

Estudo de Caso Interventivo: Relato de um Método Possível para Estudo de Identidade

**Maria de Lourdes Crunfli Mendes¹
Marisa Todescan Baptista**

Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil

Resumo

Este artigo apresenta um método de pesquisa de identidade: o Estudo de Caso Interventivo, comprometido com mudanças relacionadas à identidade da professora que participou ativamente deste processo, assim como com a produção do conhecimento sobre esse processo. A estratégia principal utilizada foi uma comunicação dialógica e democrática, que proporcionou espaços reflexivos para que a protagonista pudesse recordar e (re)significar fatos da sua história de vida. Outros procedimentos utilizados foram: a autobiografia; desenho do Par Educativo; observações videogravadas das suas aulas. Através desse procedimento foi possível contribuir para a ampliação da sua consciência e identificar algumas mudanças na sua identidade profissional, o que aponta para a ocorrência de um processo emancipatório em sua identidade.

Palavras-chave: Método de pesquisa; estudo de caso; identidade.

Interventive Case Study: Related of Possible Method to Identity Study

Abstract

This article presents a method of identity research: The Interventive Case Study, regarding the knowledge production and the changes the teacher's identity. The main strategy utilized by the researcher was a dialogical and democratic communication, providing reflective spaces so that the protagonist could recollect and denote facts from her life history. Others procedures were: the autobiography; Educative Pair construction; the teacher's remarks acting in the classroom (video records) and reflective meetings. Due to this process, it was able to identify and explain some changes in the participant's professional identity and contribute to the enlargement of her conscience, what lead to an emancipating process of her identity.

Keywords: Research method; case study; identity.

O artigo em pauta tem como objetivo apresentar a utilização de um método de pesquisa de identidade, o estudo de caso interventivo. Sabemos que não existe um modelo único de método e procedimentos para a coleta de informações necessárias para a construção do conhecimento científico. Cabe a cada pesquisador adaptar o método às condições particulares, às situações concretas, assim como aos recursos objetivos da pesquisa e às necessidades vividas pelos pesquisandos. Acredito que o método denuncia também um modo de ser e pensar do pesquisador, que ao construí-lo parte sempre de uma linha de reflexão teórica.

O estudo de caso interventivo foi realizado como parte de um amplo projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido com um grupo de professores de uma escola estadual da cidade São Paulo. Esse projeto considera os professores como agentes centrais nas transformações necessárias para a melhoria e qualidade de ensino. Parte de uma visão de homem ativo, em movimento, aberto para possíveis transformações, pressupondo o sujeito de pesquisa como agente participativo no processo da construção do conhecimento. Uma professora desse grupo foi escolhida para a realização do estudo de caso

mencionado, que constitui a dissertação de Mendes (2004) *A transformação da identidade do professor: Algo possível e necessário*.

A proposta desse trabalho tinha dois objetivos: a intenção de provocar mudanças na identidade da professora e, ao mesmo tempo, pesquisar a ocorrência desse processo. Para tanto, houve o compromisso de estabelecer uma comunicação dialógica com a protagonista, proporcionando espaços reflexivos para que ela pudesse recordar e ressignificar fatos da sua história de vida pregressa e atual e, a partir desse processo vivido, efetuar transformações, assim como identificar as mudanças ocorridas em sua identidade. Esse processo teve a duração de um ano e cada encontro foi denominado *Encontro Reflexivo*, significando a possibilidade de um processo relacional aberto para reflexões e mudanças. A interação entre a pesquisadora Mendes e a professora, subsidiada pela discussão da autobiografia, das observações videogravadas em sala de aula e respectivas autoscópias (reflexão da protagonista a respeito da videogravação da sua prática) permitiram à participante olhar para si e ao se rever atuando, tentar compreender e avaliar suas ações. Esses encontros valorizaram a autonomia do pensar e fazer da professora e tiveram a finalidade de auxiliá-la a compreender suas dificuldades com a prática docente e observar as possíveis mudanças ocorridas em sua identidade.

¹ Endereço: Rua Bela Vista, 891, 07400-000, Arujá, São Paulo, Brasil. E-mail: l.crunfli@uol.com.br

Esse enfoque privilegiou uma produção conjunta do conhecimento, rompendo, assim, com o monopólio do saber e enfatizou a relação dialética entre teoria e prática (Boterf, 1984).

Foi adotada nesse trabalho a concepção de *identidade e metamorfose* de Ciampa (2001), que concebe identidade como um processo dinâmico de formação que ocorre durante toda a existência de um indivíduo. Ciampa considera as idéias de Berger e Luckmann (2001), que afirmam que é através de sucessivas socializações que construímos nossa identidade, levando em conta que o processo de socialização nunca é total nem jamais está acabado. Inicialmente se dá no processo de socialização primário através das relações afetivas que estabelecemos com o outro significativo e depois no processo de socialização secundária, através das instituições, como creches, escolas, trabalhos. É a partir desses novos relacionamentos que o indivíduo enriquece o seu repertório, ampliando a sua visão de mundo. Ciampa (2001) e também Dubar (1997), baseados nesses autores, defendem a idéia de uma identidade que é construída socialmente. Sendo assim, a formação e a atividade profissional adquirem importância crucial para o desenvolvimento da identidade profissional dos indivíduos, pois cada um se define através do olhar do outro, que se torna a sua referência.

Dubar (1997), referindo-se à identidade profissional, diz que durante sua formação o indivíduo constitui uma identidade virtual, a partir de terceiros. É só no confronto com o espaço de trabalho que os conceitos apreendidos durante a formação possibilitam ao indivíduo demonstrar as suas habilidades e construir a identidade para si, ou identidade real que surge, portanto, à medida que a pessoa incorpora a sua profissão e se identifica com ela. Para ele, identidade para si é a definição de si próprio dentro desse contexto social de trabalho, espaço no qual o referido autor centraliza a socialização profissional, enfatizando assim, a relevância da conversação, comunicação e a qualidade das relações na dinâmica das identidades. Portanto, para Dubar (1997), a identidade profissional se constrói através das relações de trabalho, sendo o contexto histórico e nossa história de vida determinantes na constituição da nossa identidade que sempre está aberta a possibilidades de mudanças. No entanto, para esses autores, o indivíduo muda sua identidade, porém a conserva; é “um mudar conservando”, pois as mudanças não abrangem a totalidade.

