Capítulo 1. Técnicas e procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo

revisão descritiva da literatura

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Steffhanny Paulimineytrick Nascimento Silva
Débora Regina P. Nunes
Carolina Rizzotto Schirmer

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

NUNES, L. R. D. P., SILVA, S. P. N., NUNES, D. R., and SCHIRMER, C. R. Técnicas e procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo: revisão descritiva da literatura. In: NUNES, L. R. D. P., ed. *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 15-43. ISBN: 978-65-87949-10-9. <https://doi.org/10.7476/9786587949109.0003>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Capítulo 1

Técnicas e procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo: revisão descritiva da literatura

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Stefhanny Paulimineytrick Nascimento Silva
Débora Regina P. Nunes
Carolina Rizzotto Schirmer

Introdução

Formação do professor reflexivo

Tendo como suporte metodológico tópicos essenciais preconizados pela pesquisa de Revisão Descritiva da Literatura, os objetivos do presente capítulo são rastrear, reunir, agrupar e sintetizar os resultados conclusivos de estudos que tratam da utilização de técnicas e de procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo. Trata-se de trabalho de pesquisa descritiva, tendo como foco o saber produzido e disseminado, em bases de dados eletrônicas no período 1989-2019, conforme especificado no decorrer do capítulo.

São múltiplas as fontes de informações necessárias para proceder-se ao delineamento do estado da arte, no que concerne à incorporação

das técnicas e dos procedimentos de autoscopia na grade curricular, direcionada para a formação do professor reflexivo.

Sob o ponto de vista histórico, nos últimos vinte anos, constata-se em vários países, em especial no Brasil, uma política de desvalorização da formação docente levada a cabo nas universidades públicas, além da crescente privatização da educação (Nóvoa, 2017). Tais tendências encontram-se afinadas com as propostas de reformas educacionais alinhadas com os princípios do neoliberalismo (Cochran-Smith et al., 2015). Assim, para resgatar a educação brasileira, cujos resultados nas avaliações internacionais têm mostrado um quadro preocupante (Carnoy, 2015), conclusões de pesquisas apontam a formação de professores como variável essencial na resolução de problemas educacionais (Gatti, 2014; Barreto, 2019). Tal postura pode conduzir à culpabilização dos docentes, revelando, assim, uma visão estreita e maniqueísta do seu trabalho. Cientes dos riscos desse reducionismo e da simplificação do fenômeno da formação docente, mas ao mesmo tempo desejosos de contribuir para o debate, o grupo de pesquisa responsável pela publicação deste livro disponibiliza ideias sobre uma prática recorrente encontrada na literatura contemporânea – o uso das técnicas e dos procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo.

O movimento da formação do professor reflexivo emergiu na década de 1980 como uma insurgência contra as implicações da chamada racionalidade técnica, que aparta teoria e prática e ignora a criatividade e o discernimento do professor (Giroux, 1988). Segundo essa concepção, professores são recipientes passivos do conhecimento profissional, meros técnicos que executam programas de ensino elaborados por acadêmicos, especialistas que, em geral, encontram-se distanciados do ambiente da sala de aula. Assim, a velha dicotomia teoria *versus* prática contrapõe o conhecimento produzido na academia com aquele concebido pelo professor o qual, respaldado por sua experiência cotidiana em sala de aula, anuncia que “na prática a teoria

é outra”. Na verdade, como esclarece Zeichner (1994), a suposta distância entre ambas se expressa mais como um desencontro entre a teoria do observador acadêmico e a teoria do professor de sala de aula do que a própria diferença entre teoria e prática.

Historicamente, as origens da reflexão na educação remontam a Dewey (1910). O filósofo americano apregoava que a reflexão emerge da confusão, da dúvida ou da perplexidade. Se aceitássemos acriticamente qualquer proposição imposta, a reflexão não se faria presente. Contudo, se tivermos dúvidas, ou o tema nos parecer confuso, é imperativo exercitarmos o pensamento, buscando novas evidências que possam confirmar ou negar a proposta inicial.

Schön (1997 e 2000) advoga uma formação de professor que se caracterize por um *practicum reflexivo*. Com isso, propôs três processos que podem auxiliar o professor na sua atividade docente: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Reflexão na ação significa que o conhecimento tácito que o professor detém serve de guia para desenvolver a atividade prática, sem, contudo, sistematizá-la, mas se mostrando capaz de atender, com criatividade, às variáveis que atuam no contexto do ensino. Já a reflexão sobre a ação envolve a reconstrução mental das ações educativas, de modo a realizar uma análise retrospectiva e avaliar se seu conhecimento na ação contribuiu ou não para ofertar um ensino de qualidade. Finalmente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação envolve o pensar sobre sua observação de suas próprias ações em sala de aula e o significado que o professor atribuiu ao ocorrido e à adoção de outros sentidos. Enfim, constitui-se uma ação, uma observação e uma descrição escrita (Rosa-Silva, Lorencini Junior e Laburú, 2010).

Origens e conceituação de autoscopia

Consideramos, assim, a reflexão do professor acerca de sua prática docente como pedra angular no processo formativo; na busca de novas metodologias e recursos para favorecer essa atitude

