

## **Ressignificação da prática pedagógica: contribuições da autoscopia para a formação do professor**

### Ressignification of pedagogical practice: contributions of Autoscopy for teacher training

Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz<sup>1</sup>, Lucimar Gracia Ferreira<sup>2</sup>, Lúcia Gracia Ferreira<sup>3</sup>

**Resumo:** O estudo objetivou analisar a visão dos professores sobre as ações de violência psicológica na relação professor-aluno utilizando a autoscopia como ferramenta de resignificação da prática educativa. Foram participantes desta pesquisa, uma professora e seus respectivos alunos de uma turma de 1º e 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Para a coleta dos dados foi utilizado como instrumentos a observação com recurso do diário de campo, vídeogravação e autoscopia. As ações identificadas como violência psicológica foram: rejeição, humilhação e indiferença. A visão apresentada pela professora sobre a sua prática pedagógica foram sustentadas pelas justificativas acerca da sua postura em sala de aula como estratégias para relacionar a sua atuação à condição da turma/alunos (níveis diferenciados, falta de material didático e auxílio profissional). As manifestações verbais da professora confirmaram além da insatisfação, a má vontade em orientar as crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem. No entanto, ponderamos pelo observado nas sessões de autoscopia, que as atitudes da professora podem representar uma condição de cansaço, de ter que lidar com situações para as quais, muitas vezes, o professor não está preparado ou não tem o apoio institucional necessário para o enfrentamento das dificuldades do cotidiano escolar. As relações vivenciadas nessa investigação confirmam que autoscopia contribuiu para o processo de reflexão e construção de experiências inovadoras que podem promover mudanças na prática pedagógica.

**Palavras-chaves:** Atuação Pedagógica, Formação Docente, Metodologia de Pesquisa.

**Abstract:** The aim of this study was to analyze the teachers' view on the actions of psychological violence in the teacher-student relationship using autoscopy as a tool for re-signification of the educational practice. Participants of this research were a teacher and their respective students of a class of 1 and 2 years of elementary school in a public school. To collect the data, the observation of the field diary, videotape and autoscopy were used as instruments. The actions identified as

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Coordenadora do Centro e Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos – CEPEP/GEPEP/UESB. E-mail: ritaksouza@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Educação Básica (Municipal de Itapetinga). É membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos – GPEP – UESB-BA. E-mail: lucimargracia@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos – GPEP – UESB. E-mail: luciagferreira@hotmail.com

psychological violence were: rejection, humiliation and indifference. The view presented by the teacher about her pedagogical practice was supported by the justifications about her posture in the classroom as strategies to relate her performance to the condition of the class/students (differentiated levels, lack of didactic material and professional orientation). The verbal manifestations of the teacher confirmed not only the dissatisfaction, the ill-will in guiding the children who presented difficulties in learning. However, we consider from the observations made in the autoscoping sessions that the teacher's attitudes can represent a condition of tiredness, having to deal with situations for which the teacher is often not prepared or does not have the necessary institutional support for the coping the difficulties of everyday school life. The relationships experienced in this research confirm that autoscoping has contributed to the process of reflection and construction of innovative experiences that can promote changes in pedagogical practice.

**Keywords:** Pedagogical Performance, Teacher Training, Research Methodology.

### **Introdução**

No seu dia-a-dia, o professor constrói saberes e reflete sobre eles, principalmente sobre as relações que se processam na escola, sobre seu conhecimento, sua prática pedagógica e sobre si mesmo. As condições subjetivas da prática docente referem-se à compreensão que o professor tem do significado de sua atividade a partir de sua formação. Suas ações incorporam, assim, reflexões sobre o fazer pedagógico que, segundo Cunha (2005), influenciam na constituição do ser professor. Entendemos, dessa forma, que essa constituição é perpassada pelo sentimento que o professor manifesta no fazer pedagógico.

Assim, a identidade do professor, portanto, está relacionada com a própria identidade da profissão docente, construída dentro de um processo histórico-cultural e formada na relação com outros sujeitos, gerando novas identidades em constante processo de transformação (Nóvoa, 1995). Ainda, segundo o autor, a “maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (p. 17).

Consideramos, nesse sentido, que a valorização do processo pedagógico é um fator importante para o desenvolvimento do aprender. Convém ressaltar Arroyo (2000) quando reflete sobre o fato de que o trabalho e a ação educativa dada na sala de aula e no convívio entre professores e alunos trazem, ainda, as marcas da especificidade da ação educativa. É através da sua prática educativa que o professor também produz a si próprio, mediante as relações estabelecidas, principalmente as com os alunos. Essa transformação no olhar do professor requer uma formação continuada que permita a construção de experiências inovadoras provocando mudanças na escola, no projeto pedagógico e no próprio docente, logo, o investimento na pessoa do professor e na sua profissão deve buscar uma valorização do seu desenvolvimento pessoal-profissional. Essa mudança deve, no entanto, privilegiar as condições histórico-culturais desse desenvolvimento, pois se entende que a subjetividade é formada por sujeitos concretos que apesar da singularidade são constituídos histórica e culturalmente.