As mudanças podem ter como direção uma autonomia e/ou uma emancipação. Autonomia quando a pessoa se liberta das convenções, condição essencial para que se dê a emancipação. O movimento do indivíduo em busca de um sentido para si, no contexto em que se encontra, é o que consideramos processo de emancipação. Essa emancipação se concretiza mais facilmente quando o próprio con-

texto também se transforma e apresenta condições próprias para essa metamorfose.

Ciampa (2003) explicita que nós nascemos humanizáveis e nos tornamos humanos através do processo de socialização. Para ele sempre estamos em busca de um sentido é isto que nos impulsiona para o movimento emancipatório. Emancipar-se é voltar-se para o humano, é uma luta permanente para um mundo melhor, que prioriza os valores de igualdade e liberdade.

Essa pesquisa interventiva viabilizou-se através das idéias de Ciampa (2003) e Dubar (1997) que, partindo de Berger e Luckman (2001), afirmam que a socialização nunca está pronta e acabada, sendo portanto possíveis as transformações de identidade. Para estes últimos, existem diferentes graus de transformações, sendo que as alterações, as transformações totais, exigem processos de re-socialização que se assemelham à socialização primária.

Segundo Kolyniak (1996), a alteração caracteriza-se como “um renascer” e ocorre diante ao estabelecimento de relacionamentos significativos no âmbito afetivo e cognitivo. Explicitando, a transformação só se torna possível se o indivíduo estabelecer uma identificação afetiva, um vínculo de confiança com a(s) pessoa(s) que está realizando a mediação para um novo mundo. Portanto, a interação entre eles deve ser significativa.

As condições descritas acima foram consideradas no planejamento de como deveria ser exercido o papel de pesquisador nos encontros reflexivos, enquanto um mediador das reflexões da professora a respeito das suas ações e estimulador de novas formas de atuação. A participante foi considerada sempre a figura principal e por isso as intervenções do pesquisador sempre se constituíram a partir de algum elemento da fala ou comportamento da professora, no sentido de ajudá-la entender sua forma de agir. Após as descobertas da professora o pesquisador oferecia apoio, acolhimento e parceria para as novas ações.

Método

Frente a essas idéias a pesquisa qualitativa firmou-se como um método pertinente para a realização desse estudo por dar relevância à natureza interativa e à comunicação dialógica entre o pesquisador e a professora, o que permitiu a construção de significados das ações do pesquisando (Rey, 2002). A estratégia utilizada foi a pesquisa interventiva, comprometida não somente com a produção de conhecimento, mas também com as mudanças relacionadas à conscientização da professora, participante ativa desse processo. Esse procedimento pretendeu provocar possíveis transformações na identidade da participante e privilegiou uma produção conjunta do conhecimento.

Foi feito um estudo de caso com a preocupação de compreender um recorte singular da realidade trabalhada de forma mais profunda, considerando essa realidade multidimensional e historicamente situada. Lüdke e André (1986) afirmam que: “O estudo de caso qualitativo ou naturalístico encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola.” (pp. 21, 23)

De acordo com as autoras, a finalidade de um estudo de caso tradicional é retratar uma unidade em ação que, na presente pesquisa, seria um professor em movimento de transformação de identidade. Na pesquisa interventiva em pauta, que partiu da ação conjunta pesquisador *versus* pesquisado, procuramos integrar de maneira dinâmica e dialética os aspectos pessoais, afetivos, cognitivos e sociais.

A Escolha de Elisa

A professora escolhida para estudo de caso, aqui chamada de Elisa, é um dos 29 professores que atuaram no ano de 2003 no Ensino Fundamental de uma Escola Estadual, tendo lecionado durante esse ano para uma segunda série. Foi participante, durante o primeiro semestre de 2003, do projeto de pesquisa interventiva desenvolvido pelo grupo de pesquisa da Universidade São Marcos, com todos os professores de sua escola. Já nos primeiros contatos grupais essa professora manifestou interesse em ser acompanhada e observada em sala de aula. Verbalizou que gostaria que isso acontecesse para que posteriormente pudesse receber orientações a respeito do seu trabalho. Sua participação nesse processo grupal restringiu-se aos seis encontros realizados no primeiro semestre de 2003. No segundo semestre Elisa ficou impossibilitada de freqüentar as reuniões, por ter sido selecionada para realizar um curso de capacitação oferecido pela Secretaria de Educação – PROFA, ministrado no horário dos encontros grupais.

Elisa teve participação marcante nos encontros grupais do primeiro semestre. Extrovertida e muito falante, demonstrou ser comunicativa e alegre, porém às vezes se empolgava nas suas colocações, esquecendo-se de proporcionar oportunidade para os colegas se expressarem. Colocava sempre suas opiniões e pensamentos a respeito dos temas que estavam sendo propostos. Seu discurso era de reivindicação de melhores condições de trabalho, de salário e cursos de capacitação para os professores voltados para a prática. Sempre se firmava com grande convicção, mostrando até certo engajamento e esclarecimento político, o que ficou bem explícito em sua fala, transcrita a seguir: “*A educação só é prioridade na época de eleição. (...) Os professores que estão em contato direto com os alunos não tiveram acesso aos cursos, dirigidos somente para supervisores e coordenadores. (...) Cada governo vai jogando e você tem que se virar com isto. (...)*

A gente gosta do que faz e queremos melhorar e o governo precisa mudar”.