reflexiva do docente, depara-se com a autoscopia. A palavra autoscopia é formada pelos termos *auto* – ação realizada pelo próprio sujeito – e *scopia* – objetivo, finalidade, alvo (Sadalla e Larocca, 2004). O termo foi introduzido por M. Fauquet e S. Strasvogel, professores no Centro Audiovisual da Escola Normal Superior de Saint Cloud, França, ao final da década de 1960. Os autores pretendiam adotar na educação francesa uma nova metodologia de formação de professores baseada no microensino americano (Linard, 2000). A autoscopia emerge assim na confluência de dois fatores presentes naquela época: a insatisfação com a formação de professores e com o desempenho dos alunos, e o advento da tecnologia audiovisual americana. A pressão conjugada dessas forças, ideológica e tecnológica, marcou profundamente uma reflexão pedagógica estimulada pela exigência quase inexorável de inovações na década de 1960 (Travers, 1973 apud Fauquet, 1980). Para justificar a contribuição das imagens gravadas em vídeo, Travers (1973) argumenta que a imagem visual, conceituada como analogia concreta e intuitiva do real, seria assimilada pela memória mais facilmente do que o discurso lógico abstrato e, portanto, favoreceria a permanência e a fixação do conhecimento. Contrapondo-se a essa premissa, profetizada ingenuamente acerca da superioridade da imagem que se enriquece pelo aparente dinamismo de um filme, Piaget argumenta que essa prática é inadequada para a formação do construtivismo operativo, porque a inteligência não pode ser reduzida às imagens de um filme. De fato, o conhecimento não pode estar limitado a uma soma de informações armazenadas, implica antes a apropriação do objeto por um conjunto de operações que promovem a elaboração do conhecimento constituinte (Piaget, 1969).

Autoscopia pode ser definida como a observação tardia do “eu” em uma situação pedagógica dada e registrada. Após essa observação de si próprio ofertada pelo vídeo, o professor tomará consciência de certas lacunas em sua ação, realizando, assim, a autoconfrontação e a autoavaliação, podendo conduzi-lo a um con-

fronto com o outro, portanto, uma heteroavaliação, ocasião na qual é acompanhado pelo seu supervisor (Fauquet, 1980). De acordo com Linard (1980), a imagem que aparece na tela constitui-se em categoria intermediária entre o aspecto exterior objetivo e a visão interna subjetiva. É na interação de tais aspectos que a autoscopia funciona. Ferrès (1996) observou ainda que o encontro do sujeito consigo mesmo, que ocorre quando se assiste ao vídeo, em geral, estimula sua fala acerca do conflito que emerge entre a imagem objetiva e o “eu” subjetivo e as possíveis articulações entre elementos envolvidos nos registros, pois:

É esse confronto que, paradoxalmente, ajuda a re-instalar o sujeito com todo o seu potencial reflexivo e expressivo. [...] Trata-se, pois, de uma reapropriação de si e também de uma ocasião privilegiada de autocrítica em face da representação que se tem do próprio papel no mundo e a atuação que nele se verifica (Sadalla e Larocca, 2004, pp. 422-3).

Convém lembrar, neste ponto, que, a despeito de a autoscopia favorecer a conscientização global da ação pedagógica, a observação do próprio desempenho, desacompanhada de uma troca com outro docente que conduza à reflexão, não produz mudanças no desempenho pedagógico futuro (Alvarez, 1986). Segundo a concepção de Schön (1988), pode-se afirmar que a visualização da própria performance seguida de uma conversa com o outro pode instigar a reflexão sobre a ação e, posteriormente, até mesmo a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Zeichner (2008) alerta, ainda, para a inadequação da prática reflexiva conduzida de forma individual pelo docente e da falta de atenção às condições do contexto social da atividade de ensino. Tal situação pode conduzi-lo a conceber os problemas como exclusivamente seus, falhando em relacioná-los aos de outros professores ou ainda à estrutura da educação e suas contingências. A propósito

da necessidade de que o trabalho reflexivo seja conduzido como uma prática social em que professores interajam e se apoiem mutuamente na construção coletiva de uma estrutura de suporte para todos, Zeichner aponta para a importância da reflexão como uma prática social que ocorre em comunidades de prática no aprendizado docente.¹

Autoconfrontação e microensino

Com uma linha de pensamento e atuação muito próxima da autoscopia, destaca-se o dispositivo da autoconfrontação. A literatura acerca da autoconfrontação mostra a extrema relevância dessa análise para o ofício do professor. A autoconfrontação foi criada pelo linguista Daniel Faïta, em 1997, para estimular o estudo da atividade de condutores de trens na Europa e aperfeiçoada pelo psicólogo Yves Clot em sua Clínica da Atividade, no contexto da abordagem histórico-cultural de Vigotsky. A autoconfrontação, no dizer de Clot, constitui-se em um dispositivo metodológico direcionado a investigar a atuação do trabalhador, de modo a ampliar seu raio de ação e poder de operar sobre o próprio meio e sobre eles mesmos. Esse procedimento mostra-se útil não somente como meio de os indivíduos se apropriarem dos saberes acerca de seu próprio ofício, mas também como recurso de transformação desse ofício pelos próprios trabalhadores com auxílio do pesquisador. Com efeito, quando um profissional é confrontado com sua situação laboral, tem a possibilidade de reelaborar os mecanismos empregados por meio de processos cognitivos e, assim, modificar sua atuação no futuro.

¹ O conceito de comunidade de prática foi cunhado por Wenger (1998), sob a perspectiva da teoria social da aprendizagem, para se referir às configurações sociais que agregam valor aos empreendimentos de seus integrantes e reconhecem como competente sua participação. O conhecimento coletivo resultante dessas práticas pertence a uma comunidade que possui um objetivo comum (Wenger, 1998). Assim, o conceito de comunidade de prática implica, necessariamente, uma perspectiva da aprendizagem como atuação social, e não individual (Nunes et al., 2018, p. 261).

No Brasil, estudos sobre a autoconfrontação têm sido conduzidos em programas *stricto sensu* de pós-graduação em Educação desde os anos 2000. Tais produções servem principalmente para coleta de dados, não avançando, contudo, na contribuição para a efetiva mudança na atividade laboral dos participantes (Perez e Messias, 2013).