E, essa constituição é possível à medida que se observa seus modos de ser, sentir, pensar, agir e falar. Cunha (2000), ao estudar sobre a

constituição de professores, aponta que uma das dimensões para se compreender esse processo de constituição é a sua subjetividade. E, essa compreensão só pode ocorrer quando analisada no contexto em que essas relações são instauradas. Complementamos, ainda, com Fontana (2000, p. 105) que “não somos professores, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos”. Nesse sentido, as relações sociais envolvem uma troca subjetiva através de um processo interativo no qual as redes estão entrelaçadas. Conforme Vigotski (1989), essa singularidade vai, portanto, se constituindo nos sujeitos através das relações sociais.

Nesse sentido, visando compreender essas relações sociais vivenciadas na relação entre professor e aluno, utilizamos a autoscopia como ferramenta metodológica que contribui para o processo de ressignificação da prática pedagógica pelo professor. O procedimento de autoscopia, também realizado através da videogravação propicia a centralidade da reflexão sobre o sujeito. Atualmente é uma ferramenta muito utilizada na pesquisa qualitativa desenvolvidas na área da Educação e da Psicologia (Sadalla & Larocca, 2004).

Na formação de professores, a autoscopia tem sido utilizada como recurso para ressignificação da prática pedagógica pelo professor, possibilitando uma reflexão sobre sua ação no contexto escolar (Meira (1994); Sadalla (1998); Tassoni (2000; 2008); Sadalla & Larocca (2004); Tosta (2006); Leite & Colombo (2006); Colombo (2007); Guimarães (2008).

A autoscopia pode ser caracterizada como uma técnica que possibilita o desenvolvimento de habilidades como a atenção, a observação mais apurada, a leitura e a interlocução com a imagem, habilidades que podem possibilitar ao participante ampliar e redimensionar os seus olhares para a sua subjetividade (Linard, 1980; Ferrès, 1996). A autoscopia supõe dois momentos essenciais: a videogravação propriamente dita da situação a ser analisada e as sessões de análise das cenas filmadas.

O estudo desenvolvido por Tosta (2006) investigou se a utilização do procedimento da autoscopia poderia propiciar condições ao professor de repensar e reorganizar seus conceitos e ações pedagógicas através dos desenhos elaborados pelas crianças. Este procedimento consistiu nas videograções do sujeito em sua prática pedagógica cotidiana, com sessões posteriores à filmagem para que este fizesse comentários a respeito das imagens. O procedimento da autoscopia revelou-se como uma possibilidade de autoavaliação da prática da professora, por meio da análise das imagens filmadas, de questionamentos acerca das significações das imagens e dos diálogos entre professora e pesquisadora, que suscitaram, mediante o grafismo infantil, reflexões a respeito de sua prática educativa e reestruturação de suas atividades pedagógicas. Concluindo, a autora complementa que o uso desse procedimento ao possibilitar ao docente observar-se e observar suas próprias ações pedagógicas, poderá provocar um “estranhamento em relação ao cotidiano e assim permitir a este mesmo docente se repensar não apenas como professor, mas como sujeito de ações e intenções, numa perspectiva mediacional” (Tosta, 2006, p. 51).

Tassoni (2008) também utilizou o procedimento da autoscopia para registrar a dinâmica interativa da sala de aula. Durante as sessões de autoscopia, os sujeitos eram incentivados a fazer comentários a respeito das práticas pedagógicas, envolvendo a atuação dos professores. Através de tais comentários, emergiram os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas pedagógicas da sala de aula, envolvendo as formas de o professor ajudar o aluno, formas de o professor falar com o aluno, atividades relevantes destacadas pelos alunos, outras aprendizagens indo além dos conteúdos, formas de o professor corrigir e avaliar, aspectos da prática pedagógica que repercutem na relação do aluno com o objeto de conhecimento, a própria relação do professor com o objeto de conhecimento e os sentimentos e percepções dos alunos em relação ao professor. O uso do procedimento autoscópico, pela autora, foi fundamental para a apreensão dos dados, não só o que foi dito, como também as expressões faciais e gestos das crianças.

Ao estudar a dimensão afetiva presente nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula Guimarães (2008), também recorreu à autoscopia para apreensão dos dados. A preocupação da pesquisadora voltou-se para a utilização de um recurso que pudesse registrar, além dos relatos orais, a postura dos participantes.

Notamos, portanto, que a autoscopia é empregada como uma ferramenta que busca possibilitar, ao sujeito, a apropriação de informações até então desconhecidas sobre ele mesmo, sobre suas atuações e sobre as situações que vivencia. A autoscopia, ao atuar como instrumento de mediação, com base na psicologia histórico-cultural, pode representar uma ferramenta que propiciará às crianças uma confrontação com suas vivências, de modo a avaliá-las e se posicionar diante delas. Nesse sentido, a autoscopia pode ser considerada, simultaneamente, uma ferramenta de caráter material, ao fazer uso de uma nova tecnologia e instrumento, a câmera de vídeo, e de caráter psicológico, ao permitir ao participante filmado observar-se de forma até então inusitada (Tosta, 2006).

Assim, esse estudo objetivou analisar a visão dos professores sobre as ações de violência psicológica na relação professor-aluno utilizando a autoscopia como ferramenta de ressignificação da prática educativa.

