



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

KÁTIA LAIS SCHWADE DE JESUS OLIVEIRA

***LESSON STUDY* NA FORMAÇÃO INICIAL DE**
PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA COM LICENCIANDOS DE
LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO
PARÁ

Santarém-PA
2018

KÁTIA LAIS SCHWADE DE JESUS OLIVEIRA

***LESSON STUDY* NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA COM LICENCIANDOS DE
LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO
PARÁ**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Linha de pesquisa 2: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.

Orientador. Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi

**Santarém-PA
2018**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema
Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

- O481 Oliveira, Kátia Lais Schwade de Jesus
Lesson study na formação inicial de professores: uma experiência com licenciados de Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará / Kátia Lais Schwade de Jesus Oliveira. – Santarém, 2018.
165 fl.
Inclui bibliografias.
- Orientador Nilton Varela Hitotuzi.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2018.
1. Professores - Formação. 2. Língua inglesa – estudo e ensino. 3. Aprendizagem profissional. 4. . I. Hitotuzi, Nilton Varela, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.12



Universidade Federal do Oeste do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos vinte e sete dias do mês de junho do ano de 2018, às 14:00 horas, no Auditório Wilson Fonseca da Universidade Federal do Oeste do Pará, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi** (orientador e presidente), **Profa. Dra. Edda Curi** (membro externo) e a **Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro** (membro interno), a fim de arguirem a mestranda **Kátia Lais Schwade de Jesus Oliveira**, com a dissertação intitulada **“LESSON STUDY NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA COM LICENCIANDOS DE LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ”**. Aberta a sessão pelo presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Reprovada


Recomendações da Banca:

Aprovada fazendo jus ao título de mestre, indicando a publicação do trabalho pela sua relevância acadêmica e originalidade.

Santarém, 27 de junho de 2018.


Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi – Orientador/ Presidente/ Ufopa.


Profa. Dra. Edda Curi – Membro Externo/ Unicsul.


Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro – Membro Interno/ Ufopa.

Dedico este trabalho aos meus pais, Sérgio e Rosicler, ao meu irmão, Vitor Fernando, ao meu esposo, Glaudson Ruy, e à minha amada filha, Ana Júlia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus que em sua imensa bondade me permitiu vivenciar esta experiência formativa, concedendo-me saúde e perseverança para vencer cada fase desta caminhada.

Ao meu esposo, pela paciência nos momentos de exaustão e, principalmente, por compreender com amorosidade a necessidade da minha ausência.

À minha filha, que, mesmo sem compreender a dimensão de tudo o que ocorreu nesses anos de curso devido à sua pouca idade, me motivou e ensinou a lidar melhor com as minhas emoções.

Aos meus pais, por serem meus principais incentivadores na busca pelo amadurecimento pessoal e profissional, não medindo esforços para a concretização dos meus sonhos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi, pela paciência, pelas conversas e por todo o empenho na supervisão desta investigação.

Aos licenciandos do curso de Letras-Inglês participantes da pesquisa, pela disposição e compromisso na realização do estudo.

À professora da turma na qual realizamos a pesquisa de campo, pela gentileza e generosidade em contribuir para a investigação.

Aos meus colegas professores do curso de Letras-Inglês da Ufopa, pelo apoio, carinho e incentivo, presentes desde a minha chegada à instituição ainda como professora substituta.

À Marcella, Adriângela e Fádya, pessoas especiais que conheci no curso, pelos conhecimentos e experiências de vida compartilhadas e pelo companheirismo que tornaram essa jornada mais feliz.

Ao Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, um entusiasta nato, que desde que cheguei à Ufopa sempre acreditou no meu potencial e me incentivou a dar o meu melhor.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro e Profa. Dra. Edda Curi, pela dedicação na leitura do texto e precisas sugestões, as quais contribuíram significativamente para o enriquecimento do trabalho e para o meu amadurecimento intelectual.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs
a caminhar.

Paulo Freire (2014).

SCHWADE, Kátia Lais. **Lesson Study na formação inicial de professores:** uma experiência com licenciandos de Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará. 2018. 165 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2018.

RESUMO

Este estudo aborda o uso da prática japonesa *Lesson Study* na formação inicial de professores. Ele está vinculado à linha *Teacher Professional Development through Lesson Study* do grupo de pesquisa *Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira* (Celepi) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). A pesquisa teve como objetivo geral investigar o potencial de contribuição da *Lesson Study* para a aprendizagem profissional de um grupo de professores de Inglês em formação inicial quando vivenciada durante seu estágio curricular supervisionado de regência. A base teórica do estudo constituiu-se pela *Lesson Study* – que tem se tornado cada vez mais, nas palavras de Dudley (2015), o modelo de aprendizagem da profissão para os dias atuais – e os conceitos de *Prática Reflexiva* (SCHÖN, 1983, 2000; ZEICHNER, 2008; FREIRE, 1996; PERRENOUD, 2002); *Comunidades de Prática* (WENGER, 1998); *Conhecimento Pedagógico de Conteúdo* (SHULMAN, 1986) e *Capital profissional* (FULLAN; HARGREAVES, 2012). Para o desenvolvimento da pesquisa, de abordagem qualitativa (MINAYO, 2011), adotamos o estudo de caso (YIN, 2001), que ocorreu em duas etapas: estudo bibliográfico e pesquisa empírica. Os participantes do estudo foram quatro acadêmicos do curso de Letras-Inglês da Ufopa e a professora de Inglês titular da turma, pertencente a uma escola pública estadual do município de Santarém-PA, na qual os licenciandos entrevistaram por um período de cinco meses. Para a coleta dos dados, utilizamos a observação participante, as notas de campo da pesquisadora principal, gravações em áudio e vídeo e a entrevista semiestruturada. Na análise dos dados empregamos a *análise temática* proposta por Guest, Macqueen e Namey (2011). Os resultados apontaram dificuldades na vivência dos aspectos essenciais da *Lesson Study*. Observamos, ainda, nas percepções analisadas com relação à ferramenta, o reconhecimento do valor que ela pode agregar à experiência de aprendizagem profissional vivenciada no curso de licenciatura e a manifestação de conceitos mundialmente preconizados para a formação docente. Concluímos que o movimento de reflexão e ação proporcionado pela *Lesson Study* pode colaborar significativamente com a formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. *Lesson Study*. Estágio curricular supervisionado. Aprendizagem profissional. Língua inglesa.

SCHWADE, Kátia Lais. **Lesson Study na formação inicial de professores: uma experiência com licenciandos de Letras-Ingês da Universidade Federal do Oeste do Pará.** 2018. 165 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2018.

ABSTRACT

This study addresses the use of the Japanese practice Lesson Study in initial teacher education. It is linked to the *Teacher Professional Development through Lesson Study* line of the Research Group *Center for Research in Applied Linguistics and EFL Teacher Education* (Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira - Celepi) of the Federal University of Western Pará (Ufopa). The research aimed at investigating Lesson Study's potential of contribution to the professional learning of a group of English teachers in initial education who experienced the tool during their practicum. The theoretical basis of the study was Lesson Study - which has become more and more, in the words of Dudley (2015), the model of learning of the profession for the present - and the concepts *Reflective Practice* (SCHÖN 1983, 2000; ZEICHNER, 2008; FREIRE, 1996; PERRENOUD, 2002); *Communities of Practice* (WENGER, 1998); *Pedagogical Content Knowledge* (SHULMAN, 1986) and *Professional Capital* (FULLAN; HARGREAVES, 2012). Guided by a qualitative approach (MINAYO, 2011), we adopted as a research strategy the case study (YIN, 2001), which occurred in two stages: a bibliographic study and empirical research. The participants of the research were four student-teachers from Ufopa Language Arts course and the English teacher of the class belonging to a state public school in the municipality of Santarém-PA, where the student-teachers intervened for a period of five months. We used the participant observation, field notes of the principal researcher, audio and video recordings and semi-structured interviews to collect the data. In the analysis of the data, we adopted the thematic analysis proposed by Guest, Macqueen and Namey (2011). The results pointed out difficulties in the experience of the essential aspects of Lesson Study. We also observed, in the perceptions analyzed regarding the tool, the recognition of the value Lesson Study can add to the professional learning experienced in the initial teacher education course and the manifestation and concepts worldwide recommended for the teacher education. We concluded that the reflection and action movement provided by Lesson Study might contribute significantly to the initial teacher education.