As citadas características de Elisa facilitaram o seu envolvimento enquanto pesquisadora participante em todas as etapas do processo de pesquisa. Sua disponibilidade para se abrir a novas situações, a vontade de aprender a respeito de si própria, claramente manifestada, e sua capacidade tanto de compreender a preocupação do grupo, quanto novas idéias apresentadas, observadas não só nas vivências dela no grupo (durante o primeiro semestre de trabalho), mas também nos seus relatos espontâneos de como se comportara (no seu percurso de vida) diante de estímulos diferenciados, nos permitiram avaliar que sua participação enquanto personagem de estudo de caso nos possibilitaria atingir com maior rapidez os objetivos do trabalho². A escolha de outra professora que não tivesse demonstrado essa disponibilidade exigiria um tempo longo para estabelecimento do vínculo com a pesquisadora assim como a elaboração do medo de enfrentar a “*situação nova*”. Também levamos em conta que numa abordagem que prioriza a comunicação dialógica e democrática entre os participantes, a atuação deve ser espontânea e voluntária.

Essas observações nos fizeram aproximar Elisa do conceito de “sujeito típico” explicitado por Kolyniak (1996), numa perspectiva dialética, como um representante da classe docente para estudo e compreensão do movimento histórico e tendências da área. Seu foco é o movimento de busca do indivíduo no sentido de emancipar-se, realizando suas aspirações, calcadas em valores mais humanos e igualitários.

O convite para participar do estudo de caso e o contrato com a professora foi realizado após uma das reuniões grupais do primeiro semestre de 2003. A partir do seu aceite foi pedido o seu consentimento para videogravar suas aulas e gravar os encontros e ainda sua autorização para futuras publicações do material produzido na pesquisa.

Caso a professora tivesse demonstrado alguma rejeição ou restrição sobre a filmagem das suas aulas (o que não aconteceu), outras técnicas de observação poderiam ter sido utilizadas. Acreditamos que o uso da vídeo-gravação implica certos cuidados, pois pode provocar diversas reações de caráter defensivo em certas pessoas. Isso depende das características de identidade de cada uma. Cabe ao pesquisador tomar decisões acertadas quanto ao tipo e uso de instrumentos a utilizar em cada situação e em relação às pessoas com quem trabalha.

² É importante lembrar que atualmente o prazo para a realização do mestrado são dois anos, o que nos obriga a tomar algumas decisões sobre sujeitos e procedimentos, que em outras circunstâncias poderiam ser diferentes.

Como parte do contrato foram feitas as seguintes solicitações: que ela registrasse em um diário as ocorrências do seu cotidiano escolar referentes à sua prática docente que julgasse mais significativas e que escrevesse uma autobiografia com a seguinte questão desencadeadora: “*Quem sou eu?*” Também fez parte desse contrato o agendamento de duas observações a serem efetuadas em sala de aula, assim como os nossos encontros de acompanhamento individual reflexivo, que tiveram como objetivos: 1) discussão da autobiografia e a realização de uma atividade sobre o Par Educativo; 2) realização das “autoscópias” (reflexão do protagonista a respeito da vídeo-gravação da sua prática) das aulas de português e matemática; 3) análise e reflexões a respeito das transcrições realizadas dos encontros anteriores (autobiografia e autoscópias).

Procedimento

O procedimento utilizado para a realização desse estudo de caso interventivo foi, portanto, denominado “Encontro Reflexivo”. A seguir estão descritos os “momentos” desse processo.

Primeiro encontro - foi retomada a autobiografia, previamente organizada pela professora, e explorados os diversos aspectos voltados à sua história de vida. Também foi solicitado o *Desenho do Par Educativo*, adaptado a fim de complementar dados relativos à maneira como Elisa percebia a relação ensino e aprendizagem, a partir da interação professor e aluno.

A autobiografia foi utilizada nessa pesquisa como um instrumento de sensibilização, como um pano de fundo para as posteriores intervenções. Para tanto foram tomados como referencial Queiroz (1987), Bueno, Catani e Sousa (1998) e Nóvoa (1995a, 1995b). Bueno, Catani e Sousa (1998) fizeram uso de tal recurso, garantindo a importância de o professor refazer seu percurso para se conscientizar das marcas deixadas pelo tempo e o quanto essas marcas podem estar influenciando a sua prática docente. Essas autoras acreditam que a revelação dos relatos autobiográficos, (história de vida, de formação e vida profissional), constituem oportunidades de o indivíduo reavaliar-se “(...) imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras” (p.16).

Elas ainda mencionam Albert (1993), que diz o seguinte sobre autobiografia:

“Escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade, de forma mais acabada do que na expressão oral. A autobiografia é um dos elementos que compõem um conjunto diversificado de produções sobre si, representando uma das mais nobres modalidades

de escritura identitária” (Albert, 1993, p.46-47, citado em Sousa, Bueno, & Catani, 1998, p. 31).

Queiroz (1987, p. 277) confirma essa perspectiva afirmando que “o recurso da autobiografia permite ao narrador autonarrar-se, manipular os dados da sua história de vida através da escrita, não se reduzindo, portanto, somente à intermediação de um pesquisador”. Nóvoa (1995a) também reafirma a importância da história de vida, quando diz que a maneira como cada professor ensina está diretamente relacionada com aquilo que ele é como pessoa, com a sua identidade. Nessa perspectiva, os dados da história de vida são considerados instrumento de reflexão com relação às suas atitudes, postura, valores, maneiras de ser e sua identidade.

O *Par Educativo* ou *Dupla Educativa* é comumente utilizado nas avaliações psicopedagógicas com crianças e adolescentes, a fim de investigar as relações estabelecidas com o professor e como o aluno vivencia e interpreta as situações escolares. Trata-se de um recurso gráfico. Solicita-se à criança que desenhe uma pessoa que aprende e uma que ensina. Em seguida ela poderá contar uma história oralmente ou por escrito, envolvendo os dois personagens por ela desenhados (Weiss, 1997). No trabalho em questão foi feita uma adaptação desse instrumento como recurso para complementar a autobiografia. Ele possibilitou a interpretação das relações vividas na escola, ou seja, como Elisa vivenciou o seu papel de aluna em relação aos seus professores e como vivencia atualmente seu papel de professora em relação aos seus alunos.