### **Material e Método**

A pesquisa, pautada nas diretrizes epistemológicas da investigação qualitativa, na forma de estudo de caso foi realizada com uma professora do 1º e 2º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Itapetinga-BA. Os alunos foram selecionados a partir dos seguintes critérios: 1- Alunos encaminhados pelas escolas para atendimento psicológico e que foram diagnosticados, pelo psicólogo, como crianças com dificuldades de aprendizagem; 2- Alunos que fizessem parte de escolas públicas da rede municipal de ensino e que estivessem cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental. Com base nesses critérios foram identificadas quatro crianças que apresentavam o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, todas oriundas de uma mesma escola. A partir da escolha dessas crianças (Mateus, Felipe, Gustavo e Fernanda) foi identificada a professora (Luiza). A professora

Luiza<sup>4</sup> ensinava há dezenove anos no primeiro segmento do ensino fundamental com formação em Pedagogia.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram a observação com recurso do diário de campo, videogravação e autoscopia. A observação dos participantes (professora e alunos) em interação foi realizada, de forma a obter dados sobre como se processavam as relações da professora com os alunos no cotidiano escolar. No diário de campo, foram registrados os comentários analíticos a respeito das observações, das videograções e das sessões de autoscopia a partir das impressões e reflexões da pesquisadora. A observação em sala de aula ocorreu entre 08h e 11h, diariamente durante o período de um mês. Nas duas primeiras semanas, realizou-se a observação para familiarização do contexto e dos participantes e a partir da terceira semana, a realização das videograções. O registro no diário de campo ocorreu desde o início até o término da coleta de dados, em todas as visitas semanais à instituição. Sempre que necessário (quando da existência de informações prestadas pelos participantes) foram realizadas anotações dos momentos de videograções e das sessões autoscópicas como complementação das informações a serem registradas.

As sessões de videogravação nas escolas duraram de uma hora e trinta minutos a duas horas, sempre no período inicial da aula (08h). O equipamento foi instalado antes dos alunos e da professora entrar na sala de aula. O número de sessões foi determinado pela saturação, ou seja, repetição de tipos de relação.

Das filmagens, foram extraídas cenas da relação professora-aluno com situações que, de acordo com três julgadores em concordância, apresentaram atos com violência psicológica, utilizando, para estas cenas, a definição do Ministério da Saúde: “constitui toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes e utilização da criança ou do adolescente para atender às necessidades psíquicas dos adultos” (Brasil, 2002, p. 13). As cenas foram, então, editadas para ser apresentada a professora. Com o material já selecionado e editado, deu-se início às sessões de autoscopia, em um total de três, realizadas no Laboratório de Assessoria Pedagógica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Não foi objetivo dessa investigação que a autoscopia privilegiasse a autoanálise, dessa forma, uma psicóloga fez a supervisão das sessões de autoscopia, para intervir caso necessário, de forma que não houvesse prejuízos psicológicos para a professora.

Nas sessões de autoscopia, as cenas foram, então, apresentadas a professora Luiza, individualmente, solicitando que se manifestasse sobre elas. O recurso da videogravação, também para as sessões de autoscopia, possibilitou registrar não só o que foi dito, mas também expressões faciais e gestos emitidos no momento em que a docente se via frente a imagem das cenas vivenciadas em sala de aula. Assim, foi possível registrar, além do relato verbal da professora, outros indícios dos efeitos da sua relação com os alunos. A conversa, realizada nas sessões de autoscopia,

---

<sup>4</sup> Todos os nomes foram trocados a fim de resguardar o anonimato dos colaboradores deste estudo.

direcionou para a obtenção da visão da professora a respeito da relação professor-aluno, mas partindo das manifestações da própria docente diante das cenas. Foi, principalmente, nesses momentos que as questões norteadoras elaboradas anteriormente, através da análise cuidadosa do material imagético filmado, foram compartilhadas com a professora.

Ao observar a situação vivenciada e sua imagem na tela, a professora emitiu comentários a respeito, a partir da ação intencional da pesquisadora, a qual desempenhou um papel de mediadora, orientando o olhar da professora para as cenas selecionadas, destacando posturas, ações e falas que suscitaram os comentários. Assim, foi possível captar o que a professora sentiu e o que percebeu das situações vivenciadas. Com esse procedimento, as sessões autoscópicas duraram entre trinta minutos à uma hora. Nas sessões, no momento em que a professora demonstrou inquietude ou não quis mais ver as cenas, foi sugerida a possibilidade de interrupção, cabendo a participante decidir se desejaria ou não continuar a atividade.