Keywords: Initial teacher education. Lesson Study. Practicum. Professional learning. English language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O ciclo da <i>Lesson Study</i>	46
Figura 2 - As etapas da análise temática	93
Figura 3 - A rotina de trabalho do time da <i>Lesson Study</i>	96
Figura 4 - Os temas identificados em cada ciclo da <i>Lesson Study</i> desenvolvido	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Aula Crua
AP	Aula de Pesquisa
Celepi	Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira
Ceuls/Ulbra	Centro Universitário Luterano de Santarém
CP	Comunidades de Prática
CPC	Conhecimento Pedagógico de Conteúdo
DCE	Documento da Comissão Europeia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIP	Formação Inicial de Professores
Iced	Instituto de Ciências da Educação
LS	<i>Lesson Study</i> (Pesquisa de Aula)
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SPA	Seminário de Pesquisa de Aula
TBL	<i>Task-Based Learning</i> (Aprendizagem baseada em tarefas)
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
Ufra	Universidade Federal Rural da Amazônia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – A UNIVERSIDADE EM FOCO	18
2.1 PRÁTICAS RECENTES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	20
2.1.1 A articulação entre teoria e prática em cursos de formação inicial de professores	21
2.1.2 A estrutura curricular de cursos de licenciatura	24
2.1.3 Observância de princípios e orientações preconizados nos estudos em educação	27
2.2 PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	31
2.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS – DESAFIOS E POSSIBILIDADES	36
3 LESSON STUDY – UMA FERRAMENTA PARA O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA	41
3.1 A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE PROFESSORES	41
3.2 O CONTEXTO DE ORIGEM DA <i>LESSON STUDY</i>	45
3.3 O CICLO E OS ELEMENTOS ESSENCIAIS DA <i>LESSON STUDY</i>	48
3.4 <i>LESSON STUDY</i> E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE	54
3.5 EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS COM A <i>LESSON STUDY</i>	55
4 REFERENCIAL TEÓRICO – <i>LESSON STUDY</i> E OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	68
4.1 PRÁTICA REFLEXIVA	68
4.2 COMUNIDADES DE PRÁTICA	75
4.3 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO	78
4.4 CAPITAL PROFISSIONAL	80
5 O PERCURSO METODOLÓGICO	84
5.1 O AMBIENTE DA PESQUISA	84
5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	86
5.3 RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS	89
5.3.1 Observação participante	89
5.3.2 Notas de campo da pesquisadora principal	90
5.3.3 Gravações em áudio e vídeo	90
5.3.4 Entrevista semiestruturada	91
5.4 OS PASSOS DA PESQUISA	93
5.4.1 Estudo bibliográfico	94
5.4.2 Estudo de campo	95
6 A LESSON STUDY NA FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS EM LETRAS- INGLÊS DA UFOPA	99
6.1 MARCAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL	100

6.1.1 Ciclo 1 da <i>Lesson Study</i>	100
6.1.2 Ciclo 2 da <i>Lesson Study</i>	106
6.1.3 Ciclo 3 da <i>Lesson Study</i>	111
6.1.4 Ciclo 4 da <i>Lesson Study</i>	115
6.1.5 Síntese dos quatro ciclos da <i>Lesson Study</i> desenvolvidos no estudo empírico	116
6.2 DIFICULDADES NA VIVÊNCIA DA <i>LESSON STUDY</i>	119
6.3 A ENTREVISTA – PERCEPÇÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA COM A <i>LESSON STUDY</i>	126
6.3.1. Senso de Comunidade	126
6.3.2 Benefícios do trabalho colaborativo	127
6.3.3 Planejamento que traz segurança para a prática docente	128
6.3.4 Valorização das etapas da <i>Lesson Study</i>	129
6.3.5 Construção de uma identidade profissional	130
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	151
APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA ASSINADA PELA DIREÇÃO DA ESCOLA	152
APÊNDICE B - MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	153
APÊNDICE C - MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM	156
APÊNDICE D - MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM PARA MENORES DE IDADE	157
APÊNDICE E - MODELO DE NOTAS DE CAMPO DA PESQUISADORA PRINCIPAL	159
APÊNDICE F - MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA TURMA	160
APÊNDICE G - MODELO DE PLANO DE AULA (“AULA DE PESQUISA”)	161
APÊNDICE H - FOTOS DA ÚLTIMA FASE DA PESQUISA DE CAMPO	163
ANEXOS	164
ANEXO A - MODELO DE DIÁRIO DE BORDO PREENCHIDO PELA PROFESSORA DA TURMA	165

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui uma preocupação permanente no campo educacional. Ao longo dos anos, estudiosos têm se empenhado em discutir o tema. Como resultado de décadas de pesquisas, conforme apurado por Garcia (1999), verificamos a existência de variados conceitos para o termo, os quais refletem diferentes paradigmas e teorias de ensino e influenciam diversos modelos de formação de professores.

Um dos conceitos mencionados pelo autor define formação de professores como:

A preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum (MEDINA; DOMINGUEZ, 1989, p. 87 *apud* GARCIA, 1999, p. 23).

Essa compreensão acerca do processo de formação docente incorpora ideias que estão intimamente ligadas à *Lesson Study*, prática originária do Japão, atualmente utilizada na formação inicial e contínua de professores em muitos países. Engajados nessa atividade japonesa, os professores, ao trabalharem colaborativamente seguindo um ciclo de reflexão-ação-reflexão, planejam uma aula com base em dificuldades de aprendizagem dos alunos ou em metas de longo prazo estabelecidas para eles, aplicam e observam essa aula para que dados sobre o aprendizado dos alunos sejam reunidos e, por fim, utilizam essas observações para a reflexão e o aprimoramento da ação docente. Na *Lesson Study*, a observação da aprendizagem dos alunos é o que move a prática do professor. A ênfase não está na performance docente e sim no aluno, no seu comportamento e nas respostas dadas por ele às atividades como ponto de partida para a *práxis*.¹

Embora esses princípios sejam reconhecidos na literatura como elementos fulcrais para a formação inicial e contínua de professores, um número expressivo de estudos ainda apontam grandes lacunas na preparação docente em diferentes partes do mundo. Nossa atuação no magistério superior, no curso de Letras-Inglês, nos permite vivenciar de perto esse distanciamento existente entre os discursos e o que realmente se realiza na prática, levando-nos a questionar o lugar que essas medidas formativas preconizadas mundialmente têm

¹Nesse estudo, entendemos *práxis* como, consoante Freire (1989, p. 67), “a ação criadora e modificadora da realidade” resultante da união entre prática e teoria. Nessa perspectiva, agir e refletir estabelecem uma relação simbiótica através da qual o professor mantém um movimento dinâmico e permanente entre “o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011a, p. 39), que possibilita a ele ser um sujeito crítico e agente transformador da realidade a qual pertence.

recebido nos cursos de licenciatura em nosso país, mais especificamente na instituição em que trabalhamos.

Assumindo os pressupostos de que a função primordial do ensino é mediar o aprendizado dos alunos e que, portanto, a reflexão sobre as necessidades dos estudantes deve ser a base da formação docente oferecida pela universidade, realizamos um estudo, já como parte da pesquisa do mestrado, fazendo um recorte para os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) a fim de compreendermos como essa questão vem sendo tratada nessa instituição.

Analisamos relatórios de estágio supervisionado (um de regência e um de observação) de cinco cursos e entrevistamos docentes de seis, entre as oito licenciaturas ofertadas pelo Instituto de Ciências da Educação (Iced) da Ufopa, considerando a hipótese de *inadequação dos atuais recursos utilizados na formação inicial de professores nessa instituição para levar os licenciandos a refletirem sobre o processo de aprendizagem do aluno como elemento norteador da prática docente*.

Na análise dos relatórios, buscamos extrair dos textos narrativas de duas naturezas: foco no processo de aprendizagem do aluno e/ou foco na performance do professor. Verificamos que os relatos e reflexões dos licenciandos concentram-se, quase que em sua totalidade, no desempenho docente.