Outro conceito que se aproxima da autoscopia é o de microensino. Fauquet (1980) se refere a esse termo, fundamentado em Allen e Ryan (1972), como o encontro de um método e um instrumento a serviço da formação em geral e particularmente na formação de professores. O microensino surgiu em 1963, na Universidade de Stanford quando Robert Bush, Dwight Allen e outros pesquisadores começaram a estudar o processo de ensino em componentes reduzidos, os quais foram chamados de destrezas técnicas, ou seja, procedimentos de ensino que professores usam em suas aulas (Villar Ângulo, 1977 apud Fernandes, 2004). O microensino se constitui em procedimento de formação de docentes que promove uma simulação de prática de ensino, quando são registradas pequenas sequências ou modelos de ensino, em escala reduzida, visando ao desenvolvimento de professores (Fernandes, 2004). Sant'Anna (1979) considera o microensino como tão real quanto uma aula comum, uma vez que é praticado com alunos em sala de aula, estando sujeito às mesmas contingências presentes em situações reais de ensino. A autora informa, ainda, que esse procedimento tem sido empregado no Brasil como atividade de prática de ensino em disciplinas como Didática, Prática de Ensino e Metodologia do Ensino, substituindo algumas práticas ou técnicas tradicionais (Arrigo, Lorencini Junior e Broietti, 2017).

Método

Foi conduzido um trabalho de pesquisa de Revisão Descritiva da Literatura (RNL) com foco no uso da autoscopia na formação docente. Trata-se de delineamento de pesquisa bibliográfica cujo

objetivo é identificar tendências metodológicas ou teóricas, assim como padrões de resultados descritos em estudos sobre um determinado campo de conhecimento (Paré et al., 2015). O emprego de protocolos estruturados de busca, assim como o uso de critérios de inclusão e de exclusão de trabalhos, são procedimentos adotados em revisões dessa natureza. Por fim, esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela quantificação de dados de natureza qualitativa, como o tipo de metodologia empregada, os autores citados, entre outras variáveis (Paré et al., 2015).

Como critério de inclusão, foram analisados os resumos dos artigos, dissertações e teses publicados no período 1989-2019 em diferentes bases de dados, a saber: *Google* acadêmico, SciELO, CAPES.² As buscas incluíram textos redigidos em português, inglês, francês e espanhol, com a aplicação das seguintes palavras-chave: *autoscopy*, *autoscopie* e *autoscopia*; associadas aos termos: formação de professores, *teacher training*, *formation d'enseignants* e *formación de profesores*. Foram excluídos resumos sem descrição clarificada do conteúdo do artigo, como também aqueles referentes a fenômenos psicológicos de alucinação complexa durante a qual os pacientes experimentam duplicação visual do seu corpo (Blanke, Landis, Spinelli e Seek, 2004). Capítulos de livros foram excluídos desta revisão, assim como artigos, dissertações e teses protegidas e pagas.

Para a seleção dos trabalhos, foi realizada, primeiramente, a leitura dos títulos e do resumo para fins de elegibilidade, conforme os critérios previamente estabelecidos. No banco de dados SciELO, não foram encontradas publicações com os descritores: *autoscopy* e formação de professores, *autoscopy and teacher training*, *autoscopie et formation d'enseignants* e *autoscopia e formación de profesores*,

² *Google* acadêmico é a ferramenta de pesquisa capaz de pesquisar diversos trabalhos científicos em diferentes línguas. SciELO: é uma biblioteca digital de livre acesso a periódicos brasileiros. CAPES é o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil que oferece um banco de dados de pesquisas em diferentes áreas de ensino.

tampouco com os termos *autoscopy*, *autoscopie* e *autoscopia*. Mas, com o descritor “autoscopia”, em português, foram encontrados sete artigos, sendo que três foram excluídos porque não entravam no critério de inclusão. Os quatro artigos restantes foram Loos-Sant’ana e Gasparim (2013); Rosa Silva, Lorencini Júnior e Laburú (2010); Rosa Silva e Lorencini Júnior (2007); e Sadalla e Larocca (2004).

No Portal da CAPES, quando inseridos os termos *autoscopy*, *autoscopie* e *autoscopia*, verificou-se a ocorrência de 348 publicações. Para fins de refinamento sobre o uso da autoscopia no contexto escolar, uma busca mais avançada foi realizada. Logo, com os termos *autoscopia* e *formação de professores* não foi encontrada qualquer publicação. Já com os termos *autoscopy* e *teacher training* foram encontrados quatorze artigos; destes, dois enquadravam-se nos critérios de inclusão supramencionados (Klepka e Corazza, 2018; Arrigo, Lorencini Júnior e Broietti, 2017). Ressalta-se que oito deles foram repetidos, ou seja, já tinham sido localizados tanto no banco de dados da SciELO como no da CAPES, e quatro não se encaixaram nos critérios de inclusão. Um artigo foi encontrado quando inseridos os termos *autoscopie* e *formation d’enseignants*, contudo, a publicação não fazia ilação com as questões educacionais. Quando procuradas em espanhol as palavras-chave *autoscopia* e *formación de profesores*, nenhuma publicação fez jus ao critério adotado nesta investigação.

No *Google* acadêmico, 4.750 trabalhos foram, inicialmente, identificados empregando-se a palavra *autoscopia* em português, inglês, francês e espanhol. Na etapa seguinte, o vocábulo “autoscopia” foi associado ao unitermo “formação de professores” nas três línguas, produzindo 63 estudos publicados em francês; 28 em inglês; 182 em espanhol; e 376 em português. Dos 649 estudos identificados nessa etapa, apenas 59 atenderam ao critério de inclusão, a saber: Afonso (1995); Alfonsi (2019); Arrigo e Lorencini (2015); Azaoui (2016); Baquero (2008); Beckers (2004); Beckers Leroy (2011); Beckers e Linden (2007); Gaudin (2011); Bouchard