O primeiro encontro foi realizado nas dependências da Universidade São Marcos. A professora chegou atrasada e demonstrou certa preocupação com os seus escritos, justificando que estavam inacabados e em forma de rascunho. Depois de tranquilizá-la, foi-lhe sugerido que à medida que fosse lendo e comentando os fatos por ela registrados, outros poderiam ser lembrados e audiogravados. Foi prometido entregar-lhe uma cópia da transcrição da fita para que ela pudesse ler e, caso considerasse que algo deveria ser retirado, sua vontade seria respeitada.

Elisa iniciou a leitura da autobiografia muito agitada e preocupada com as suas reações. Dizia: “*Oh que absurdo! Eu me emocionar ...*”. Quando a pesquisadora respondeu: “*Fique à vontade... É normal a gente se emocionar... silêncio.*”. Aos poucos, foram surgindo comentários, ora da parte dela, ora da entrevistadora objetivando a elucidação de alguma informação, esclarecendo ou mesmo acrescentando mais dados às anotações por ela realizada, a respeito da sua história de vida. Dessa maneira, sua fala foi-se tornando mais espontânea e descontraída. Houve momentos em que se emocionou, principalmente quando relatou a respeito do seu nascimento (quando nasceu

acharam que estava morta) e quando falou da perda prematura da mãe.

Quando foi solicitado que desenhasse o Par Educativo, ou seja, uma pessoa que ensina e outra que aprende, comentou que achava difícil desenhar, dizendo: “*Ih! Desenhar? É difícil desenhar, eu sou muito ruim de desenho.*” Após ser tranqüilizada pela pesquisadora quanto ao fato de que os desenhos não seriam avaliados pela sua habilidade em desenhar, mas seriam valiosos para mostrar como via e percebia a relação ensino-aprendizagem, iniciou os traçados de forma simultânea a seu relato a respeito do que significava ensinar e aprender e do sentido que isso tinha para a sua vida. Para ela, ensinar é “*magia e luz que vem lá de cima*”, e o aluno é “*uma semente que brota, cresce e floresce, é uma transformação*”. No seu desenho, aquele que ensina é simbolizado por uma pomba mágica que recebe luz e inspiração superior, lá dos céus. Essa pomba foi desenhada de forma suspensa, distante do chão, bem no alto, numa posição de superioridade. A semente, no caso simbolizando o aprendiz, só recebe a luz. Não há perspectiva de trocas entre o “aprendente” e o “ensinante”. O aluno não é visto como um sujeito ativo e participante do processo ensino e aprendizagem. Denota uma visão autoritária do saber, com manutenção da relação poder-obediência.

Nesse primeiro encontro, portanto, foram realizadas algumas reflexões a respeito da história de vida de Elisa, como as influências que percebia ter sofrido da mãe, sua amiga e professora e da sua percepção com relação ao processo de ensino aprendizagem. Dizia:

“*Minha mãe era uma guerreira (...) acordava 4 horas da manhã para ir dar aula numa escola rural (...) Minha mãe está muito presente (...) esta coisa de dedicação (...) querer ensinar e exigir bastante dos alunos (...) falo para os meus alunos (...) você tem que ser o melhor (...) como referência para ensinar e de puxar os alunos foi a minha mãe que marcou. (...) acho que quando eu estou ensinando, eu penso numa coisa que eu tenho da minha infância. O meu avô falava assim, que quando a gente vai aprender alguma coisa (...) precisa de paz, de tranqüilidade e sossego*”.

Ainda nesse encontro a entrevistadora confirmou a primeira observação a ser feita em sala de aula solicitando à professora que preparasse as crianças para a sua presença com uma filmadora. Foi sublinhado que isso seria muito importante para não atrapalhar o bom andamento da atividade e para não perturbar as crianças, nem ela própria, tirando a sua espontaneidade.

Dois situações de observação videogravadas da professora atuando em sala de aula (aulas de português e matemática). Optou-se por utilizar a *gravação em vídeo* das

aulas da professora, considerando em primeiro lugar a impossibilidade de detectar, através da observação direta, a complexidade da ação docente, a multiplicidade das relações que se estabelecem simultaneamente, os detalhes e o montante de variáveis presentes.

Na primeira observação a pesquisadora chegou na hora do intervalo e encontrou Elisa na sala dos professores, a qual a recebeu prontamente. Enquanto saiu para ir buscar as crianças, a pesquisadora preparou a filmadora. Como havia sido combinado, anteriormente, ela havia conversado com as crianças, explicando-lhes a respeito da sua participação na pesquisa e quando voltou fez as apresentações às crianças, acentuando que se tratava da pesquisa que ela já havia mencionado. As crianças demonstravam-se tranqüilas com a presença da pesquisadora, o que foi muito importante para poder observar e registrar o cotidiano de sala de aula da forma mais aproximada possível da sua rotina.

A atividade proposta na aula de português era a montagem de um livro, que reproduzia, com algumas inovações, a “*História da Formiguinha*” de Pedro Bandeira. Os alunos receberam folhas mimeografadas com os desenhos prontos para colorir, recortar e colar em uma folha de cartolina dobrada como se fosse a capa de um livro.

Os aspectos que foram observados nessa aula e posteriormente assinalados para a professora foram: durante a sua aula Elisa demonstrou grande preocupação com o conteúdo programático e com as atitudes dos alunos. Ela tentou extrair da “*História da Formiguinha*” lições de moral e encorajamento para os alunos se motivarem a estudar mais. Garantia que com essa atitude eles poderiam passar num concurso público, e até no vestibular. Enfatizava tanto esses aspectos, que seu discurso acabou se transformando numa retórica de repetição. Sua atitude perante os erros dos alunos, nas atividades, denunciou uma concepção de ensino com ênfase no conteúdo, e exigência com relação ao erro. Isso ficou evidente nos momentos em que corrigia de forma sistemática qualquer falha cometida pelos alunos, demonstrando até aborrecimento pela ocorrência do erro. Suas falas foram: “*Estou falando grego, está tudo errado... Você é japonês, é? Está de trás para frente... Eu acabei de explicar e vocês fazem errado...*”