Já na entrevista com os oito professores dos cursos de licenciatura do Iced, perguntamos “*refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos é uma prática na formação de futuros professores no seu curso?*”. A interpretação dos dados confirmou nossa suposição inicial de que não há a utilização efetiva de meios que viabilizem o engajamento concreto dos licenciandos em reflexões sobre a aprendizagem do aluno como princípio norteador do fazer docente, fato que influencia a percepção do licenciando em seus estágios e a consequente narrativa elaborada em seus relatórios, conforme observamos.

A conjuntura constatada por nosso estudo nos motivou a realizar essa pesquisa para refletirmos sobre a formação inicial de professores nessa universidade, mais especificamente acerca da formação de professores de língua inglesa, a partir de uma ferramenta alternativa de preparação docente – a *Lesson Study*.

Há publicações de pesquisas que investigaram essa ferramenta japonesa e suas possibilidades para a formação docente em diversos países. No Brasil, embora haja estudos envolvendo o uso da *Lesson Study*, o número ainda é modesto, não havendo registro, em meio acadêmico, de investigações sobre a ferramenta na região norte do país, tampouco acerca do seu uso na formação de professores de Inglês. Considerando essa lacuna na esfera científica e

as potencialidades formativas dessa prática japonesa para a preparação docente, nossa pesquisa busca responder ao seguinte questionamento central: qual o potencial de contribuição da *Lesson Study* para a aprendizagem profissional de licenciandos do curso de Letras-Inglês da Ufopa?

Assim, nosso estudo apresenta como objetivo geral investigar o potencial de contribuição da *Lesson Study* para a aprendizagem profissional de um grupo de professores de Inglês em formação inicial quando vivenciada durante seu estágio supervisionado de regência.

Para esse fim, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar se os elementos essenciais da *Lesson Study* estão presentes nos ciclos da ferramenta desenvolvidos durante o estudo;
- b) Compreender a percepção dos licenciandos acerca do uso da *Lesson Study* no curso de licenciatura como uma ferramenta para o seu aprendizado profissional.

A presente investigação justifica-se por estudar uma área que apresenta notórias fragilidades – a formação inicial de professores – a partir de uma ferramenta cujos princípios são preconizados por pesquisadores da área da educação, mas ainda pouco explorados nas universidades brasileiras. A pesquisa representa uma oportunidade para que, investigando uma prática internacional de formação docente no âmbito brasileiro, possamos crítica e realisticamente refletir sobre a formação inicial de professores no nosso país, ampliando os debates e instigando provocações pertinentes ao tema.

A pesquisa relatada nesse trabalho, de abordagem qualitativa, investiga a vivência da *Lesson Study* por um grupo de acadêmicos do curso de licenciatura em Letras-Inglês da Ufopa durante seu estágio curricular supervisionado de regência em uma escola pública estadual no município de Santarém-PA. A investigação foi desenvolvida por meio de um estudo de caso e envolveu etapas de estudo bibliográfico e de campo.

Este trabalho está organizado, considerando esta seção introdutória, em sete seções. As seções seguintes abordam, respectivamente:

- a) seção 2 – concepções sobre a formação inicial de professores. Essa temática é tratada a partir de dois enfoques: as principais práticas de formação desenvolvidas nos cursos de formação inicial e as críticas dirigidas a elas; e uma síntese das proposições para a preparação docente inicial apresentadas por estudiosos da área educacional;
- b) seção 3 – a *Lesson Study*. Aqui apresentamos um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas desenvolvidas com esta ferramenta, bem como descreveremos em detalhes as etapas do ciclo e os princípios que a compõem;

- c) seção 4 – a *Lesson Study* e os conceitos fundamentais para a formação inicial de professores. Essa seção apresenta os quatro conceitos que, somados a *Lesson Study*, formam a base teórica para se pensar a formação inicial docente e, por isso, são os conceitos base, a partir dos quais ocorrem nossas análises. São eles: a Prática Reflexiva, Comunidades de Prática, Conhecimento Pedagógico de Conteúdo e Capital Profissional;
- d) seção 5 – o percurso metodológico. Nessa seção, descrevemos o tipo de pesquisa, o cenário, os participantes envolvidos no estudo e os instrumentos eleitos para a coleta e interpretação dos dados. Apresentaremos, ainda, cada passo seguido no percurso investigativo;
- e) a seção 6 apresenta os dados da pesquisa e a interpretação dos resultados;
- f) por fim, na seção 7 – Considerações finais – apresentamos as conclusões às quais chegamos a partir da análise dos dados, abordando implicações dos resultados para a prática e para o campo teórico-científico, e sugestões, com base na nossa experiência investigativa, para pesquisas futuras com a *Lesson Study*.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – A UNIVERSIDADE EM FOCO

A universidade, responsável pela formação inicial de professores, como instituição social e historicamente situada, não deixa de sentir os efeitos dessa sociedade em permanente transformação na qual vivemos. Aos profissionais incumbidos da preparação docente, a cada dia se apresentam novas demandas. A eles cabe a tarefa de pensar e articular uma formação que atenda às exigências de uma educação que deve ser emancipatória e estar globalmente inserida, e, ainda, precisam considerar as grandes expectativas impostas sobre a figura docente. Do professor espera-se muito, um amplo repertório, incluindo-se aspectos éticos, culturais, psicológicos, teóricos e pedagógicos, e, ademais, ao longo dos anos, foi se depositando sobre ele uma grande carga de responsabilidade pelos resultados educacionais.

Nessa conjuntura, a qualidade da formação oferecida nos cursos de licenciatura, encarregados de preparar esse profissional com múltiplas competências, tem se tornado, como aponta o Documento da Comissão Europeia (DCE) de 2015 (EUROPEAN COMMISSION, 2015), que apresenta diretrizes para a elaboração de políticas educacionais, o eixo central de investigações e políticas para a educação nos últimos anos. A função docente a cada dia abrange novas dimensões, e a universidade precisa relacionar essas exigências da profissão à preparação que acontece na formação inicial.

As pesquisas na área da educação mostram que essa preocupação com a formação de professores está relacionada essencialmente com as competências consideradas indispensáveis para o aprendizado e pleno exercício da profissão. Esse tópico tem recebido atenção especial há décadas e, como destaca Tardif (2012), domina as produções acadêmico-científicas na América do Norte, em países anglo-saxões, sendo bem expressivo na Europa e tendo se intensificando, nos últimos anos, na América do Sul, particularmente, no Brasil. Todas essas inquietações envolvendo o professor e a instituição que o forma evidenciam o quanto se tem historicamente confiado a eles a edificação dessa educação de qualidade almejada por todos.

Essa é uma questão polêmica, mas o fato é que encontramos com frequência, ao revisarmos a literatura pertencente ao campo educacional, autores que corroboram o pressuposto de que uma boa educação resulta significativamente de boas práticas docentes.

Mesmo aqueles que fazem ressalvas importantes em relação a essa responsabilização, como Gatti (2010), chamam atenção especial para a figura do professor e sua formação. Silvestre (2011) afirma que o professor, ao contrário do que vem acontecendo, não deve ser o único a ser responsabilizado, mas deve ser corresponsável pelo

fracasso/sucesso da educação, pois um trabalho docente bem executado é condição básica para a busca de melhoria da qualidade. Destacando o papel fundamental do professor na articulação das experiências de ensino e aprendizagem, Tardif (2012, p. 228) diz que o professor “é o ator principal que tem a missão de educar, ele é o mediador da cultura e dos saberes escolares”. Assim sendo, é fundamental que a formação inicial desses futuros profissionais forneça a eles uma base sólida de conhecimentos que possam ser trabalhados conforme a dinâmica de cada situação de ensino.

De certo, há outros fatores que afetam os índices gerais da educação, como os de ordem política e social. Porém, com base em Nóvoa (2011a), que, ao se referir às investigações do campo da formação de professores, diz haver atualmente um consenso sobre o papel basilar do professor, ratificamos nosso entendimento de que a etapa de formação inicial é um momento chave com um peso significativo na atuação futura do professor. Por isso a universidade precisa buscar meios que viabilizem a construção de uma identidade docente e um repertório de múltiplos saberes bem estabelecidos e, principalmente, que favoreçam o desenvolvimento da consciência de que a carreira está em permanente aperfeiçoamento, viabilizado pela concretização da *práxis*.