e Gagnon (2002); Brandão (2017); Campos (2012); Carvalho e Passos (2014); Cloes e Mouton (2012); Corbeil e Normand-Guérette (2012); Derobertmasure, Dehon e Bocquillon (2015); Derobetmasure, Bocquillon e Dehon (2015); Domínguez (2015); Fagnant, Etienne Mottier Lopez e Hindryckx (2017); Fernandes (2004); Flandin (2015); François, Noël e Pirard (2018); Freitag et al. (2018); Gal Petitfaux (2015); Gaudin e Chalties (2010); Gossin (2010); Ildefonso (2013); Kusiak (2015); Leblanc (2007); Leblanc (2011); Leblanc; Ria e Veyrunes (2013); Leroy (2011); Leroy e Beckers (2015); Lindner e Peres (2014); Moreira, Ferreira e Sarmiento (2005); Mottet (1992); Navarro (2016); Neto e Peixoto (2018); Nogueira e Lamas (2009); Olivesi (2012); Pacheco e Freire (2019); Papoulia-Tzelepi (1993); Peraya (1990); Phaneuf (2005); Piratello et al. (2016); Piratello et al. (2017); Ramos e Aragão (2018); Rosa e Silva et al. (2009); Schmidt et al. (2019); Serres (2006); Simons (2012); Soto Marin Gusmán (2017); Souza et al. (2019); Takahashi (2018); Tochon (1992); Torres, Soares e Carvalhaes (2018); Tosta (2006); Vacheski e Lorencini Jr. (2018); e Weiss Aymon Floris e Ferrez (2011).

O processo de seleção desses artigos está esboçado no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Organograma que representa o processo de seleção dos estudos analisados

Fonte: elaboração própria.

Resultados

A busca resultou em 65 publicações, sendo quatro identificadas no banco de dados da SciELO, duas no Banco de dados da CAPES e cinquenta e nove (59) na base de dados do *Google* acadêmico.

Para caracterizar os 65 (sessenta e cinco) trabalhos encontrados, foram elaboradas tabelas em Excel com as seguintes categorias: autores, ano e tipo de publicação, referencial teórico, objetivo, local, tipo de pesquisa, procedimentos metodológicos, participantes e

resultados. Foi feita inicialmente uma análise quantitativa dos dados para posterior análise qualitativa.

Os resultados dessa pesquisa de Revisão Descritiva da Literatura serão apresentados em duas etapas. A primeira consiste em um levantamento quantitativo dos dados e a segunda apresentará as análises qualitativas dos procedimentos e resultados dos estudos.

Análise quantitativa

Conforme observado no gráfico 1, dos 65 trabalhos identificados nesta análise, 77% (49) foram publicados nos últimos dez anos. Não são expressivos os números de estudos registrados na década de 1990.

Gráfico 1 – Número de trabalhos publicados por ano

Fonte: elaboração própria.

A maior parte dos estudos (77%) foi publicada em formato de artigo, seguida de dissertações e de teses, como observado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Formato de publicação dos 65 artigos analisados

Fonte: elaboração própria.

Em termos de delineamento de pesquisa, a maioria declarou adotar uma metodologia qualitativa, conforme identificado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Tipo de delineamento de pesquisa

Fonte: elaboração própria.

Os participantes envolvidos nas pesquisas de natureza empírica eram, majoritariamente, professores formados ou professores em formação, como assinalado no gráfico 4. Interessante observar que apenas três estudos trataram de professores de alunos com Transtorno do Espectro Autista (Silva, 2016; Schmidt et al., 2019) e deficiência múltipla (Corbeil e Normand-Guérette, 2012).

Gráfico 4 – Participantes envolvidos nos 65 estudos analisados

Fonte: elaboração própria.

Dos 65 estudos, 30 indicaram a área de conhecimento dos professores em formação, como identificado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Área de conhecimento dos professores em formação

Fonte: elaboração própria.

O gráfico 6 revela que os estudos foram realizados em nove países, a saber:

Gráfico 6 – Países onde os estudos foram realizados

Fonte: elaboração própria.

A seguir, o gráfico 7 indica as regiões onde os estudos brasileiros foram conduzidos.

Gráfico 7 – Região do Brasil onde os 22 estudos nacionais foram desenvolvidos

Fonte: elaboração própria.

Os cinco autores mais citados nas referências dos artigos/teses/dissertações foram os seguintes: Schön (1983; 1987), citado em 34 trabalhos; Sadalla e Larocca (2004), referenciado em 13 estudos; Linard (1974; 1980), indicado em 10 pesquisas; Pastré (2006), citado em 8; e Leblanc (2001), presente em 6 estudos.

Análise qualitativa

Observou-se uma miríade de procedimentos técnico-metodológicos utilizados pelos autores dos 65 estudos analisados. Dentre eles se destacam as entrevistas abertas e as semiestruturadas, a observação participante, os registros escritos das reflexões dos participantes, a videogravação das aulas, a aplicação de questioná-

rios, a demonstração de solução de problemas pelo pesquisador, as palestras e as notas etnográficas. Nem todos os autores apresentaram dados detalhados quanto aos procedimentos de coleta de dados empregados, enquanto outros efetuaram relatos ricos e profícuos.

Serão apresentados, a seguir, formatos de condução dos estudos encontrados na literatura revisada. Por exemplo, estudos foram desenvolvidos em fases distintas. Assim, é digno de nota o uso da chamada autoscopia trifásica (Rosa-Silva e Lorencini Jr., 2007; Rosa-Silva, Lorencini Jr. e Laburu, 2009; Rosa-Silva et al., 2010; Vacheski e Lorencini Jr., 2018), fortemente ancorada nos conceitos de Schön (1997; 2000). Na fase pré-ativa, o professor é levado a se preparar para a ação de ensinar, ou seja, discutir as concepções do processo de ensino e de aprendizagem, produzir materiais didáticos e elaborar planos de aula. Com isso, tem a possibilidade de *refletir para a ação*. Na fase posterior, isto é, fase interativa, envolvem-se as ações concretas que ocorrem na sala de aula e onde tenha lugar a *reflexão na ação*. Dada a dificuldade em captar o pensamento do professor, uma vez que está atuando junto aos alunos, o uso da videogravação será fundamental para a evolução para a terceira fase: a pós-ativa. Nesse momento, o professor reúne condições de realizar a autoconfrontação e analisar e avaliar seu próprio desempenho pedagógico. É quando ocorre a *reflexão sobre a ação*, a qual permite que o professor se conscientize da ilusão da prática e com isso reúna condições de aprimorar seu trabalho docente.