O erro era visto por ela como algo a ser eliminado de imediato e não como parte do processo de ensino-aprendizagem. Circulava mais entre a mesa e a lousa e devido à sua preocupação com relação ao tempo, não proporcionava muitas oportunidades para os alunos participarem. Sua proposta era de que os alunos deveriam participar de forma ativa na reescrita da história, porém na sua pressa, ela ia escrevendo na lousa a nova história, enquanto ia perguntando aos alunos se estavam de acordo. Nesse sentido já induzia às respostas. Apesar de relatar

que gostaria de desenvolver mais a criatividade nos alunos, demonstrava não saber como fazer isso. Forneceu desenhos reproduzidos no mimeógrafo e os alunos os pintavam, recortavam e colavam. Falava bastante e se preocupava muito com o tempo o que, provavelmente, prejudicava as suas ações. Elisa explicava essas atitudes como procedentes da angústia em cumprir toda programação exigida. Consideramos que essa preocupação com o conteúdo programático procede, porém o que acontecia é que a impedia de entender e acompanhar o processo e ritmo de aprendizagem das crianças. Apesar disso, foi constatado através das observações que estabelecia uma relação afetiva com as crianças, que dela se aproximavam até para fazer massagens nas suas costas.

A segunda observação deu-se em uma aula de matemática, cujo objetivo era trabalhar problemas que envolvessem raciocínio das quatro operações aritméticas com os alunos. Esses desafios foram elaborados a partir da nova versão da “*História da Formiguinha*”, reescrita pela classe. Quando a pesquisadora chegou os alunos já estavam na sala de aula e a professora aguardava. Após os cumprimentos, a investigadora se dirigiu ao fundo da sala, de onde fazia suas observações. Elisa desde o início da aula enfatizou aos alunos que todos deveriam prestar atenção no que ela falasse. Mesmo admitindo possuir dificuldades em elaborar um projeto multidisciplinar, as atividades que desenvolvia com os alunos seguiam essa diretriz de integração de disciplina. As tarefas propostas tratavam de situações problematizadas a partir do contexto da “*História da Formiguinha*”.

Observamos nessa aula dificuldade por parte da professora quanto à construção de certos conceitos aritméticos, como da multiplicação. No mesmo exercício pedia conceitos que acabavam confundindo as crianças. Isso foi observado num dado exercício que solicitava de forma simultânea os conceitos temporais de semana e mês. Na lousa, explicava e armava algumas contas, porém, não as concluía, ou seja, as mesmas não funcionavam como um modelo. Na tentativa de explicitar o raciocínio dos exercícios para as crianças, fazia-o de forma inadequada, já que usava o seu referencial de adulto para exemplificar. Isso foi revelado através de suas colocações na explicação do raciocínio necessário para resolução da seguinte tarefa: ela desenhou as trajetórias das formigas na lousa de maneira desproporcional, impedindo, assim, que sua ilustração esclarecesse aos alunos, pelo contrário, dificultou a compreensão do problema. Isso evidenciou sua falta de entendimento da maneira como a criança raciocina, demonstrando dificuldade em concretizar certas situações problemáticas, de modo a tornar o processo de resolução uma observável para a criança.

Talvez por ter aprendido durante a sua formação a pensar pela perspectiva do adulto, era difícil para ela partir do

referencial da criança. A dificuldade que dizia ter em matemática acabava atribuindo às crianças, falando que “*elas deveriam prestar mais atenção, estudar mais*”. Elisa demonstrava muito nervosismo e frustração com o insucesso das crianças durante as atividades. Isso acabava aumentando sua ansiedade e seu desgaste emocional ficaram evidentes no final dessa aula.

Dois encontros dedicados à autoscopia das aulas videogravadas de português e matemática. No processo de Encontro Reflexivo, a autoscopia firmou-se como um recurso fundamental para gerar reflexões. Nas palavras de Larocca (2002): “autoscopia consiste na técnica que se vale do recurso de videogravação de ações de um sujeito ou grupo de sujeitos, numa dada situação, visando submetê-lo(s) a posterior análise reflexiva das ações videogravadas.” (p. 43)

Segundo levantamento bibliográfico realizado por Larocca (2002), esse procedimento da autoscopia já foi utilizado em estudos europeus, como os de Linard (1974, 1980) e Ferres (1996), e em pesquisas brasileiras por Sadalla (1998), Oliveira (1998), Guarniere (1998) e Tassoni (2000). Nos estudos levados a efeito ficou constatado, ainda, que as pesquisadoras Carvalho e Gonçalves (2000) também fizeram uso de vídeo nas aulas dos professores que estavam em curso de formação continuada sob a sua coordenação. A partir dessa experiência elas afirmaram tratar-se de uma estratégia facilitadora de reflexão do professor sobre a sua própria ação.

Quanto à *relação entre pesquisador e pesquisado* que se deu nesses momentos descritos, a interação constituiu o eixo central da construção do conhecimento, uma vez que o sujeito participou sempre ativamente, construindo seus próprios pareceres sobre as vivências conjuntas e confirmando ou modificando as interpretações feitas pelo pesquisador. Essa proposta de atuação da pesquisadora fundamentou-se nas perspectivas de Contini (2001) e Szymanski (2000).

Segundo Contini (2001), na entrevista que ela denominou recorrente, o pesquisador apresenta ao sujeito a transcrição da entrevista e a pré-análise para a sua consideração, ocorrendo a possibilidade de este confirmar e enriquecer o que foi apreendido pelo entrevistador, já que a análise não deixa de ser uma das possíveis versões. Nesse aspecto o pesquisado confere e legitima a produção realizada pelo pesquisador, participando ativamente da construção do conhecimento que foi produzido nessa situação específica de interação. Dentro dessa proposta, pesquisador e pesquisado se unem, procurando cada vez mais melhorar a comunicação para assim obter conhecimento mutuamente partilhado sobre um determinado tema. Nas palavras de Contini (p. 85): “O pesquisador realiza constantes consultas ao sujeito entrevistado com objetivo de esclarecer continuamente as dúvidas e inferências feitas,

até concluírem que a questão está totalmente esclarecida”. Para a referida autora, o conhecimento surge através de uma contínua cooperação entre ambos, caracterizando o aperfeiçoamento dessa relação que acontece dentro de um processo. No nosso caso a entrevista do tipo reflexiva e a autoscopia foram os veículos que possibilitaram essa troca.