A carreira docente é um percurso pessoal, profissional e social a ser trilhado. Esse longo caminho começa a ser percorrido no curso de licenciatura que, segundo a European Commission (2015²), é “a base e aponta a direção para essa jornada”³. A formação inicial, analisada a partir dessa perspectiva, fornece ao futuro professor as ferramentas necessárias para atuar em diferentes espaços, lidando com as instabilidades e desafios inerentes à profissão. Mello (2000), ao refletir sobre a formação de professores para atuarem na educação básica, do mesmo modo, destaca a centralidade dessa etapa da jornada de formação docente. Na visão da pesquisadora, a formação inicial de professores

[...] constitui o ponto principal a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação. É como se, ao tocá-la, fosse mais fácil provocar uma reação do sistema total, gerando um efeito em série: um círculo virtuoso de consequências mais duradouras (MELLO, 2000, p. 103).

Ao apontar fragilidades do sistema brasileiro de formação de professores, Mello (2000) busca apresentar estratégias que contribuam para a melhoria da formação oferecida nos cursos de licenciatura, reiterando, assim, seu posicionamento quanto ao papel

²“*Initial Teacher Education lays the groundwork and sets the direction for this journey*” (citação constante no prefácio da obra).

³ Neste trabalho, são traduções de sua autora todas as citações em que constem, em nota de rodapé destacadas em itálico, as passagens correspondentes na língua de origem.

fundamental dessa etapa para a formação de profissionais preparados para contribuir com o desenvolvimento das competências esperadas para os egressos da educação básica.

A preocupação da pesquisa universitária e dos responsáveis pela elaboração das políticas educacionais, especificamente no que tange à formação docente inicial, retrata uma realidade que não pode ser negligenciada – a sociedade e, conseqüentemente, as demandas da educação modificam-se a cada dia, e os professores precisam ser bem formados para acompanhar esse ritmo de maneira competente e assegurar experiências educativas significantes e transformadoras.

A fim de fornecer uma visão global acerca de práticas de formação inicial de professores, notadamente no Brasil, abordaremos essa questão nas duas subseções seguintes a partir de dois enfoques: a) um retrato dos moldes vigentes e das principais críticas dirigidas a eles e b) proposições para a formação docente a partir do que se considera fundamental para o aprendizado da profissão.

2.1 PRÁTICAS RECENTES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ao tentarmos delinear um quadro dos pressupostos teóricos e metodológicos que têm orientado o pensar e o fazer na formação inicial de professores (doravante, FIP), constatamos que há a predominância, entre os autores da área, do entendimento de que existe muita pesquisa, mas pouca mudança. Apesar de, há tempos, a prática e a reflexão serem consideradas elementos essenciais na formação docente, observamos nos estudos a descrição de uma preparação aligeirada cujas práticas pedagógicas estão fundamentadas na racionalidade técnica⁴ (SCHÖN, 1983), na qual a reflexão crítica sobre e na prática e a preparação teórico-pedagógica são negligenciadas.

Com o propósito de elucidar os desafios enfrentados na FIP nos últimos anos, discorreremos, em seguida, sobre três temas e seus desdobramentos, os quais aparecem com expressiva frequência nas pesquisas desenvolvidas por investigadores e especialistas consultores internacionais. São eles: (a) a articulação entre teoria e prática em cursos de

⁴ Com raízes no Positivismo, a *racionalidade técnica*, consoante Schön (1983), refere-se a uma visão de conhecimento profissional fundamentado na resolução de problemas da prática de modo instrumental, isto é, por meio da aplicação de um repertório de teorias e técnicas científicas elaboradas por pesquisadores, desconsiderando as peculiaridades de cada situação e a necessidade da competência prática para se lidar com o contexto específico de cada problema. Privilegia-se a formação teórica, cabendo à prática o papel de aplicar essa teoria.

licenciatura; (b) a estrutura curricular de cursos de licenciatura; e (c) a observância de princípios e orientações preconizadas nos estudos em educação.

2.1.1 A articulação entre teoria e prática em cursos de formação inicial de professores

O modo como a relação entre teoria e prática é estabelecida e articulada na FIP é uma das preocupações que tem dominado internacionalmente os estudos pertencentes a esse campo. De diferentes ângulos, mas com uma percepção semelhante, pesquisadores e consultores educacionais expressam inquietudes comuns geradas pela constatação de uma formação que falha ao não permitir a concretização de práticas de formação docente há anos preconizadas, nas quais o conhecimento teórico e as experiências práticas caminham lado a lado em uma relação simbiótica. Mas trataremos disso mais adiante, pois, antes, faz-se necessário compreender onde estão as lacunas desse sistema.

Um dos graves problemas enfrentados na FIP é a discrepância existente entre o trabalho realizado no ensino superior e a realidade vivenciada no cotidiano escolar (FLORES, 2010; ROCK, 2003; KOTELAWALA, 2012), a qual reflete, claramente, a dificuldade que os cursos de formação docente inicial têm em relacionar as dimensões teóricas e práticas na preparação dos futuros professores. Leite (2011), ao revisar estudos inseridos no campo da FIP, constatou que os licenciandos não estão sendo bem preparados para enfrentar os desafios inerentes ao trabalho docente desenvolvido no contexto escolar, pois as atividades dos cursos de licenciatura são realizadas, de um modo geral, “[...] de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática e acrítica [...]” (LEITE, 2011, p. 20).

A dissociação entre teoria e prática em cursos de FIP foi igualmente verificada na investigação realizada por Dutra (2010), a qual abrangeu dezenove cursos de licenciatura de uma universidade federal do Rio Grande do Sul e cujo objetivo foi analisar como ocorrem as relações entre a dimensão teórica e a dimensão prática em cursos de licenciatura. Entre outras constatações, a pesquisa demonstrou que

As práticas de formação desenvolvidas pela maioria dos professores de cursos de licenciatura entrevistados (24/27) não vão ao encontro da articulação entre teoria e prática, pois estão baseadas na ideia de que as atividades práticas servem apenas para a aplicação de teorias estudadas durante a formação inicial” (DUTRA, 2010, p. 211).

A pesquisa de Bastos (2016), realizada no âmbito do curso de Letras-Português da Ufopa, também apontou, entre outros resultados, uma realidade de fragilidade no que tange à relação teoria-prática em cursos de FIP. Os licenciandos participantes do estudo “atribuíram um conceito ‘muito mau’” (BASTOS, 2016, p. 190) para a questão da articulação entre teoria e prática no seu curso, o que, segundo a autora, evidencia a carência de diálogo entre conhecimentos teóricos e práticos como princípios constituintes da formação inicial de professores de português oferecida pela instituição.

Essa dificuldade em articular teoria e prática e, conseqüentemente, inserir os licenciandos em contextos de prática na educação básica traz prejuízos tanto para os futuros professores, como para a comunidade escolar. Para os licenciandos, a perda se dá no sentido de não terem oportunidades para produzir conhecimento teórico através da sua prática, pois, como nos lembra Tardif (2012), o professor, em sua rotina de trabalho na escola, também constrói teoria; não é apenas um aplicador de conhecimentos elaborados pela pesquisa acadêmica. Ele reflete sobre e na ação, recorrendo à teoria e produzindo em contextos educativos reais. Além disso, o pouco contato com ambientes escolares durante a formação inicial pode provocar nos docentes recém-formados, consoante Monteiro (2002), “um choque de realidade desestimulante”, ocasionado pela falta de contato prévio com espaços reais de ensino. Já para a comunidade escolar, além de todas as conseqüências dessas falhas que podemos inferir, há o claro prejuízo de não se ter uma formação direcionada para as reais necessidades da educação básica e dos atores nela inseridos.

Os resultados de uma pesquisa coordenada por Gatti e Nunes (2009) indicam que a vinculação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura ainda está longe de se concretizar. A análise dos 71 currículos do curso de Pedagogia, especialmente, apontou uma falta de equilíbrio na relação teoria-prática, ocasionada pelo favorecimento de discussões teóricas. A *escola* é pouco mencionada nas ementas, havendo a referência ao vocábulo em apenas 8% das 1498 ementas das disciplinas dos cursos de pedagogia examinados.