Do mesmo modo, Silva (2016 apud Schmidt et al., 2019) propôs realizar, em seu estudo quase experimental, a autoscopia em dois momentos (fases): a autoscopia de treinamento e a autoscopia orientada. Na *autoscopia de treinamento*, conduzida na fase de linha de base (na qual não era concedida qualquer instrução à docente), os vídeos das interações professoras-alunos eram analisados e discutidos pela participante e a pesquisadora. Após o término da última sessão da autoscopia de treinamento, as professoras filmaram uma de suas aulas e entregaram cópia do vídeo para a pesquisadora

selecionar cenas e dar início, assim, ao processo de *autoscopia orientada*. Nessa etapa, ao invés de gravarem um conjunto de sessões consecutivas, as professoras passaram, primeiramente, pelo processo de autoscopia e, posteriormente, retornaram às suas salas para realizarem novas filmagens. Desse modo, após cada gravação, era realizado um encontro para a autoscopia desta, e assim por diante.

Afonso (1995) conduziu igualmente seu estudo de grupo (experimental e de controle não equivalente) destinado a investigar se o registro em vídeo permite o desenvolvimento de processos metacognitivos em futuros professores de matemática durante a resolução de problemas, em quatro fases. Nas fases 1 e 4, ocorria a resolução livre de problemas de processos. Na 1.^a fase, os participantes deveriam pensar alto para resolver os problemas e registrar por escrito todo o processo de resolução de problemas. Essas sessões foram registradas em vídeo e áudio. Na 2.^a fase, ocorriam o ensino e a demonstração de resolução de problemas similares pelo pesquisador. Na 3.^a fase, o grupo experimental realizou o processo de autoscopia (filmada) ao avaliar as cópias de registros escritos de problemas não resolvidos a contento na 1.^a fase e justificar sua avaliação em conteúdos teóricos ensinados na 2.^a fase.

Em outros estudos, os autores combinaram a autoscopia com o microensino, procedimento que promove uma simulação de prática de ensino com registro de pequenas sequências ou modelos de ensino, e foram bem-sucedidos (Arrigo e Lorencini Jr., 2015; Arrigo et al., 2017).

Outro aspecto importante verificado foi o modo de conduzir as sessões de autoscopia: se de forma isolada, com o participante e o pesquisador somente; ou de forma coletiva, durante a qual a autoscopia é associada à heteroscopia, ou seja, avaliação do desempenho docente por parte de seus pares. Apesar da recomendação de Zeichner (2008), de que a prática reflexiva seja conduzida como prática social na qual professores interajam e se apoiem mutuamente na construção coletiva de uma estrutura de suporte para todos, a maioria das

práticas de autoscopia descritas nos textos foi conduzida de forma individual, isolada. Por outro lado, a avaliação coletiva do desempenho docente esteve presente nos estudos de Tochon (1992), junto a estudantes; de Azaoui (2016), no ensino de línguas; de Nogueira e Lamas (2009), com professores de instituição de ensino superior; de Pacheco e Freire (2019), em um programa de capacitação de cunho colaborativo no desenvolvimento profissional de professores em contexto de diversidade cultural; e de Alfonsi (2019), com licenciandos em Ciências Biológicas.

Será apresentado, a seguir, um panorama geral dos resultados alcançados, visto que uma descrição detalhada dos resultados de cada estudo foge do escopo deste capítulo e será realizada em futuras publicações.

De modo geral, os textos analisados são eloquentes em indicar os efeitos benéficos do processo de autoscopia no desempenho pedagógico e pessoal de professores e de seus alunos. Convém destacar, contudo, que, embora a autoscopia possa promover a conscientização global do comportamento pedagógico, a percepção do próprio desempenho, desprovida de um esquema orientador dessa reflexão, não produz modificações nas condutas pedagógicas (Alvarez, 1986 apud Afonso, 1995).

Entre os efeitos mais específicos dos procedimentos de autoscopia citados pelos autores revisados, estão: melhor planejamento das aulas, confronto do plano de aula com as ações pedagógicas que de fato ocorreram em sala de aula, alerta diante de certas situações de ensino para a tomada de decisões (Rosa-Silva et al., 2009); maior domínio do conteúdo, melhor configuração e organização do tempo de duração de aula, mudanças nas estratégias de ensino, melhor planejamento de ações futuras e incremento da autoavaliação (Piratelo et al 2017; Souza et al., 2019); apropriação racional de regras e valores, autoconhecimento e conhecimento do outro, identificação e expressão de sentimentos e aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos (Ramos e Aragão, 2018);

melhor percepção das relações entre os alunos e de como ela (a professora) agia com os alunos (Sadalla e Larocca, 2004); compreensão da importância do vínculo afetivo, melhora na confiança mútua entre professores e alunos (Loos-Sant'ana e Gasparim, 2013); disposição a questionamentos, proposições de soluções, dissolução de preconceitos em relação aos alunos (Rosa-Silva et al., 2010); elemento motivador para apropriação de conhecimentos técnicos de pecuária (Baquero, 2008); identificação das próprias dificuldades na prática pedagógica, ressignificação de elementos presentes no vídeo e melhor interpretação e valorização dos conteúdos de ensino (Navarro, 2016; Brandão, 2017); adoção de postura investigativa em momentos posteriores na prática pedagógica (Tosta, 2006); inovação de práticas de formação docente (Fernandes, 2004); ajuste de práticas pedagógicas às demandas formativas e cognitivas dos alunos (Silva, 2016; Vacheski e Lorencini, 2018); promoção do encontro entre teoria e prática pedagógica (Mottet, 1992); melhor desempenho do aluno com Deficiência Múltipla (Corbeil e Normand-Guérette, 2012) e do aluno com autismo (Silva, 2016); maior participação dos alunos em sala de aula (Pacheco e Freire, 2019); melhor capacidade de refletir sobre o próprio pensamento (Afonso, 1995); desenvolvimento de habilidades de comunicação de alunos de enfermagem com o público atendido (Torres et al., 2018); desenvolvimento da autonomia (Carvalho e Passos, 2002); busca de soluções pedagógicas na literatura científica (Cloes e Mouton, 2012); possibilidade de observar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da professora e de suas escolhas e dificuldades ao planejar uma aula (Klepka e Corazza, 2018); e criação de formas alternativas para avaliar os alunos (Nogueira e Lamas, 2009).

