para o de mediador pedagógico ajuda na implementação de comunidades de aprendizagem (TRINDADE, 2009), o que é fortalecido pela divisão dos alunos em Equipes, onde os estudantes se ajudam entre si e dividem a organização do espaço e do funcionamento da Telessala com o professor, aprendendo com seus pares (VYGOTSKY, 1991) a construir o conhecimento coletivamente. Alguns professores também trouxeram o exercício de humildade necessário para essa alternância de papel e de postura pedagógica, que permite ao docente compreender a diferença entre o autoritarismo de algumas práticas e a autoridade do educador.

Outro ponto é a contextualização e a problematização prévia dos conteúdos, para que esse conhecimento faça sentido e tenha significado na e para a vida dos estudantes, a leitura de mundo que precede a leitura da palavra, também desenvolvida pela Leitura de Imagem – através da exibição da Teleaula ou o uso de outros textos imagéticos para motivar os alunos e diversificar as linguagens facilitadoras do aprendizado, que amplia a visão de mundo do aluno e transforma a relação do professor com ele e dele com o professor, e o papel de ambos, que passam a protagonistas ativos do processo de ensino-aprendizagem (PERRENOUD, 1995).

Na identidade docente e pessoal, com a ampliação do papel de professor para o de educador, reconhecem que houve um amadurecimento profissional, e um estímulo à reflexão sobre o que é a educação e o que é educar. Alguns desses profissionais relataram que se encontraram enquanto professores de escola pública, ao perceberem que contribuíam para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e, de alguma forma, na transformação de alunos com baixa estima, desacreditados na sua capacidade de aprender, em cidadãos conscientes e confiantes do seu papel de protagonistas capazes de enfrentar as dificuldades, mas também de abrir novas possibilidades de escola. Sensibilizaram-se e aprenderam a ver o mundo por outra ótica (MEIRIEU, 2006).

Nas possibilidades de aplicação desta metodologia em outros contextos educativos, esperamos que seja possível, sendo para isso imprescindível garantir a formação continuada

de professores e o acompanhamento pedagógico para fundamentar teórica e metodologicamente essas inovações pedagógicas e tecnológicas. Alguns desses professores relataram observar pequenas mudanças em várias escolas, mas que, infelizmente, é difícil o reconhecimento e a valorização do que é bem feito na educação no Brasil e dos próprios educadores, que ocupam, no campo dos saberes, um espaço tão importante quanto o ocupado pela comunidade científica, mas desprestigiados (TARDIF, 2004).

A *Metodologia Telessala*TM propõe-se ser um meio de atualizar a prática de aprendizagem na escola e pensamos que sendo possível a aplicação desta didática a outros contextos educacionais, já que a escola de hoje é infinitamente melhor que a de ontem, é mais inteligente, é mais aberta à diversidade, e mais sensível à diferença (NÓVOA, 2005) é necessário que essa nova possibilidade não seja entendida como uma resposta mas, antes, como novas perguntas sobre como resolver o problema da reprovação e evasão escolar, e, sobretudo, questionar esse conceito de “fracasso escolar” (CHARLOT, 2005).

Enquanto o professor se mantiver fechado na metodologia tradicional, numa concepção de educação baseada na disciplina e na assimilação de conteúdos didáticos, a reprovação e a evasão continuarão, inevitavelmente, a marcar o cotidiano da escola .

REFERÊNCIAS

- AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 224.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. p. 28.
- BEHRENS, Marilda. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 99.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COSME, Ariana. **Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada**. Porto: Livpistic, 2009. p. 67; p. 147.
- COSME, Ariana.; TRINDADE, Rui. **Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

- CREMA, Roberto. Além das disciplinas: reflexões sobre transdisciplinaridade geral. In: WEIL, P.; D'AMBRÓSIO, U.; CREMA, R. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento**. São Paulo: Summos, 1993. p. 140.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 149.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2009. p. 20.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967. Pp. 104-105.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 12.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987. p. 33.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2011. p. 61.
- GUIMARÃES, Vilma. **Incluir para transformar: Metodologia Telessala em cinco movimentos**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013. p. 9; p. 60; p. 106.
- MEIRIEU, Philippe. **Escolheremos a escola pública para nossas crianças?** Lisboa: A. S., A. Editores S.A., 2006.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: O fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 74; p. 75.
- MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015. p. 103.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: Unesco, 2000. p. 36; p. 37.
- NÓVOA, António. **Evidentemente: histórias da educação**. Porto: Edições ASA, 2005.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 22.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 15.
- PERRENOUD, Philippe. **O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto Editora, LDA, 1995. p. 19; p. 69.

PERRENOUD, Philippe. **Porquê construir competências a partir da escola?**

Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: Edições ASA, 2011.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Lisboa: LIVROS HORIZONTE, LDA, 1990. p. 28; p. 41.

STAKE, Robert. E. **A arte da investigação com estudos de caso.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 244; p. 261.

TRINDADE, Rui. **Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate.** Porto: Livpsic, 2009.

VYGOTSKY, Lev. Semanovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 58.

<http://www.mec.gov.br> Acesso em: 17 de Fevereiro de 2017

<http://www.inep.gov.br> Acesso em: 17 de Fevereiro de 2017

<http://www.ioerj.com.br> Acesso em: 17 de Fevereiro de 2017

SOBRE AS AUTORAS

Ana Teresa Pollo Mendonça

Doutoranda em Ciências da Educação; Ensino e Inovação Pedagógica, pela Universidade do Porto - Portugal. E-mail: tecamendonca@yahoo.com

Ariana Cosme

Doutora em Ciências da Educação, pela Universidade do Porto - Portugal; Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação; Ensino e Inovação Pedagógica. E-mail: ariana@fpce.up.pt

Recebido em: 06 de abril de 2018

Aprovado em: 09 de maio de 2018