Esses estudos que mencionamos e outros muitos conduzidos em diferentes países evidenciam o modo como se tem concebido teoria e prática na FIP nos últimos anos – primeiro o licenciando aprende a teoria produzida por pesquisadores universitários, depois aplica esse insumo teórico no ambiente escolar. Essa fase prática da FIP acontece normalmente de forma aligeirada e não assistida durante o estágio (GATTI, 2003) e de modo mais efetivo depois que o aluno conclui o seu curso de licenciatura e já está em serviço. Tardif (2012, p. 270), ao tecer forte crítica a esse sistema, o qual ele denomina de “modelo aplicacionista do conhecimento”, afirma que, nessa estrutura de preparação docente,

“pesquisadores, formação e prática estão separados”. De acordo com as argumentações de Tardif (2012), temos um padrão formativo limitante, que não permite ao licenciando ser sujeito da sua formação e o priva de relacionar a sua preparação a permanentes práticas investigativas e de reflexão crítica sobre a sua profissão.

Percebemos que há uma tendência nos cursos de licenciatura em reduzir a prática àquilo que se realiza no ambiente educacional, e a teoria àquilo que acontece na universidade. Pimenta e Lima (2005, p. 6), fundamentadas na análise de produções científicas pertencentes ao campo da FIP, indicam essa realidade de divórcio entre teoria e prática ao afirmarem que “o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática”. Não é difícil imaginar os efeitos negativos dessa conjuntura na preparação dos acadêmicos para o futuro exercício do magistério.

Em razão disso, o que temos em vigência efetivamente é um modelo pautado na racionalidade técnica (TARDIF, 2012; MIZUKAMI et al., 2002; LEITE, 2011; SAVIANI, 2009). Esse paradigma de formação entende o curso de licenciatura como uma etapa para se acumular conhecimentos teóricos que serão aplicados futuramente na prática, o que não corresponde às demandas contemporâneas de formação docente. Formar professores seguindo os princípios da racionalidade técnica implica abrir mão de um aperfeiçoamento de competências práticas à luz de conhecimentos teóricos.

Frente a todas essas questões, compreendemos que o principal desafio apresentado aos cursos de FIP, no que concerne à relação teoria-prática, é o de encontrar um equilíbrio entre essas duas dimensões. Pesquisas relativas à formação de professores têm reiterado, segundo Leite (2011, p.57), que

A formação inicial em cursos de licenciatura padece de uma ausência de fundamentação teórica bem trabalhada e de reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas mais articuladas para cumprir sua tarefa de construir os saberes docentes necessários à superação da dicotomia teoria e prática e do distanciamento hoje existente entre formação inicial e o cotidiano escolar.

A superação dessa desarmonia entre teoria e prática é fundamental a fim de que seja evitada, conforme salienta Tardif (2012), a perda do aspecto crítico do conhecimento, devido ao foco demasiado em uma formação pautada em saberes aplicáveis no cotidiano escolar e à priorização de discussões teóricas desconectadas das vivências situadas na prática. O equilíbrio recomendado, nesse sentido, pode colaborar para que o professor em formação inicial se desenvolva como sujeito crítico-reflexivo social e historicamente situado.

2.1.2 A estrutura curricular de cursos de licenciatura

A compreensão que os gestores responsáveis por articular as políticas de formação docente nas instituições de ensino superior possuem sobre a relação teoria e prática reflete diretamente na organização dos currículos dos cursos de licenciatura. Autores como Anastasiou (2002), Gatti (2003, 2010, 2014, 2016), Franco e Guarnieri (2008), Franco (2008), Gimenez e Cristóvão (2004), Pimenta e Lima (2004, 2005), Saviani (2009), Silvestre (2011), Vieira e Martins (2009), Libâneo (2010), Sguarezi (2011), Osório (2011) e Marin, Penna e Rodrigues (2012) nos ajudam a analisar as principais lacunas encontradas na estrutura de cursos de FIP.

Uma descrição geral dos currículos de cursos de licenciaturas apoiada em Anastasiou (2002), Gatti (2003, 2010, 2014, 2016) e Saviani (2009) pode ser assim colocada: estrutura frágil e genérica caracterizada pela justaposição de disciplinas de conteúdo específico da área de conhecimento sem articulação dessas com a preparação pedagógica, permanecendo a falta de relação entre teoria e prática e a negligência com todas as questões relacionadas à função docente. Esse descuido da universidade com as competências necessárias ao exercício da profissão de professor parece ser histórico. Saviani (2009) nos lembra que os saberes pedagógicos e a vivência de uma formação situada em contexto escolar nunca foram prioridades para os cursos de formação inicial, situação que parece acompanhar o seguinte raciocínio: por que a universidade deve se preocupar em colocar o acadêmico em contato com a realidade das escolas e do trabalho docente, se isso acontecerá naturalmente quando ele estiver formado e começar a exercer a profissão?

Nessa configuração curricular, há uma desvalorização por parte dos docentes formadores dos aspectos pedagógicos e, ainda, o descaso com a formação daqueles que serão professores no futuro (GATTI, 2003, 2014; SAVIANI, 2009). Ora, se os professores dos cursos de licenciatura não assumem que estão preparando futuros docentes e não priorizam isso, obviamente que o desenvolvimento de saberes próprios à prática de ensinar será deixado de lado.

Essa constatação é preocupante, e as mudanças avançam em passos lentos, como podemos verificar ao analisarmos as publicações de Bernardete Gatti, renomada pesquisadora do campo da Educação no Brasil, que datam do início da década passada até os dias atuais. Recentemente, ao tratar de currículos de licenciaturas, a autora afirmou que ele “Não tem 10% de formação em educação, de metodologia, prática de ensino, didática” (informação ver-

bal⁵), e, a respeito da formação recebida pelos professores em cursos de licenciatura, a pesquisadora argumenta que a maioria deles não recebe na formação inicial “[...] as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar [...]” (informação verbal⁶). É extenso o volume de evidências sobre um sistema que não é eficaz na formação docente inicial. Também é evidente a tendência em se deixar tudo como está, como se os cursos de licenciatura não tivessem o dever de proporcionar aos futuros professores, minimamente, um bom aprendizado profissional.

Componente curricular fundamental na preparação dos futuros professores, o estágio supervisionado também sofre fortes críticas por parte dos pesquisadores da FIP. Se, por um lado, ele representa a possibilidade de superação da dicotomia teoria/prática, possibilitando ao licenciando analisar criticamente, à luz dos conhecimentos teóricos, situações reais de ensino e aprendizagem e construir um repertório pedagógico-didático diversificado, de outro, no formato que vem sendo trabalhado, ele significa uma exigência burocrática realizada de forma desassistida e acrítica.

O estágio supervisionado é relevante e tem a função de “iluminar as aprendizagens acadêmicas a partir da prática real” (ZABALZA, 2014, p. 109). Assim, teoria e prática não estão separadas e uma serve de referência para a outra. Em outra passagem, esse mesmo autor expõe sobre a importância do estágio declarando que, para o futuro professor, ele constitui

[...] a possibilidade de integrar-se em um cenário profissional real e conhecer e participar in situ da cultura e estilo de trabalho daqueles que exercem a profissão a que o estudante realizando as práticas deseja acessar. Fazer estágio significa encontrar a profissão e suas práticas, o que fazem os profissionais desse campo e sua cultura, a forma de entender as coisas, de expor os problemas, de entender a função profissional, entre outros. É encontrar-se, também, com os profissionais do ramo. A pequena socialização representada pelos períodos de estágio permite não só conhecer os profissionais (com suas ideias, suas experiências profissionais, suas formas de vivenciar a profissão, entre outros). É um encontro com o trabalho que fazem e com a forma de fazê-lo (ZABALZA, 2014, p. 46).

Embora a importância do estágio para a formação do futuro professor seja postulada por muitos autores, o panorama apresentado nos estudos sobre esse componente curricular não tem sido animador. O que verificamos ao analisarmos as principais pesquisas que investigam a estrutura das licenciaturas no Brasil é que, além de as quatrocentas horas de estágio supervisionado serem deixadas para a reta final do curso, não sendo trabalhadas de

⁵ Entrevista concedida por Bernardete Gatti em 2014.