Limitações e alertas encontrados no uso da autoscopia foram relatados por alguns autores. Gaudin e Chaliès (2011) afirmam que os dados revelaram a natureza paradoxal do uso da ferramenta de vídeo na formação profissional. Por um lado, essa ferramenta oferece aos supervisores a possibilidade de acompanhar os pro-

fessores iniciantes de maneira mais eficaz em todas as etapas que compõem seu aprendizado. A ferramenta de vídeo permite, entre outras possibilidades, reproduzir a natureza dos observáveis (por exemplo, a diversidade do comportamento dos alunos), a velocidade das imagens (possibilidade de congelamento ou exibir a câmera lenta) ou o número de repetições. Paradoxalmente, o uso da ferramenta de vídeo parece ser limitante quando se questiona o desenvolvimento em situação de treinamento ou classe dos professores iniciantes após a sua aprendizagem. Justificada pelo arranjo da realidade que autoriza, a ferramenta de vídeo coloca os professores iniciantes em uma prática profissional virtual que às vezes é difícil de reimplantar no contexto real da classe.

Derobertmeasure, Bocquillon e Dehon (2015) alertam para a existência de pré-requisitos para a realização da análise reflexiva. Eles são componentes necessários para colocar em palavras as práticas, como também analisar, descrever uma prática auto e hetero-observada. Fornecer *feedbacks* no processo de formação dos alunos também se faz fundamental, especialmente quando se utilizam de dispositivos de vídeo.

Azaoui (2016), ao analisar o processo de auto-heteroscopia (comentários filmados dos alunos dirigidos à professora) sobre as interações ocorridas em sala de aula e suas práticas de transmissão verbal, verificou que as palavras dos alunos nem sempre são complacentes, o que pode questionar a natureza da prática de auto-heteroscopia. Logo, é necessário reunir os alunos antes para que tenham suas perguntas bem elaboradas, para que esse espaço de auto-heteroscopia não se torne uma situação de sentimentos violentos. Além disso, o papel de empatia do pesquisador com o professor deve ser sempre primordial nesse tipo de procedimento.

À guisa de conclusão, destaca-se o potencial formativo-reflexivo do processo da autoscopia, associada ou não à heteroscopia, à autoconfrontação, ao microensino, ou outras estratégias, e como

tal constitui-se num elemento altamente relevante para a formação inicial e continuada de docentes.

Nos seis capítulos seguintes, são descritas pesquisas empíricas conduzidas recentemente junto a professores e pais que atendem alunos com Transtorno do Espectro Autista, com Múltipla Deficiência Sensorial. Tais estudos, constituídos de teses e de dissertações, têm como objetivo verificar os efeitos do processo de autoscopia no desempenho de professores, pais e alunos.

Referências

- AFONSO, Paulo José Martins. *O vídeo como recurso didático para a identificação e desenvolvimento de processos metacognitivos em futuros professores de Matemática durante a resolução de problemas* (dissertação). Universidade do Minho, Lisboa, 1995.
- ALFONSI, Livia Essi. *Licenciandos de ciências biológicas em ação docente: uma análise das interações discursivas e das autorreflexões* (dissertação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ARRIGO, Viviane e LORENCINI, Álvaro Júnior. “A autoscopia bifásica como estratégia de intervenção reflexiva nas atividades de microensino para a formação de estudantes de química”. *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 10, São Paulo, 2015.
- AZAOUI, Brahim. “Mise en abyme des interactions didactiques”. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-1, 25 juil. 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rdlc/1472>. Acesso em: 21 jan. 2020.
- BAQUERO OSTEN, O. E. *Diseño e incorporación de una estrategia didáctica audiovisual al sistema de conocimiento vocacionales para el mejoramiento y apropiación de los procesos de formación técnica (media vocacional) en el grado XI sección 1 del Colegio Inem “Lorenzo María Lleras” de la ciudad de Montería* (dissertação). Universidad de Córdoba, Montería, Córdoba, 2008.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. “Teacher education policies in Brazil: contemporary challenges”. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, pp. 679-701, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300679&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.

- BECKERS, Jacqueline. "Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale?". *Recherche et formation*, n. 46, pp. 61-80, 2004.
- _____. e LEROY, Charlene. "Quand un enseignant débutant se regarde enseigner... Description d'un dispositif mis en place dans le cadre du cours de didactique spéciale en psychologie et sciences de l'éducation". *Puzzle*, n. 29, pp. 29-37, 2011.
- _____. e LIDEN, Van der. "Engager des futurs enseignants dans une analyse conjointe de pratiques situées, une compétence travaillée avec les futurs formateurs". In *Congrès de l'Aipu: Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Annales [...] Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*, 24, Montréal, Québec, 2007.
- BOUCHARD, Karl e GAGNON, Renaud. "L'analyse de sa pratique enseignante". *Pédagogie collégiale*, v. 15, n. 4, pp. 46-8, maio 2002.
- BRANDÃO, Mónica Zita dos Santos. *O uso do vídeo como ferramenta de reflexão sobre a prática letiva no ensino do Inglês como língua estrangeira* (dissertação). Universidade do Porto, Portugal, 2017.
- CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. *Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum* (tese). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- CARNOY, Martin et al. "Is Brazilian education improving? Evidence from Pisa and Saeb". *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, n. 157, pp. 450-85, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000300450&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.
- CARVALHO, Diego Fogaça e PASSOS, Marinez Meneghello. "A autoscopia e o desenvolvimento da autonomia docente". *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 10, n. 20, pp. 80-100, 2014.
- CLOES, Marc e MOUTON, Alexandre. "Students and staff's opinions about the reflective practice process implemented in a pre-service physical education teacher programme". *Asian Journal of Exercise and Sports Science*, v. 9, n. 1, pp. 67-84, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2268/125575>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- COCHRAN-SMITH, M. et al. "Critiquing teacher preparation research: an overview of the field (part II)". *Journal of Teacher Education*, v. 66, n. 2, pp. 109-21, 2015.
- CORBEIL, Thania e NORMAND-GUÉRETTE, Denise. "Analyse de pratique assistée par vidéo pour l'enseignement aux élèves polyhandicapés". *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, v. 23, pp. 13-21, 2012.
- DEROBERTMASURE, Antoine et al. "Entre légitimation et intentionnalisation de l'action: cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de