Szymanski (2000) denomina *devolutiva da entrevista reflexiva* o momento em que ocorre a exposição da compreensão do entrevistador a respeito do que foi relatado pelo pesquisado, oportunidade para o entrevistado ouvir e refletir sobre as informações produzidas na interação. Essa autora afirma que a entrevista reflexiva é uma interação, com trocas entre pesquisador e pesquisado, que possibilita a construção do significado. O movimento reflexivo, presente nesse tipo de entrevista, decorre do pressuposto que o entrevistado, ao se deparar com sua fala traduzida pela fala do pesquisador, reflita, tome consciência e ressignifique a questão que está sendo discutida.

Fundamentada nas idéias de Contini (2001) e Szymanski (2000), explicitadas acima, a pesquisadora optou por utilizar a denominação dos encontros, por ela realizado com a professora, como Encontros Reflexivos. Esses constituíram o significado do trabalho interventivo realizado durante esse estudo de caso.

Após assistir algumas vezes às fitas videogravadas, referentes às aulas de português e matemática, ficaram evidenciados, para a pesquisadora, dados que permitiram construir uma pré-análise, a partir da qual foram assinalados alguns pontos cruciais a serem levantados por ocasião da autoscopia. Esse material serviu de guia aberto para as discussões fomentadas nesses encontros.

A apresentação do vídeo em período posterior às aulas facilitou o distanciamento e estranhamento necessário para que a professora pudesse analisar de modo reflexivo o material registrado. Patto (2000), ao discutir Agnes Heller, cita a atitude de distanciamento e estranhamento do que é conhecido e familiar como fundamental para a recuperação do pensamento reflexivo sobre fatos já conhecidos, porém mal entendidos (p. 185). Isso foi constatado em Elisa, que ao se deparar com a sua imagem no vídeo, muitas vezes manifestou estranhamento de suas atitudes:

“Não acredito que fiz isso! – Ah! Como eu falo! - Ah se eu tivesse feito de outra maneira (...) todos teriam participado mais, né? - (...) Mudar ou contá-la novamente (...) poderiam desenhar (...) Eu poderia começar uma história e não dar o final (...)– Olha aquele traço da distância do rio (...) como eu não parei para pensar? Coloquei trinta metros com o mesmo cumprimento de dez (...) para mim é óbvio, conforme você me disse, mas para eles não, e eu não estava percebendo nada disso”.

Torna-se importante elucidar que no momento da reflexão as colocações sempre partiam da professora, conside-

rada a personagem principal, ou seja, a autora da história. À pesquisadora coube o papel de facilitar e apoiar as novas descobertas. As intervenções caracterizaram-se em forma interrogativa e não afirmativa. Os exemplos a seguir mostram essa relação:

Pesquisadora: - *Como você se percebe? Como você se vê nessas imagens?*

Professora: - *Não sei se é porquê eu tenho a preocupação de deixar as coisas bem claras, eu acho que eu falei muito, repito muito as coisas, sabe?*

Pesquisadora: *Agora você vendo estas imagens, você percebe?*

Professora: - *Eu percebo isso, fico insistindo muito em cima daquilo, talvez não seja necessário tudo isto (...) Eu falo muito, eu gesticulo muito.*

Pesquisadora: - *Você consegue pensar em outra forma de agir, uma ação da sua parte que poderia proporcionar espaço para eles chegarem mais...?*

Professora: - *Tenho que mudar a minha postura em sala de aula (...) quero que eles prestem atenção (...) preciso falar menos (...) Eu fico pensando, como agora, o que eu posso fazer para mudar, eu não sei direito o que fazer, mas sei que quero mudar.*

Dos três encontros reflexivos já descritos até aqui - primeiro Encontro - discussão da autobiografia e o “Par Educativo”; Segundo encontro - autoscopia da aula de português, e, terceiro. Encontro - autoscopia da aula de matemática -, originaram-se três transcrições, das quais uma cópia foi entregue a Elisa, quinze dias antes do quarto e último encontro, para que ela fizesse uma análise e uma avaliação do seu processo para confrontar com o parecer elaborado pela pesquisadora.

Encontro final como Síntese Reflexiva. Nesse momento foi realizada uma reflexão conjunta da pesquisadora e a professora. Essa reflexão teve como referencial as duas pré-análises construídas pelas participantes da pesquisa a partir das transcrições dos encontros gravados em áudio.

Elisa construiu uma pré-análise a partir da leitura desses encontros anteriores. Ela leu e comentou a sua análise, e a pesquisadora fez o mesmo, confrontando os pareceres de ambas. A partir desse confronto, surgiram outras observações, como a preocupação da participante com as repetições que observou nas suas falas. Foi capaz de perceber e verbalizar que muitas vezes sua ansiedade evidenciava-se através da sua fala excessiva.

Através desse processo (autobiografia, autoscopias e transcrições) Elisa pôde avaliar a sua postura diante dos alunos e a metodologia pedagógica que usava. Pôde avaliar e entender através de sua história de vida alguns de seus comportamentos. Ficava muito preocupada com o tempo e com as atividades que deveriam ser realizadas. Pôde ousar e realizar mudanças, pois antes se sen-

tia presa ao conteúdo programático. Nesse encontro afirmou voltar-se mais à qualidade, “*pois tem atividades que exigem um tempo maior, porém desenvolvem várias coisas nos alunos*”. Exemplificou essa mudança mencionando as atividades que estava desenvolvendo com os alunos através dos folhetos de propaganda de um supermercado. Explorava esses folhetos comparando os preços dos produtos expostos, assim como avaliando a sua procedência. Dessa maneira, ia relacionando várias áreas do conhecimento, como matemática e geografia. Foi também capaz de constatar, através dos episódios das aulas, como usava a sua própria referência e não a das crianças para explicitar certos raciocínios.