⁶ Entrevista concedida por Bernardete Gatti em 2016.

forma integral e acompanhada, esse componente do currículo é visto como um momento para apenas se treinar técnicas instrumentais de ensino que foram aprendidas teoricamente nos semestres anteriores da graduação (PIMENTA; LIMA, 2004; GHEDIN, 2006; FLORES, 2010; GATTI, 2003, 2014, 2016). Há, ainda, a ausência da parceria entre universidade, escola e licenciandos, tão importante para a concretização de uma formação reflexiva situada na prática. Os acadêmicos cumprem horas de observação e regência, que, pela falta de articulação entre professores formadores, comunidade escolar e professores em formação, parecem ser ações esvaziadas de um sentido formativo.

Gatti (2014) entende que, entre os fatores que impedem avanços rumo à outra realidade nas práticas de estágio supervisionado, estão a atual falta de um projeto claro para esse componente curricular e a inexistência de acompanhamento e avaliação substanciais dos estagiários. De acordo com a autora, o que presenciamos é:

[...] um estágio que, na maioria dos casos, não existe de verdade, constando apenas de uma assinatura de um professor ou diretor de escola, sem realmente ser um estágio – fazem com que este profissional enfrente sua atividade com precárias condições de desenvolvê-la a contento. Como se professor pudesse ser professor sem ter refletido sobre educação, sobre o desenvolvimento de crianças e jovens, sem ter feito um estágio adequado, sem ter permanecido o tempo necessário em uma escola, sem ter acompanhado o trabalho de outro professor, sem ter tido chance de ensaiar um trabalho com crianças ou adolescentes. Somos coniventes com esta situação, “largamos” os licenciandos de uma maneira absolutamente antiética, sem refletir sobre as consequências futuras para a educação escolar das novas gerações (GATTI, 2003, p. 475).

Reflexões recentes da pesquisadora Gatti (2016) sugerem que essa conjuntura tem perdurado ao longo dos anos, gerando prejuízos à preparação inicial e à futura atuação profissional desses professores.

Dados de pesquisas realizadas com egressos de cursos de licenciatura, abordados por Ialago e Geraes Duran (2008), indicam uma realidade de insatisfação desses professores recém-formados com a preparação recebida na universidade. Para eles, os estágios supervisionados deveriam ser revistos, a fim de que a relação teoria e prática fosse trabalhada adequadamente, por meio de um entendimento de que saberes teóricos se produzem também na prática. De modo geral, podemos afirmar que essas questões relacionadas ao estágio estão inseridas dentro da problemática maior da FIP – distanciamento entre teoria e prática e entre universidade e escola.

Como já apontado anteriormente, outra lacuna presente nos cursos de licenciatura é o descuido com a preparação pedagógica dos futuros docentes. Princípios didáticos, os quais orientam a relação professor-aluno-conteúdo, são pouco explorados no decorrer do curso.

Estudos apontam para uma carência de ferramentas que desenvolvam no acadêmico os conhecimentos didáticos necessários à efetiva mediação do aprendizado, e essa constatação é grave se assumirmos o pressuposto de que a principal função da ação docente é subsidiar a aprendizagem.

De acordo com Vieira e Martins (2009), nos cursos de licenciatura, é dada pouca importância à didática; algo que deve ser prioritário é trabalhado de forma muito reduzida e esvaziada de reflexão crítica sobre os atos de ensinar e aprender. Para Gatti (2003), os licenciandos costumam ter apenas uma “pinçada de didática” ao longo do curso. Nesse sentido, temos duas questões: o modo como os professores formadores concebem e desenvolvem a didática na preparação dos futuros professores e o tempo dedicado a ela no decorrer dessa formação, esses aspectos vêm sendo motivo de preocupação há anos. Marin, Penna e Rodrigues (2012, p. 66), fundamentadas em pesquisas envolvendo a didática, concluem que:

As críticas apontadas pelos autores enfatizam antigos problemas relacionados à prática, que muitas vezes remetem à pedagogia tecnicista, ao desconhecimento do objeto de estudo da disciplina por parte dos docentes, ao desconforto dos discentes no que tange a essa situação, à desvalorização do papel da disciplina nos cursos de licenciatura, à falta de articulação entre teoria e prática pedagógica, à falta de preparo dos docentes da disciplina para trabalhar com os conhecimentos da área, à ausência de abordagem de certos conteúdos, à sociologização do pensamento pedagógico, às falhas apresentadas nos documentos elaborados pelos professores e que devem balizar o ensino e, enfim, à irrelevância da formação vivenciada na disciplina na visão dos alunos.

Essas constatações expõem um quadro desanimador se considerarmos que elas estão ligadas diretamente a questões basilares da preparação docente, as quais permanecem sem receber a devida atenção mesmo diante de tantos esforços em pensar e propor mudanças por parte daqueles que se dedicam à educação.

2.1.3 Observância de princípios e orientações preconizados nos estudos em educação

Mediante esse cenário apresentado acerca da estrutura dos cursos de licenciatura, é possível até inferir que, no Brasil, os documentos norteadores das ações de formação de professores não contemplam os princípios de preparação docente mundialmente preconizados por pesquisadores e consultores em educação. Contudo, ao estudarmos os autores de referência na área da formação docente e, especificamente, ao analisarmos a Resolução CNE/CP 1/2002, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, documento discutido nos estudos desses pesquisadores, percebemos que

as dificuldades em mudar o atual cenário das práticas de formação não estão relacionadas à ausência de parâmetros que balizem as ações formativas, mas sim à dificuldade em colocá-los em prática nos cursos de licenciatura em nosso país.

O documento mais recente do Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CP 2/2015, estabelece quatrocentas horas de atividades práticas que devem ser distribuídas ao longo do processo formativo e quatrocentas horas de estágio supervisionado. Ou seja, o momento da prática não deve estar situado exclusivamente no período final do curso, através do estágio, ao contrário, teoria e prática devem ser relacionadas simultaneamente, no decorrer de todo o curso, e ser a base para a elaboração de saberes necessários ao exercício da profissão. Segundo essa resolução, a estrutura e o currículo dos cursos de licenciatura precisam contemplar uma preparação docente que tenha a *práxis*, a imersão na realidade escolar e as especificidades da carreira de professor como elementos primordiais (BRASIL, 2015). Temos, então, uma concepção de aprendizagem da docência pautada em um movimento permanente de ação e reflexão, na qual a resolução de situações-problema é apontada como uma das principais ferramentas a ser utilizadas na preparação dos futuros professores.

No que tange à relação universidade e escola, os projetos de formação docente devem ser guiados, conforme essa mesma Resolução, pela articulação entre essas duas instituições de modo que haja a colaboração contínua entre elas. Essa parceria viabiliza uma preparação de futuros professores situada na realidade escolar da rede pública de ensino e norteadas pelas necessidades de cada contexto educacional em particular.

É interessante destacar que todas as problemáticas verificadas na FIP, apontadas anteriormente, incluindo a falta de relação entre teoria e prática, o distanciamento entre escola e universidade, e o frágil preparo pedagógico, não se devem à falta de diretrizes e legislações adequadas, pois as orientações instituídas pela Resolução CNE/CP 1/2002 e, ainda, pelo documento atual, a Resolução CNE/CP 2/2015, atendem às principais demandas contemporâneas para a formação de professores.

O paradigma dominante na formação docente há vários anos, como constataram Zeichner (2003) e Nóvoa (2001), é o do “professor reflexivo” – aquele profissional que reflete sobre sua prática e constrói seus saberes a partir da ação. Vemos, portanto, que há um alinhamento dos documentos que direcionam a formação docente no Brasil com estudos de pesquisadores do campo da Educação. A preocupação que permanece, no entanto, conforme verificado por Zeichner (2003), Nóvoa (2011a, 2011b) e Gatti (2003), é a de que há uma enorme dificuldade em se garantir a sua realização na prática, apesar do avanço das pesquisas

referentes à formação docente, do consenso sobre as práticas prioritárias para o aprendizado da docência e do modelo de profissional reflexivo constante nos documentos da maioria dos cursos. Gatti (2003, p. 476) ressalta que essa dificuldade em desenvolver um profissional reflexivo relaciona-se à resistência a mudanças:

[...] o que se observa nas instituições ou são resistências a pensar o novo, ou um imobilismo para deixar tudo como está, ou normatizações centrais ou institucionais diversas que começam a engessar esse modelo formativo nos moldes do que já vem ocorrendo: é a sensação de que “não vamos mudar nada”.