- formation initiale d'enseignants". *Mesure et Évaluation en Éducation*, v. 38, 2015a.
- _____. et al. *Limites de l'activité réflexive: analyse des propos sur la pratique d'une enseignante en formation initiale*, 2015b.
- DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company, 1910.
- DOMINGUEZ, Estefanía. *Des traces du moi professionnel dans le discours d'enseignants de FLE: apports des entretiens d'autoconfrontation*. Angers: DUNE – Université d'Angers, 2015.
- FAGNANT, Annick et al. "L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants". *Evaluer: Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, v. 3, n. 1-2, pp. 77-98, 2017. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106942>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- FAUQUET, Maurice. "Pour une formation des enseignants à et par l'audiovisuel". *Revue A T E E Journal*, v. 3, n. 1, pp. 7-23, 1980.
- FERNANDES, Susana Daniela da Silva. *Video formação: uma experiência de autoscopia com professoras estagiárias* (dissertação). Universidade do Minho, Braga, 2004.
- FERRÉS, Joan. "Vídeo e educação". In _____. *O uso didático do vídeo: modalidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, pp. 20-30.
- FLANDIN, Simon et al. "Vidéoformation 'orientée-activité': quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants?". In BORER, V. Lussi et al. (eds.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2015.
- FRANÇOIS, Nathalie et al. *Mon parcours de formation: récit réflexif sur l'image du métier et de soi dans le métier chez de futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur en psychologie et sciences de l'éducation*, 2018.
- FREITAS, Maria Salete Batista et al. "Discovering autoscopia as a means towards reflection and learning". *Revista Alcance*, v. 25, n. 3, pp. 402-13, 2018.
- GAL-PETIFAU, Nathalie. "Faire de l'expérience vidéoscopée un moyen de formation au métier d'enseignant: l'appropriation d'un dispositif multimédia par des étudiants en éducation physique". *Questions Vives*, n. 24, 15 fev. 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/questionsvives/1854>. Acesso em: 21 jan. 2020.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy: Marfil, 1986.
- GAUDIN, Cyrille. *L'usage de la vidéo dans la formation professionnelle par et à l'observation: états des lieux des connaissances du domaine*, 2011.

- ____ e CHALIÈS, Sébastien. “L’alphabétisation visuelle: vers la délimitation d’un nouveau champ de recherche en éducation et formation”. *Actes du congrès de l’Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève. Disponível em: <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-c/Lalphabetisation.pdf/view>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- GIROUX, Henry. *A escola crítica e a política cultural*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.
- GOSSIN, Pasche. “Une approche centrée sur l’activité d’un formateur d’enseignants: réflexions à propos d’un entretien en dyade”. *Éducation et Francophonie*, v. 38, n. 2, pp. 6-20, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/1002161ar>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- ILDEFONSO, Tiago. *A análise do ensino de professores estagiários de educação física: a forma e o conteúdo das autoscopias das aulas* (dissertação). Universidade Técnica de Lisboa, 2013.
- KLEPKA, V. e CORAZZA, M. J. “Autoscopia de uma professora em formação continuada para a aprendizagem da filogenia”. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 14, n. 32, pp. 130-44, 2018.
- KUSIAK, Sandra Mara. *The production of texts in the school: the learning of writing based on the development of didactic sequences* (dissertação). Universidade de Passo Fundo, 2015.
- LEBLANC, Serge. “Concepts et méthodes pour valoriser l’activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants”. *Formation et Pratiques d’Enseignement en Questions*, n. 6, pp. 11-33, 2007.
- ____ e VEYRUNES, Philippe. “Vidéoscopie et modélisation de l’activité enseignante”. *Recherche et formation*, v. 68, 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1569>. Acesso em: 21 jan. 2020.
- ____ et al. “Vidéo et analyse in situ des situations d’enseignement et de formation dans le programme du cours d’action”. In VEILLARD, L. e TIBERGHIE, A. *Instrumentation de la recherche en Education: le cas du développement d’une base de vidéos de situation d’enseignement et d’apprentissage* ViSA. Paris: Maison des Sciences de l’Homme, 2013, pp. 63-94.
- LEROY, Charlène. “L’entretien d’autoconfrontation comme outil d’accompagnement et d’auto-évaluation d’enseignants novices”. Comunicação apresentada ao *Congrès de l’ADMEE*, Paris, France, 2011.
- ____ e BECKERS, Jacqueline. “Analyse d’un dispositif d’accompagnement des enseignants novices au cours de leur première expérience professionnelle”. *Education & Formation*, e-303, jul. 2015.
- LINARD, Monique. *Biographie éducative: une approche multimédia des idées et des personnes*. Paris: INRP, 2000.