As transcrições das cenas filmadas nas situações de sala de aula e das sessões autoscópicas gravadas em vídeo, os comentários feitos após cada sessão autoscópica e registrados no diário de campo e o registro das conversas realizadas com a professora constituíram todo o material a ser analisado. Na sequência, procedeu-se à leitura do material, repetidas vezes, procurando familiarizar-se e se apropriar do mesmo com o objetivo de identificar e organizar os eixos temáticos e as categorias de análise. Estes se referiram às situações mais recorrentes surgidas no material analisado e foram estruturados de forma a possibilitar uma organização do material que conduziu à compreensão dos objetivos da pesquisa. O projeto que deu origem a este estudo foi submetido à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

## **Resultados e Discussão**

As ações identificadas como violência psicológica a partir das videografações foram: humilhação (gritar com a criança, ameaçá-la, empurrá-la e constrangê-la perante os outros) com rejeição (não aceitação do comportamento da criança) e indiferença (comportamento de omissão ou de negligência frente às necessidades acadêmicas, afetivas e de relacionamento com a criança). A partir dessa identificação foram realizadas as sessões de autoscopia das quais os dados extraídos para o estudo foram apresentados. O recurso da autoscopia na formação de professores e contribuiu, principalmente, como uma ressignificação da prática educativa da professora Luiza. Ao ver as cenas no vídeo, a professora foi confrontada com a sua própria imagem, o que permitiu rever seus comportamentos, sua postura, além de identificar aspectos que precisavam ser melhorados na sua ação pedagógica (relação com as crianças, agressividade, impaciência, indiferença, etc.).

Constatamos que o uso da autoscopia tem se configurando como mais um instrumento de auxílio para as investigações da área educacional, conforme proposto pelos estudos de Tassoni (2000; 2008); Sadalla & Larocca (2004); Tosta (2006); Leite & Colombo (2006); Colombo (2007); Guimarães (2008). Consideramos, ainda, que a utilização da autoscopia na

formação de professores torna-se uma importante ferramenta no estudo sobre a constituição do ser professor e para o desenvolvimento profissional como identificado na atuação da professora Luiza: o seu exercício profissional refletiu sua constituição como pessoa. Essa constituição da subjetividade do professor em uma perspectiva histórico-cultural ganha espaço nas discussões sobre o contexto escolar e o ser professor (Cunha, 2000; Fontana, 2000).

A condição da turma segundo a professora Luiza foram fatores que influenciaram sua maneira de agir com as crianças. Dessa forma, a justificativa para a sua postura em relação aos alunos e, para a prática pedagógica foram:

A gente pode observar que as crianças, quando elas não são alfabetizadas na idade correta, elas têm dificuldades. E essas dificuldades elas levam para a vida toda. Essa aluna mesmo ai... Não me lembro do nome... Porque era o fluxo, alunos de todas as idades, cada um com seus problemas, cada um tinha um problema. Não apenas problemas de aprendizagem, mas problemas também referentes à família. E isso dava muito trabalho apenas com uma professora na sala de aula e alunos hiperativos que não estavam a fim de nada, pra você pegar todos e conseguir fazer um trabalho é muito difícil. Alguns conseguiam avançar, mas outros pouco. Poucos avanços ele teve... Outros nem um avanço. Muitos passaram, foram aprovados mesmo em outras séries, mas com muita dificuldade (04'45"- sessão 1).

A gente não tinha material e a gente tinha que trabalhar. O único material que a gente tinha eram os livros do fluxo e mais nada. A gente tinha que se virar. Aí a gente vê os alunos, vários alunos cada um num nível e você tinha que trabalhar ao nível de cada um. Eu tinha mesmo que me rebolar pra cada um fazer o trabalho pra que cada um pudesse avançar nas dificuldades deles (09'17"- sessão 1).

Essas dificuldades (níveis diferenciados, falta de material didático, auxílio profissional – uma professora para atuar em turma de fluxo), portanto, justificavam a sua atuação em sala de aula e, dessa forma, as crianças não aprendiam: “O que faltou foi um acompanhamento profissional. Seja psicólogo, psicopedagogo faltou. E a questão da fonoaudióloga, tinha alunos ali com dificuldades na fala. Isso faltou (38'19"- sessão 2) ou “Se estivesse acompanhamento eu creio que seria diferente. Eles poderiam avançar e cabia a eles (38'35"- sessão 2).

Esses argumentos ainda persistiram como justificativa para sua ação, à medida que as cenas foram mostradas como expressado nas falas a seguir:

Os alunos são o que mais atrapalham e não fazem nada, eles só pensam em brigar ou brincar. Eu creio que não é eu, uma sala desse jeito. Mas uma sala onde tenha inclusão. Eu creio que uma professora só não dá conta não, precisa de uma pessoa pra tá auxiliando (1':10:41"- sessão 3). Porque enquanto eu tô tomando a lição de B. e outro professor já poderia tá fazendo um trabalho no caso desses alunos em pé o tempo todo, perturbando. Gustavo tá aqui no canto, Mateus também, Felipe tá lá na frente também perturbando (1':11:10"- sessão 3).

Então se tivesse alguém podia tá ajudando. E até os outros que estão fazendo alguma coisa, mas tá sozinho, solitário lá. (1':11:27"- sessão 3). Mas na verdade, a gente não tinha, não tinha ninguém. A gente manda pra lá o aluno conversa ou a gente... Você vê que, ai. Olha hoje continua

muitos iguais a Gustavo, sai mas não vai pra casa, fica esperando o horário (1':14:53"- sessão 3).

Porque não tinha apoio de profissionais que ajudasse os alunos, não tinha material suficiente, material adequado para trabalhar com os alunos (42'46"- sessão 2).