Corroborando essa ideia, Nóvoa (2011a, p. 535), colocando-se na posição de professor universitário, afirma que “temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”. Nesse contexto, o desafio imposto à universidade continua sendo o de acompanhar e garantir a concretização de todo esse entendimento comum, no que diz respeito às práticas necessárias para uma boa preparação de professores. Isso implica dizer, também, que a pesquisa acadêmica, os casos estudados e as realidades observadas, a fim de terem uma utilidade formativa, precisam ser relacionados às discussões ocorridas nos cursos de licenciatura, servindo de lentes para que os professores em formação analisem criticamente diferentes situações educacionais, desenvolvendo sua habilidade de reflexão e ação sobre contextos de ensino diversos.

Mediante essas discussões sobre a formação docente, antes de passarmos para a subseção seguinte, consideramos importante mencionar, ainda que *en passant*, um ponto da recente lei que reforma o ensino médio, nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – o “notório saber” (BRASIL, 2017). O inciso IV do artigo 61 da referida lei considera pessoas aptas para atuar na educação básica:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins **à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino** em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (Grifo nosso, BRASIL, 2017)

No que concerne aos cursos técnicos e profissionalizantes do novo ensino médio, isso implica dizer que: a) um profissional formado em uma área específica, mas que possua notórios saberes acerca de outra disciplina, poderá ministrar aulas nessa outra área, ainda que

não tenha formação nesse campo; b) uma pessoa com reconhecida experiência em uma determinada área, que detém um saber advindo da prática que todos podem ver, um saber que é notório, ainda que não possua diploma de nível superior, estará apto a lecionar. Esse assunto, como era de se esperar, tem rendido boas discussões, muitos debates e polêmicas. De um lado, estão os políticos e os pesquisadores com seus argumentos a favor dos profissionais com “notório saber” e, de outro, os estudiosos que reprovam essa mudança nas diretrizes e bases da educação nacional.

Nós consideramos, assim como Castilho (2017) e Neto e Resende (2017), que, mesmo no que se refere às disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes, a formação do professor em nível superior é fundamental, sendo necessário mais do que o “notório saber” para se mediar o processo de ensino e aprendizagem. Como bem destaca Castilho (2017⁷), “[...] há saberes e competências que são específicos da docência. Ensinar bem uma matéria não requer apenas saber o conteúdo – é preciso compreender o complexo processo ensino-aprendizagem”. Com uma compreensão semelhante, Neto e Resende (2017, p. 47) afirmam que

O ato de ensinar requer fundamentações que ultrapassem o domínio de um conteúdo específico. [...] as metodologias estão atreladas aos conteúdos. Logo, para o professor conseguir ensinar, é necessário que ele conheça as formas de ensino do referido saber, e tenha formação pedagógica.

Com o reconhecimento em lei do “notório saber”, parece-nos que os esforços empreendidos há décadas por estudiosos da educação para que tivéssemos a formação de um profissional crítico, informado por um arcabouço teórico-prático, que não se limita ao seu contexto local, mas que busca alcançar os conhecimentos universalmente elaborados, foram desconsiderados. Há de se reconhecer que, nesse sentido, houve um retrocesso. E o que fica é o questionamento sobre os efeitos que a atuação desses profissionais sem a preparação adequada terá na formação dos nossos estudantes.

2.2 PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

À medida que as investigações ampliam a compreensão das principais lacunas e desafios enfrentados no campo da FIP, os estudiosos dedicam-se a apontar possibilidades de princípios e ações que devam integrar e nortear as escolhas e intervenções realizadas na

⁷ Artigo sem paginação.

preparação dos futuros docentes. Pesquisadores, consultores e especialistas, em geral, comungam da noção de formação caracterizada por um trabalho colaborativo de reflexão e investigação sobre e na prática, no qual teoria e ação estabelecem uma relação dialógica, que forma a base para o aprendizado profissional dos futuros professores. Discorreremos mais sobre esses aspectos a seguir.

Sublinhamos, inicialmente, as orientações apresentadas para a efetivação da formação do *professor reflexivo* (SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2002) – paradigma pesquisado há décadas, amplamente preconizado na literatura e dominante desde o início dos anos 2000.

A preparação de um profissional com esse perfil precisa comprometer-se com a criação de oportunidades para que os professores em formação vivenciem, reflitam e investiguem situações educativas, a fim de obterem uma visão holística da sua profissão, isto é, a reflexão e a investigação devem ser o cerne da estrutura dos programas de formação, conforme observa Flores (2010). Para isso fazer sentido, é necessário mais do que apenas falar sobre a importância da pesquisa. Os profissionais à frente dos cursos de licenciatura precisam investigar o ensino e ensinar os futuros professores a investigar. Com efeito, a pesquisa não é um apêndice da prática docente e sim uma atividade que dá sentido à sua vivência profissional, como reflete Freire (2011a):

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2011a, p. 30).

Portanto, se as instituições de ensino superior almejam preparar profissionais autônomos, atuantes e conscientes de que os conhecimentos docentes são elaborados ao longo de toda a carreira, pesquisa, ensino e aprendizagem precisam estar inter-relacionados continuamente.

Nesse contexto, os momentos de prática são essenciais para que o professor em formação inicial, como *sujeito* do seu processo de aprendizagem profissional, relacione teoria e prática em um exercício de reflexão crítica. Freire (2011b) destaca esse protagonismo do homem no seu processo de aprendizagem. Segundo o educador, faz parte da natureza humana ser *sujeito* e não *objeto*, e essa é a “vocação ontológica do homem” (FREIRE, 2011b, p. 83), como o educador denomina, só pode ser desenvolvida se, inserido no tempo e no espaço, ele

atue e reflita criticamente. Torna-se, assim, necessária à concretização da formação de professores reflexivos a vivência de situações práticas contextualizadas, que despertem a análise crítica sobre o ensino e aprendizagem e o contexto sócio-histórico em que estão inseridos.

Entre os esforços empreendidos para a melhoria da formação docente inicial, a efetivação dessa relação teoria-prática é uma inquietação de destaque na literatura, sendo considerada condição *sine qua non* para a preparação de professores reflexivos. Mello (2000) enfatiza que a teoria e a prática precisam ser relacionadas no sentido de os licenciandos contextualizarem os conhecimentos teóricos especializados que estão elaborando, dando novos significados a eles, analisando sua pertinência e possibilidades de aplicação em situações concretas do seu cotidiano pessoal e social. A insistência da autora nesse elo entre o repertório teórico e a inserção dos acadêmicos na realidade escolar se dá, segundo ela, devido ao conceito de competência:

[...] competência se constrói em situação; não é “conhecimento de”, muito menos “conhecimento sobre”, mas é conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas. Situações da vida real envolvem sempre um componente imponderável e imprevisível. No ensino, isso é mais do que verdadeiro. (MELLO, 2000, p. 103).

Esse contato dos professores em formação com as imprevisibilidades e diversas dimensões do trabalho docente, inerentes ao dia a dia da profissão, desenvolve o *saber advindo da experiência* (TARDIF, 2012). O pesquisador canadense, em sua obra que reúne um itinerário de pesquisas teóricas e empíricas de mais de 12 anos acerca dos saberes que fundamentam o trabalho e a formação dos professores, procura destacar que os professores, em sua rotina escolar, também produzem conhecimentos e não apenas aplicam teorias produzidas pela pesquisa acadêmica.

É nesse sentido que, parafraseando Silvestre (2011), salientamos o valor que essa vivência real da docência tem para o aperfeiçoamento da habilidade de escolha criativa das estratégias de ensino, seleção essa a ser feita a partir do repertório teórico produzido antes e durante os momentos de prática. Logo, teoria, pesquisa e reflexão devem delinear as ferramentas utilizadas nas práticas de formação nos cursos de licenciatura.

Concebemos, desse modo, a *práxis* como elemento fulcral na elaboração da base de conhecimento docente, sendo necessária para o entendimento por meio da ação dos processos de conceituação reflexiva, que situam os professores em formação inicial na posição de sujeitos intelectuais produtores de saberes. A relação íntima e não dicotomizada estabelecida entre teoria e prática, que deve ser princípio básico na formação do professor crítico-reflexivo, é reforçada por Zeichner (1993), ao destacar que a preparação desse

profissional está fundamentada na compreensão de que a prática é referência para a teoria e a teoria sustenta uma prática mais aprimorada.