- LINDNER, Luciana Martins Teixeira e PERES, Lúcia Maria Vaz. “Estágio, um rito de passagem: autoscopias como forma de narrar-se, o sentido da docência se constituindo”. *Educere et Educare: Revista de Educação*, v. 9, n. especial, pp. 549-61, jul.-dez. 2014.
- LOOS-SANT’ANA, Helga e GASPARIM, Liege. “Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos”. *Educ. Ver.*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, pp. 199-230, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.
- MOREIRA, L. et al. “System of teachers behavior: methodology of application”. *Proceedings AIESEP 2005. World Congress. Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport*. Lisboa, 2005, pp. 323-6.
- MOTTET, Gérard. *Les ateliers de formation professionnelle: une proposition pour les IUFM*. França: Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.
- NAVARRO, Leah. “Autoscopy in micro-teaching using video re-cording as perceived by pre-service teachers”. *Asian Intellect for Academic Organization and Development Inc*, v. 3, n. 1, pp. 93-9, 2006.
- NETO, Matilde e PEIXOTO, Ana. “O processo de autossupervisão, autor-reflexão e auto-observação: um estudo de caso”. *CIAIQ2018*, v. 1, 2018.
- NOGUEIRA, Clementina e LAMAS, Estela. “Course portfolio a strategy for high education teachers’evaluation and professional development”. *Proceedings INTED2009*, Bragança, 2009, pp. 25-32.
- NOVOA, António. “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, n. 166, pp. 1106-33, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.
- OLIVESI, Stefanie. “Observer l’autoscopie”. *Communication: Information Médias Théories Pratiques*, v. 15, n. 2, nov. 2012.
- PACHECO, I. e FREIRE, I. P. “Teacher education, reflexivity and cultural diversity-the potentialities of collaborative action research”. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 10, n. 1, pp. 70-92, 31 jul. 2019.
- PAPOULIA-TZELEPI, Panayota. “Teaching Practice Curriculum in Teacher Education: a proposed outline”. *European Journal of Teacher Education*, v. 16, n. 2, pp. 147-62, 1993.
- PARÉ, G. et al. “Synthesizing information systems knowledge: a typology of literature reviews”. *Information & Management*, v. 52, n. 2, pp.183-99, 2015.
- PERAYA, Daniel. “L’autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants”. *Journal de l’Enseignement Primaire*, n. 25, pp. 7-9, 1990. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18070>. Acesso em: 24 jan. 2020.

- PEREZ, D. e MESSIAS, C. “A autoconfrontação e seus usos no campo da linguística aplicada ao estudo do trabalho do professor”. *Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 2, n. 2, pp. 92-112, jan. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319060845_As_aplicacoes_da_autoconfrontacao_no_exame_do_trabalho_docente. Acesso em: 22 jan. 2020.
- PHANEUF, Margot. *Comunicação, entrevista, relação de ajuda e validação*. Montreal: Lusociência, 2005.
- PIAGET, Jean. “A explicação em Psicologia e o paralelismo psico-fisiológico. In FRAISSE, P. e PIAGET, J. *Tratado de Psicologia Experimental*. Rio de Janeiro: Forense, 1969, v. 1, pp.121-52.
- PIRATELO, Marcus Vinícius Martinez et al. “Relações pessoais com o saber sob a perspectiva do conteúdo, do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores de Física no PIBID”. *Acta Scientiae*, v. 18, n. 3, set.-dez. 2016.
- _____ et al. “As relações epistêmicas com os saberes docentes em sala de aula em um PIBID/Física”. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 7, n. 1, pp. 165-81, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/recm/article/view/3968/2315>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- RAMOS, Adriana de Melo e ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. “Convivência ética e formação de professores: novas práticas, sentidos e significados”. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 10, n. 2, ago./dez. 2018.
- ROSA-SILVA, Patricia de Oliveira e LORENCINI JR., Álvaro. “Análise das reflexões de uma professora de ciências do ensino fundamental sobre avaliação escolar”. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 18, n. 38, pp. 111-36, 2007.
- _____ et al. “Análise das reflexões da professora de ciências sobre a sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa”. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, pp. 63-82, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172010000100063&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.
- SADALLA, A. M. e LAROCCA, P. “Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, pp. 419-33, set.-dez. 2004.
- SCHMIDT, Carlo et al. “Autoscopy as a methodological resource in the interventions with autism: empirical aspects”. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 21, n. 3, pp. 418-36.

- SCHÖN, D. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, pp. 79-91.
- _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SERRES, Guillaume. *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré* (tese). Université de Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 2006.
- SIMONS, Germain. “Exemple d'un dispositif de formation basé sur l'accompagnement réflexif de la pratique: le CAPAES en Langues et Littératures modernes à l'Université de Liège”. *Puzzle*, v. 32, dez. 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2268/133348>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- SOTO, María Concepción et al. “Análisis reflexivo de la práctica educativa del educador físico”. *Omnia [online]*, v. 23, n. 2, pp. 46-55, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73754834005>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- SOUZA, Daniela Maysa de et al. “The use of autoscapy from the epistemological perspective of action research for self-analysis and reflection of teacher practice”. *International Journal of Qualitative Methods*, jan. 2019.
- TAKAHASHI, Danieli Azanha Gazzoni. *Prática reflexiva na formação inicial de professores: intervenções no PIBID/Química por meio da autoscopia* (dissertação). Universidade Estadual de Maringá, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4693>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- TOCHON, François. *L'adaptation de la pratique filmée à une recherche réflexive sur les modes d'interaction novices*. Canadá: Cahier Franco – Canadiens de l'Oueste, v. 4, pp. 149-66, 1992.
- TORRES, Ana et al. “Nursing relational laboratory: educational, dialogical and critical project”. *Annals: International Conference on Higher Education Advances (head'18)*, 4, 2018, Valência. Valência: Universitat Politècnica de València, 2018.
- TOSTA, A. C. G. *Autoscopia e desenho: a mediação em uma sala de educação infantil*. (dissertação). Universidade Federal de Uberlândia, 2006.
- VACHESKI, Gêssica Mayara Otto e LORENCINI JR, Álvaro. “A abordagem CTS e a autoscopia trifásica: as reflexões de uma futura professora de química”. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 2018.
- WEISS, Laura et al. “Développement d'un outil d'analyse de pratiques en mathématiques: comment mettre la recherche au service de la formation de formateurs?”. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, v. 13, pp. 235-56, 2011.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York, NY: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. "A critical analysis of reflection as a goal for teacher education". *Educ. Soc.*, v. 29, n. 103, pp. 535-54, Campinas, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200800020002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.