O argumento pautou-se no fato que os problemas geradores da sua dificuldade no manejo com as crianças estavam não na professora, mas nas crianças que geram essa dificuldade. Ainda fez referência à necessidade de auxílio docente, ao argumentar que mesmo havendo a vontade o processo ensino aprendizagem seria difícil: “E por mais vontade que eu tivesse ia ter dificuldades.” (42'34"- sessão 2). Isso foi observado inclusive quando argumentou sobre o controle de classe:

Então é muito difícil. E você manter o controle de uma sala com alunos todos com dificuldades de aprendizagem é muito difícil (42'55"- sessão 2).

Isso aí pra mim, eu olhando hoje, eu não vejo como inclusão, isso pra mim é exclusão (43'05"- sessão 2).

Infelizmente isso vai continuar acontecendo viu, muito (43'18"- sessão 2).

O fato de as crianças estarem em sala de fluxo (inclusão de crianças com distorção idade/série e as que apresentavam dificuldades de aprendizagem), segundo a professora Luiza, sugeria uma prática de inclusão. Mas, diante de toda a problemática isso foi inviável. Contudo, nas falas a seguir, ela (a professora) refletiu sobre a capacidade dessas crianças em aprender, mas o rótulo impedia essa forma de enxergar o aluno como sujeito aprendente:

Mas às vezes assim, a gente rotula um como ele não sabe. Às vezes ele quer mostrar algo que conseguiu fazer por vontade própria. Às vezes você não dá nem importância por causa do rótulo (fazendo gestos com a mão esquerda). Ele não aprende mesmo! Não vai fazer nada! (26'04"- sessão 1).

Mas quando ele consegue, ele quer vim mostrar que ele conseguiu fazer, e às vezes a gente não dá a nossos alunos a importância. Muito, muito triste (dando risadas) (26'24"- sessão 1).

Muitas vezes quando o aluno vem e você começa a rotular. A já disse que é assim, já disse que não faz isso, não faz aquilo. É bom a gente olhar o outro lado da moeda pra ver como é que é. Porque que é assim ou porque que não é assim (29'03"- sessão 1).

Muitas vezes o aluno tem muitas qualidades e não são descobertas, porque rotula ele de uma tal forma, e aí ele quer chamar sua atenção, pinta e borda em sala de aula pra chamar sua atenção (29'19"- sessão 1).

Nesse sentido, o próprio discurso da professora sustentava a patologização de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. A configuração da sala do fluxo representava essa ideia da estigmatização. Por parte do professor, ocorre, muitas vezes, uma postura de “desistir do aluno”, já que predomina a ideia de que a escola pouco tem a fazer para solucionar problemas de ordem orgânica ou médica. Mesmo vivenciando essa problemática a professora também dizia gostar da turma:

Essa turma eu gostava de trabalhar com ela. Porque assim, é bom a gente ter uma experiência nova, e era para mim na verdade, uma segunda experiência com os alunos. Alguns (alunos) vindos do ano anterior, mas a maioria, alunos novos (18'23"- sessão 1).

Quando questionada sobre a proximidade dela em relação aos alunos (muito tensa, sempre de braços cruzados, brava, falava pouco) ela justificou como sendo sua “maneira de agir”:

Eu gostava, talvez é minha maneira de agir, mas eu gostava mesmo da turma. A dificuldade mesmo era por conta de a gente não ter material, não ter alguém auxiliando a gente, como a gente lidar. (18'41" - 18'50"- sessão 1).

A gente pode nunca ser que não muda né. Creio que a maneira de agir com eles, a maneira de ensinar, de levá-los a aprender alguma coisa deveria ser totalmente diferente (20'41"- sessão 1).

Interessante que a gente vê assim vê atitudes... É que no dia a dia da sala de aula, a gente muitas vezes faz alguma coisa, mas... Porque que eu fiz isto? E aí assim, tenho uma experiência. Muita às vezes eles chegam e dizem: Oh tia você é chata, você é isso, você é aquilo (21'15"- sessão 1).

Ela (a professora) afirmou que a sua atuação deveria ser diferente da adotada, mas justificava que a rotina do dia a dia escolar a fazia agir de forma, considerada para o processo educacional, como inadequada. Mas, essa vivência a fez refletir sobre a sua atuação como explicitado na fala a seguir:

Eu acho, eu creio se fosse hoje eu não faria daquele jeito. Porque é muito triste, acho que queria muito ver que Gustavo era... Que ele tinha capacidade de fazer alguma coisa. Na verdade eu não estava dando muita importância pra o que ele tava fazendo (30'03"- sessão 1).

Consideramos que, é através da sua prática educativa que o professor também produz a si próprio, mediante as relações estabelecidas, principalmente com os alunos. Segundo Vigotski (2000), é na relação com o outro que o professor se torna professor, por meio das relações. É, ainda, nas e pelas relações que o professor experiencia e constrói o contexto, a prática docente e os aspectos das relações entre professor-aluno e suas particularidades. Essas relações podem contribuir para delinear o papel do professor como organizador do meio educativo. Sendo assim, é o meio social que se constitui em alavanca para o processo pedagógico e cabe ao professor direcioná-la (Vigotski, 2001). Segundo Vigotski, o professor só atua como educador à medida que maneja o meio, fazendo-o servir à educação, pois a “educação só se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (2001, p. 67).