Confirmados esses dados, outros foram acrescentados, pela pesquisadora, como a intenção firme da professora de fazer o melhor para os alunos; oferecer abertura para os alunos compartilharem com ela seus problemas e angústias; mostrar-se sensível quanto às questões de respeito e atitudes dos alunos quanto a preconceitos de cor, pobreza e dificuldades de aprendizagem; manter um bom relacionamento com os pais de alunos e o sentimento que expressou da falta de reconhecimento e trocas com os colegas professores.

Dessa forma ficou constatado que a professora, ao se deparar com a sua fala nas transcrições das autoscópias, teve uma possibilidade a mais para refletir e para ressignificar a sua ação docente, que era a situação em evidência. Na verdade, tal procedimento final se assemelhou tanto quanto as autoscópias com a entrevista reflexiva e/ou recorrente, na medida em que teve como objetivo produzir reflexões a respeito de uma ação da professora que estava sendo focalizada. Quanto à leitura das transcrições por parte de Elisa e sua contribuição na construção conjunta do conhecimento, pareceram pertinentes e indispensáveis nesse tipo de pesquisa interventiva.

No encontro da síntese reflexiva Elisa sugeriu que fosse feita uma observação informal das suas aulas como forma de mostrar a sua transformação. Comentou que gostaria que a pesquisadora observasse as atividades que estava desenvolvendo com os seus alunos, o que foi aceito.

Observação informal. Essa observação ocorreu no final do ano letivo, numa aula de português, e foi fotografada. As mudanças se confirmaram de imediato através do novo cenário da sala. As carteiras, que anteriormente se dispunham em fileiras indianas, dessa vez estavam organizadas de maneira a aproximar os alunos, que estavam trabalhando em duplas e trios.

O ambiente da classe era mais descontraído, e todos trabalhavam um texto. Os alunos iam pedir ajuda à professora, que parecia mais tolerante e respeitosa com os erros das crianças. Isso se confirmou pela sua nova

postura de não praticar a correção imediata, permitindo à criança pesquisar no dicionário, comparar e realizar a sua própria descoberta. Sua atitude caracterizou-se como de incentivo à pesquisa. Ela parecia mais próxima dos alunos, não restringindo seu espaço somente à lousa e à sua mesa. Ia até o centro da sala, de forma a adentrar nos grupos formados pelos alunos.

Reflexões sobre o Método Utilizado

Através do método utilizado a pesquisadora pôde oferecer espaços de acolhimento à professora, proporcionando, assim, oportunidades para que esta pudesse expressar sua subjetividade, seus sentimentos, pensamentos, valores, anseios e preocupações. Elisa, mal remunerada no exercício da sua profissão e trabalhando em condições precárias (ausência de biblioteca, lousa esburacada), com falta de recursos pedagógicos e sem o reconhecimento de seu trabalho, acabou desenvolvendo uma identidade negativa, sentia-se desvalorizada, acreditando que não sabia mais nada. Foi observado que se sentia como “*uma formiguinha*” que havia trazido uma vivência escolar de uma cidade do interior e que na cidade grande foi confrontada com concepções pedagógicas diferentes daquelas que vivenciou, sem conseguir fazer escolhas ou sínteses, permanecendo dividida entre os dois extremos. Isso fazia com que se sentisse diminuída e destituída do próprio saber, tanto que muitas vezes enfatizou que achava que não sabia mais dar aula. Sobre esse fato verbalizou o seguinte:

“*Muitas vezes eu fico me questionando, e tem horas que penso que tenho que parar de trabalhar. Penso que não estou dando aula direito, sabe? Você começa algo, aí vem um governo, vem outro, e a gente fica perdida (...) aí tem uma hora que você fala: ‘Eu não sei mais dar aula’. E é o que eu sinto, falta de reconhecimento da direção (...) dos colegas. Eu nunca vi uma coisa que eu fiz ou mostrei e alguém falar: ‘Olha que legal!’*”.

É importante esclarecer que na ocasião do início do trabalho interventivo, pudemos avaliar a falta de comunicação entre os professores, assim como uma animosidade e rejeição em relação aos professores que trabalhavam em outros turnos. Havia ainda um individualismo grande, poucas trocas, como se essa forma de agir pudesse protegê-las de possíveis críticas. Também observamos uma certa disputa entre os professores que cumpriam rigidamente as determinações e aqueles que procuravam agir de forma diferente ou criativa. Nesse contexto Elisa destoava do grupo, pois ao mostrar suas atividades para os colegas era mal compreendida e avaliada como “*querendo se mostrar*” ou “*aparecer*”.

Ao sentir-se acolhida pela pesquisadora nos encontros reflexivos, pôde falar de si, de sua história e das

suas experiências em sala de aula, enfim, expressar-se livremente. Paralelamente a isso, observando-se nos momentos de autoscopia, pôde rever e refletir a respeito da sua prática e atitudes com os alunos, de uma perspectiva de valorização de seus próprios recursos para a ocorrência de certas mudanças necessárias. Segundo palavras de Elisa:

“Eu achei que teve uma mudança muito grande depois dos nossos encontros e que ficou assim (...) tudo mais claro (...) os alunos estão sentando em grupo de três, e um colabora com o outro. Eu aprendi agora a entender como a criança aprende, porque eu não sabia. Agora eu estou falando menos, estou deixando os alunos virem buscar mais (...) partir deles. Antes eu estava muito presa a todas aquelas coisas que eu aprendi. Agora estou conseguindo ter uma visão mais ampla (...) estou fazendo um curso de capacitação (...) meu processo acelerou (...) os vídeos das aulas foi muito legal (...) Na hora eu fiquei chocada com certas coisas que eu estava fazendo e pensava: ‘Eu nunca percebi isso antes’. Eu estou tentando me soltar um pouco do planejamento, porque eu acho que isto também é uma rusga do magistério, da época que eu me formei, mais antiga (...) Eu fiz um curso, gastei 300 reais para me atualizar, pra ter uma visão melhor de como ensinar. Eu vi um monte de teoria. Eu não consigo pegar toda esta teoria e enfiar na prática, isto me deixa desesperada. Eu vejo tudo o que tem de novo e tenho dificuldade em colocar no meu dia-a-dia.”