As dificuldades dos alunos em aprender, principalmente, os com necessidades especiais foram consideradas pela professora Luiza como entrave para o seu exercício profissional:

Nesta sala mesmo a gente tem A. que tá ali no canto (apontando para a imagem). A. tem um problema muito grave (18'50"- sessão 1).

E assim, a escola, na verdade, a escola coloca um aluno lá... Acha que o professor tem que se virar (38'48"- sessão 2).

Mas na verdade não vê as condições pra poder desenvolver um papel importante, no ensino desses alunos com dificuldades (38'55"- sessão 2).

E na verdade é que gera inclusão que exclui. É inclusão que exclui (39'08"- sessão 2).

Porque às vezes, aquele momento de juntar as salas no pátio, fazer uma programação, sempre rotula a sala que não sabe né. Então os alunos não sabem. Vamos deixar separados. Então é a inclusão que exclui (39'17"- sessão 2).

Oh, eu tava pensando o seguinte. É, a escola disse que inclui né, faz a inclusão. Mas a sala daí, se for observar não é inclusão é exclusão.

Porque pegar todos os alunos com problemas e colocar tudo numa sala. Então isso não é inclusão (42'14"- sessão 2).

A partir das falas constatamos uma carência de conhecimento específico da professora, talvez por resquícios do curso de formação de professor ou na formação continuada, tendo em vista a proposta de inclusão escolar.

A interação entre as crianças foi caracterizada por ela (professora) como um processo de inclusão (elas se ajudavam na realização das tarefas escolares), mas a sua dificuldade em lidar com crianças com necessidades especiais inviabilizou a relação de aprendizagem como argumentado a seguir:

Interessante é que sempre escutava dizer que uma criança, quer seja surda, muda, com paralisia que vai para a escola, muitas vezes a preocupação dos pais é de que os colegas vão muitas vezes mexer ou fazer *bullying* e tudo (20'00"- sessão 1).

Mas na verdade os colegas são os primeiros que dão apoio, que ajudam. Talvez este preconceito venha mais dos adultos do que das crianças (20'16"- sessão 1).

Essas estratégias de relacionar a sua atuação à condição da turma/alunos ainda podem ser visualizadas no episódio a seguir:

Aí, no ano seguinte: Ah eu quero ficar com tia Luiza. Poxa, mais eu não era chata? Porque você quer ficar comigo? Então assim, eu acho que alguma coisa eu deixo na vida deles marcado, porque querem no ano seguinte ficar com tia Luiza. Então eu sempre brinco na sala de aula. Porque acho que muitos desses daí tem muitos problemas e precisam de muitas vezes se distrair, até mesmo com a própria ação dele já tá trazendo algo pra sala de aula brincando (21'41"-21'47" sessão 1).

A fala representou que a professora percebeu que a sua forma de agir com as crianças deixa marcas que podem influenciar no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essa reflexão sobre sua condição de professora confirma a necessidade de uma resignificação sobre sua ação na sala de aula, o que foi visível quando questionada sobre suas ações ela considerou que faria diferente: "Mas com certeza na maneira de agir, seria totalmente diferente (22'16"- sessão 1)".

O que percebemos, mediante a postura e as ações do professor em sala de aula, nas suas relações com os alunos pode ser talvez, uma falta de afinidade com sua profissão; não gostava do que fazia e tinha uma relação

negativa com as crianças, constituída por experiências marcadas por posturas e práticas que não condizia com um processo de escolarização que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Esse olhar da professora sobre seu “modo de agir” na sala de aula, a partir das sessões de autoscopia foi significativo. Ao ver nas imagens, a sua forma de agir em relação aos alunos provocou um processo de reflexão sobre sua postura confirma os estudos de Tassoni (2000; 2008) e Tosta (2006). O se ver/refletir gerou uma necessidade de mudança na sua atuação docente. Isso pode ser percebido ao rever uma cena em que Felipe lhe pedia um lápis e ela respondeu com os braços cruzados e em tom bravo: “O que?”. “Pedir o que menino?” “Pra que você quer lápis? Você não faz nada”:

Eu fazia ali o que podia. Na verdade já que iam alcançar as dificuldades deles. Pode ser que não tava fazendo nada né. Esse negócio para que você que lápis né. Porque na verdade o aluno já não fazia nada, ele queria o lápis talvez pra que, pra brincar, fazer a ponta do lápis sei lá. Mas é muito difícil (rindo) (1’25:17”- sessão 3).

Em outra situação, quando questionada sobre o episódio de expulsão de Gustavo, a professora Luiza respondeu batendo as mãos, abrindo os braços com um sorriso no rosto e cruzando novamente os braços novamente e, ao mesmo tempo em que falava, gesticulava com as mãos:

Nem sei lhe responder. Porque talvez. Na verdade é uma criança que ia pra sala de aula, às vezes raramente produzia, só conversava, só brincava e às vezes... (48’13”- sessão 2).

Gustavo na verdade tem... Ele tenta. Eu acho que ele tem um grande bloqueio. Ele foi meu aluno depois, acho que por dois anos. Ele tenta, mas não consegue. É menino bom. Não é de responder. Ele trata bem. Ele só briga com o outro se o outro também mexer com ele. (49’30”- sessão 2).

Novamente a professora relacionou a condição do aluno como causa da ação gerada. O fato de o aluno apresentar uma dificuldade o tornou invisível perante a professora. Ao analisar sua atuação a professora Luiza comentou:

Às vezes fazemos coisas que depois a gente vai ver. Poxa, cê fala... Olha como é que ele ficou ali, tá todo triste e tudo (49’53”- sessão 2).  
Mas são ações, atitudes que a gente toma sem refletir (50’04”- sessão 2).

Nesse caso, é necessário perceber que a relação professor-aluno é uma relação interpessoal e o procedimento da autoscopia, empregado como ferramenta buscou possibilitar à professora apropriar-se de informações até então desconhecidas sobre ela mesma e suas atuações.

Assim, consideramos que este é um grande problema na formação dos educadores: dificuldade em ver a criança como um sujeito na sua integralidade, mais ainda, na relação que se tem de uma pessoa que está se formando, se constituindo como uma pessoa autônoma e diferenciada e construindo conhecimentos. Essas questões remetem a pensar na melhoria da qualidade do trabalho educacional oferecido às crianças. Isso incide, ainda, no desenvolvimento da criança e na qualificação das professoras

como profissionais que atuam diretamente na constituição da identidade infantil, e isso, é constitutivo na forma como a criança se percebe e se manifesta em suas relações sociais.

No caso em que ela expulsou Gustavo a força da sala de aula também foi possível visualizar essa transformação:

Olha eu falei o que, acho que mais duas vezes com ele né. Ele teimou. Então assim, eu acho, eu creio que não fiz certo. Mas aquela coisa, você fala que vai fazer e não faz (1':15:17"- sessão 3).

Aí eu vou fazer, se você não fizer isso eu vou fazer isso. Então fica nessa. Ah ela não vai fazer. Então eu creio que agi errado ali, mas eu já tinha dado uns dois avisos a ele (1':15:34"- sessão 3).

Eu acho, eu creio que se eu chamasse o vigia saia pior. A força seria pior, se colocasse outra pessoa para interferir (1':16:02"- sessão 3).

Não conversei. Eu acho que a atitude foi errada da maneira como foi tirar e tudo. Poderia ter pedido para ele sair, mas também se pedisse ele não iria sair, ele tava resistindo. Poderia ter conversado mas... (1':16:32"- sessão 3).

A gente faz coisas sem pensar. Eu acho que pelo decorrer de tudo dali, dos alunos todos cada um: - Oh tia, ou um faz aquilo. As vezes você faz e nem pensa. O que eu fiz?! Quando vê você já fez (1':17:04"- sessão 3).

A gente sabe que agir dessa forma é errado. Às vezes acaba até prejudicando o outro e a gente não sabe quanto, e muitas vezes principalmente criança (1':17:22"- sessão 3).

Nos argumentos acima a professora identificou sua atitude como inadequada, agiu sem refletir, que sua forma de agir poderia causar consequências para a criança. Partimos, então, da ideia de que a constituição da subjetividade é possível à medida que se observa no sujeito os seus modos de ser, sentir, pensar, agir e falar. O professor precisa ter essa compreensão do outro, dessa forma, a autoscopia permitiu à professora Luiza esse exercício de reflexão sobre a postura inadequada.

Nesse momento de reflexão ressalta-se também a relevância para a dimensão afetiva. A relação afetiva no processo ensino-aprendizagem torna-se importante, à medida que se percebe que professor e aluno – eu e o outro – são sempre complementares e a modificação no espaço de um interfere no espaço do outro. O professor também é uma pessoa completa com afeto, cognição e movimento, afetado pelo aluno com quem se relaciona e, ao propiciar um ambiente mais adequado ao desenvolvimento desse aluno, promove, também, modificações no desempenho de seu papel. É através da sua prática educativa que o professor também produz a si próprio, mediante as relações estabelecidas, principalmente com os alunos. Dados esses que confirmam o estudo de Tassoni (2000; 2008).

A reflexão sobre a sua formação foi confirmada na fala a seguir:

Na verdade o trabalho que deveria ser feito não era feito. Porque eu não tinha preparação e também não tinha como. Dava muito mais ênfase aqueles que já sabiam alguma coisa, na verdade se preocupavam mais com aqueles que sabiam alguma coisa pra da continuidade durante o ano, pra ver se conseguiam chegar no final do ano, ser aprovado (1':23:19"- sessão 3).

Desse modo, as ações humanas adquirem múltiplos significados e sentidos, a depender das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas interações; se configuram num movimento dialético no qual um se constitui no e pelo outro e, dessa forma, influencia a sua práxis pedagógica. Convém destacar, que os sujeitos envolvidos nesse processo (professor-aluno) se constituem na coletividade, ou seja, nas relações que a pessoa mantém com o outro, à medida que participam dos seus grupos e convivem com outras pessoas do seu entorno.

Eu tava ali em uma sala com muitas dificuldades. Não vou dizer que eu fazia o impossível. Mas fazia o possível dentro daquilo que cabia a mim para que os alunos pudessem ter um andamento, pudessem avançar na aprendizagem (1':27:42"- sessão 3).