A leitura das transcrições espelhou mais uma vez ações e atitudes da professora e da pesquisadora, reafirmando-se como mais uma oportunidade para ambas se conscientizarem das suas falas e atitudes. Essas estratégias constituíram excelente material provocativo e convidativo de reflexões necessárias para a transformação de suas ações pedagógicas. Em todas as situações propostas, as trocas estabelecidas com a pesquisadora procuraram favorecer seu movimento de transformação.

Através das colocações de Elisa no encontro final da síntese reflexiva foi possível constatar as transformações de sua identidade profissional. Sua postura pedagógica mudou, demonstrando nova percepção com relação aos erros dos alunos, passando a encará-los como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Passou a adotar a estratégia de trabalhos em grupos com seus alunos. Pelas repetições de sua fala percebeu o quanto a sua ansiedade impedia a participação das crianças. Compreendeu o peso de sua formação na sua relação com os alunos. Segundo suas próprias palavras, *“Foi através desta somatória que reavaliei minha postura diante dos alunos, da minha metodologia pe-*

dagógica”. Elisa colocou que percebeu sua mudança em tão pouco tempo, enfatizando quão importante foi para que essa mudança ocorresse todo o trabalho de observação e reflexão. Ela mostrou com isso um descolamento da situação inicialmente apresentada, caracterizando um movimento de autonomia.

Ao presentificar as suas ações passadas rememorando fatos da sua história de vida, assistindo às cenas das suas aulas, acrescidas das trocas estabelecidas com a pesquisadora, pôde ressignificá-las, estabelecendo uma nova concepção a respeito de suas atitudes e prática docente. Elisa, que anteriormente se encontrava muito presa aos ensinamentos da sua formação tradicional, constituindo uma identidade para os outros, ou seja, *“virtual”*, pôde desenvolver uma identidade mais autônoma, uma identidade para si, sentindo-se mais livre para construir suas atividades com seus próprios recursos, constituindo uma identidade real.

Elisa passou a desenvolver trabalhos em grupos com os alunos. Sua concepção quanto ao erro mudou, passando a encará-lo como parte integrante do percurso ensino-aprendizagem; parecia mais atenta, evitando repetir muito as explicações, procurando utilizar estratégias pedagógicas mais de acordo com a capacidade de compreensão dos seus alunos. Sua ansiedade com relação ao aproveitamento do tempo diminuiu e parecia mais livre para criar atividades com os alunos.

A transformação foi decorrente desta conscientização a respeito de aspectos anteriormente ignorados a respeito de si própria, que passaram a integrar na sua identidade. Foi fruto de transações internas (subjetivas) e externas a ela (objetivas). Ela conseguiu compreender porquê agia de determinadas maneiras. Isso representou a possibilidade de fazer escolhas para encontrar um sentido para sua atividade profissional e para si. Sendo assim, podemos confirmar que vivenciou um processo de metamorfose emancipatória. Frente a todos esses aspectos apresentados podemos considerar que o método justifica-se no contexto da pesquisa interventiva, podendo provocar e avaliar mudanças de identidade.

Referências

- Berger, L. P., & Luckmann, T. (2001). *A construção social da realidade* (20ª ed.), Petrópolis: Vozes.
- Boterf, G. (1984). Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas. In C. R. Brandão (Ed.), *Repensando a pesquisa participante* (pp.51-81). São Paulo: Brasiliense.
- Bueno, B. B., Catani, D. B., & Sousa, C. P. (1998). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras.
- Carvalho, A. M. P., & Gonçalves, M. E. R. (2000). Formação continuada de professores: O vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 3, 71-94.

- Ciampa, A. C. (2001). *A estória do Severino e a estória da Severina* (7ª. ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Ciampa, A. C. (2003, Outubro). *Emancipação e autonomia*. Palestra não-publicada, Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil.
- Contini, M. L. J. (2001). *O psicólogo e a promoção de saúde na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dubar, C. (1997). *A socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Editora Porto.
- Kolyniak, H. M. R. (1996). *Metamorfose e utopia: A identidade do professor de educação física que busca a emancipação humana*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Larocca, P. (2002). *Psicologia e prática pedagógica: O processo de reflexão de uma professora*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Ludke, M., & Andre, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mendes, M. L. C. (2004). *A transformação da identidade do professor: Algo possível e necessário*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil.
- Nóvoa, A. (1995a). *Vida de professores*. Lisboa: Porto.
- Nóvoa, A. (1995b). *Profissão professor*. Lisboa: Porto.
- Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar* (2ª.ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Queiroz, M. I. P. (1987). Relatos orais: Do “indizível ao dizível”. *Ciência e Cultura*, 39(3), 272-286.
- Rey, G. F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia – Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Szymanski, H. (2000). Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. *Psicologia da Educação*, 10(11), 193-215.
- Tassoni, E. C. M. (2000). *Afetividade e produção escrita: A mediação do professor na sala de aula*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Weiss, M. L. L. (1997). *Psicopedagogia clínica – Uma visão dos problemas de aprendizagem escolar* (4ª. ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Received 20/12/2004

Accepted 31/07/2005

Maria de Lourdes Crunfli Mendes. Pesquisadora do “Grupo de Estudos em Identidade e Educação” do Grupo de Pesquisa CNPq-Identidade do Brasileiro, UNIMARCO, São Paulo, Brasil. Psicóloga, Psicopedagoga, Mestre em Psicologia.

Marisa T. D. S. Baptista. Coordenadora do “Grupo de Estudos em Identidade e Educação” pertencente ao “Grupo de Pesquisa CNPq – Identidade do Brasileiro. Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia UNIMARCO, São Paulo, Brasil.