Porque a cada ano que passa, a cada dia que passa a gente aprende, a gente amadurece, e a gente vai aprendendo também com os nossos alunos eles tem muito a nos ensinar. Não é só a gente que passa muitas coisas pra eles. Eles também passam muitas coisas pra gente (1':28:23"- sessão 3).

Isso, com certeza. Algumas atitudes ali foi... com certeza condenaria. Principalmente aquela de Gustavo (rindo) (1':29:07"- sessão 3).

A transformação no olhar do professor requer uma formação continuada que permita a construção de experiências inovadoras provocando mudanças na escola, no projeto pedagógico e no próprio docente, logo, o investimento na pessoa do professor e na sua profissão deve buscar uma valorização do seu desenvolvimento pessoal-profissional. Essa mudança deve, no entanto, privilegiar as condições histórico-culturais desse desenvolvimento, pois se entende que a subjetividade é formada por sujeitos concretos que apesar da singularidade são constituídos histórica e culturalmente. Após a experiência com a autoscopia espera-se que a professora Luiza continue refletindo sobre sua prática, provocando mudanças em si, nos outros e para a educação.

### **Considerações finais**

Os dados deste estudo destacaram situações que evidenciaram a falta de paciência das professoras em lidar com as crianças, não explicando os conteúdos ou não questionando se eles compreenderam a tarefa a ser feita. Essas ações ocorreram com frequência na prática educativa da professora Luiza. Somente quando as crianças apresentavam alguma dúvida e questionavam, era que ocorria uma explicação dada pela professora. Os relatos da professora Luiza confirmaram a insatisfação em ensinar, em promover a mediação do processo ensino-aprendizagem. Indagamos que enquanto realiza o trabalho docente, o professor precisa se questionar quanto ao significado de suas ações, acerca de suas metas, cultivando o desejo de construir algo novo.

Quando questionada acerca das suas ações, a professora justificava os comportamentos reativos manifestados, como reação às atitudes inadequadas dos alunos. Constatamos, então, que isso teria como consequência o não desenvolvimento de ações planejadas que pudessem realmente ajudar os alunos na superação das dificuldades. Isso reflete no entendimento de que a professora, realmente não apresentava um

conhecimento teórico sobre o desenvolvimento humano de que esse tipo de ação de desvalorização da criança pode despertar, nela, um sentimento de incompetência para a execução das atividades propostas.

Ao mesmo tempo, essas atitudes conduziram a indagações sobre por que a professora Luiza não investia na melhoria da atividade pedagógica, ao invés de promover situações de humilhação para essas crianças que já apresentavam uma história de insucesso escolar. As manifestações verbais da professora confirmaram além da insatisfação, a má vontade em orientar as crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem. Ficou claro, dessa forma que não houve um efetivo envolvimento da professora no ato de orientar a criança na construção do conhecimento. No entanto, deve-se ponderar pelo observado nas sessões de autoscopia, que as atitudes da professora podem representar uma condição de cansaço, de ter que lidar com situações para as quais, muitas vezes, o professor não está preparado ou não tem o apoio institucional necessário para o enfrentamento das dificuldades do cotidiano escolar.

As relações vivenciadas nessa investigação poderão confirmar a necessidade do investimento em cursos de formação continuada que possibilitem a construção de experiências inovadoras, promovendo mudanças na escola, no projeto pedagógico e no próprio docente.

### Referências

Arroyo, M. (2000). *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.

Brasil. Ministério da Saúde. (2002). Secretaria de Assistência à Saúde. *Notificação de maus tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde*. Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde,

Colombo, F. A. (2007). *Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Cunha, M.D. ( 2000). Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula. Tese de Doutorado ( doutorado em Psicologia Educacional), Universidade estadual de Campinas, São Paulo.

Cunha, M. D. da. (2005) Subjetividade e constituição de professores. In: F. Gonzalez Rey (Org.). (2005) *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson Learning, p. 191-213.

Ferrès, J. (1996). *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fontana, R. (2000). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, Ano xx, nº 50, abril, p. 103-119. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a08v2050.pdf>. Acessado em 20 de maio de 2008.

Guimaraes, D.C.F. (2008). A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

Leite, S. A. da S. & Colombo, F. A. (2006) A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: S. G. Pimenta; E. GHEDIN & M. A. S. (orgs). (2006) *Pesquisa em Educação – alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola.

Linard, M. (1980). Autoscopie par vídeo: l'image de soi au travail. *Éducation Permanente*, n. 52, p. 7-24.

Meira, L. (1994). Análise microgenética e vídeografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, n. 3, p. 59-71. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n3/v2n3a07.pdf>. Acessado em 12 de fevereiro de 2009.

Nóvoa, A. (Coord.) (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.

Sadalla, A M.F. A. & Larocca, P. (2004). Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>. Acessado em 12 de setembro de 2007.

Sadalla, A M.F. A. & Larocca, P. (1998). *Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea.

Tassoni, E. C. M. (2008). *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

Tassoni, E. C. M. (2000). *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor na sala de aula*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Tosta, C. G. (2006). *Autoscopia e desenho: a mediação em uma sala de Educação Infantil*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

Vigotski, L. S. (1989). Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology*. XXII, vol. 2, p. 53-77.

Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, n. 71, p. 21-44. Disponível em

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002). Acessado em 06 de junho de 2006.

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.