O debate sobre a necessidade de experiências de campo bem articuladas e acompanhadas, na FIP, não é recente. Os benefícios da aprendizagem contextualizada têm sido amplamente estudados há anos, o que reitera a urgência em se estabelecer uma parceria eficaz entre universidade e escola, para a preparação dos futuros docentes. A cooperação entre essas instituições possibilita a formação de uma rede de aprendizagem profissional, na qual os professores formadores, futuros professores e professores em serviço, como pesquisadores de suas práticas, inter-relacionem teoria e ação de modo crítico e ativo.

A aprendizagem colaborativa é apontada como outra importante demanda contemporânea na formação de professores e, de acordo a European Commission (2015), há um significativo apelo para que práticas isoladas de sala de aula sejam substituídas por ações cooperadas de formação e atuação profissional. O trabalho em equipe e a atividade docente permeada pelo espírito coletivo também são reconhecidos por Nóvoa (2001, 2011). O pesquisador português afirma que:

[...] tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, e eu insisto neste ponto, criar lógicas de trabalho coletivos dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores. Eu disse e julgo que vale a pena insistir nesse ponto. A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação (entrevista⁸).

Considerando a compreensão de Nóvoa (2001), para que a formação de professores reflexivos seja viabilizada, é necessário haver uma estrutura e ferramentas de preparação que insiram os licenciandos no contexto escolar, de modo que eles reflitam sobre sua prática juntamente com o docente do curso e o professor da escola onde atua, transformando experiência em conhecimento, pois a experiência que forma, que vai além de uma mera rotina, é aquela que serve de subsídio para a pesquisa e a reflexão.

A preparação docente preconizada na literatura, da qual tratamos até agora, da mesma forma que está preocupada com a reflexão sobre e na ação, deve dedicar atenção especial aos conhecimentos que procura desenvolver nos futuros professores. Zimmermann e Bertani (2003) ressaltam que é preciso superar a separação entre as disciplinas específicas e as

⁸ Entrevista concedida ao Programa Salto para o futuro da TV Escola em 13 de setembro de 2001.

pedagógicas, existente nos cursos de licenciatura e apontada por Saviani como “dissociação entre dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo” (SAVIANI, 2009, p. 151), sendo primordial articular conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico, pois tão essencial como saber *o que ensinar* é saber *como ensinar*.

Esse conjunto de saberes fundamentais para a atuação docente, na visão de Shulman (1987), envolve, além dos conhecimentos do conteúdo e pedagógico, conhecimento dos alunos (conhecimento prévio e particularidades outras), do contexto educacional e do currículo, ou seja, engloba todos os conhecimentos necessários para a organização e adaptação do conteúdo para o ensino. Nóvoa (2016) corrobora essa noção de que é preciso conhecer o que e como ensinar. O autor ressalta que:

Não se pode ser professor sem combinar três tipos de conhecimento: saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar – isso é central, se não se souber muito bem história, não se pode ensinar história; se não se souber muito bem matemática, não se pode ensinar matemática; ter as bases centrais de tudo o que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as crianças aprendem; e depois, ter um conhecimento da profissão, saber como a profissão funciona na prática, qual é o conhecimento profissional, como se organizar nas escolas, como qualificar o trabalho. Sem esses tipos de conhecimento, é impossível ser professor. E quando se desvaloriza um deles, perde-se a dimensão do que é a formação de professores (entrevista⁹).

Conhecer a profissão e tudo que precisa ser pensado e articulado para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra faz parte da carreira docente; portanto, deve fazer parte do aprendizado ocorrido nos cursos de formação inicial, sendo tarefa da universidade garantir essa preparação holística e transformadora.

Os princípios formativos que orientam a preparação de profissionais reflexivos são projetados também para o estágio supervisionado, que, consoante Ghedin (2006) e Leite (2011), precisam estar pautados na atitude investigativa sobre e na ação e na intervenção no cotidiano da comunidade escolar. Nesse viés, não se trata de uma atividade curricular destinada à busca de fórmulas para ensinar ou do cumprimento burocrático de horas de observação e regência. A prática de ensino, por meio do estágio ou outros componentes curriculares, é o pilar de um curso que forma professores cuja prática deve mediar a aprendizagem; assim sendo, possui uma dimensão muito mais complexa, não se limita a simples princípios instrumentais.

Gatti (2014) é enfática ao argumentar que o estágio supervisionado deve ser financiado. Sua colocação é pertinente, uma vez que o acompanhamento dos licenciandos

⁹ Entrevista concedida à revista Ensino Superior em 8 de novembro de 2016.

pelos professores formadores e a permanência prolongada deles em contexto escolar, tão preconizados pelos estudiosos, demandam tempo e dinheiro. Pimenta e Lima (2005), por sua vez, veem o estágio como *campo de conhecimento*. Com essa natureza, ele só se realiza plenamente, conforme as autoras, “na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 6), a partir da qual o envolvimento com diferentes espaços escolares constituídos de valores e interesses distintos permite aos professores em formação ampliarem seus horizontes pessoais e profissionais.

Não por acaso, finalizamos nossa exposição acerca das principais práticas preconizadas para os cursos de formação de professores destacando a função primeira da prática docente: a mediação da aprendizagem. Segundo afirma Perrenoud et al. (2001), a formação de profissionais capazes de mediar situações de aprendizagem é, ou pelo menos deveria ser, o eixo norteador dos programas de formação de professores. É pertinente considerar, nesse sentido, estratégias formativas nos cursos de FIP que viabilizem, segundo Nóvoa (2001) e Perrenoud et al. (2001), a preparação de profissionais que atuem guiados pelas necessidades dos seus alunos.

A ênfase na aprendizagem discente como elemento direcionador da prática docente também é reconhecida pelo DCE (European Commission, 2015). O documento declara que “o desenvolvimento do conhecimento, habilidades e mentalidade dos futuros professores fornece as bases para eles terem a capacidade de conduzir e facilitar a aprendizagem bem-sucedida dos alunos”¹⁰ (EUROPEAN COMMISSION, 2015, p. 10).

O conhecimento sobre os alunos, do seu processo de aprendizagem, dos mecanismos utilizados por eles para dar sentido às coisas, e o conhecimento de mundo que trazem para a sala de aula devem ser o ponto de partida e de chegada da prática docente, e é responsabilidade dos cursos de licenciatura a legitimação desses princípios por meio de práticas de formação coerentes e sintonizadas com as pesquisas na área da educação e com as reais demandas da educação dos dias atuais.

¹⁰“By shaping future teachers’ knowledge, skills and mindsets it lays the foundations for their capacity to lead and facilitate successful student learning”.

2.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Os cursos de licenciatura em Letras deparam-se, essencialmente, com os mesmos desafios na preparação docente, e, considerando que nossa pesquisa conta com a participação de acadêmicos do curso de Letras-Inglês, dedicamos esta subseção à descrição da situação recente da formação inicial do professor de línguas estrangeiras, assim como às medidas propostas na literatura, especificamente, para essas licenciaturas.

O paradigma reflexivo de que tratamos anteriormente aparece, também, nas discussões relativas à preparação do perfil esperado para o professor de inglês (VIEIRA, 2007; DANIEL, 2009; BARCELOS, 2013). Segundo Daniel (2009), há uma tentativa em crescimento de se implementar concretamente cursos com currículo e ações que correspondam aos princípios desse modelo de formação. No entanto, como reflete Castro (2008) à luz de estudos voltados a cursos de Letras, na prática, ainda impera uma preparação docente caracterizada pela racionalidade técnica. Temos, assim como nas licenciaturas em geral, a dificuldade de materialização daquilo que é consenso sobre a preparação do profissional de língua estrangeira.

Alguns autores nos ajudam a compreender o cenário dos últimos anos nos cursos de Letras-Inglês em nosso país. Barcelos (2013), com base em demais estudiosos da temática, argumenta que, devido à estrutura dessa licenciatura, há os seguintes problemas a serem enfrentados: a carga horária reduzida para o ensino da língua; a ausência, no currículo, de disciplinas importantes, como ensino de inglês para crianças; dificuldade com o uso das tecnologias e da linguística aplicada; e dificuldades com o estágio supervisionado e com a preparação de um profissional que corresponda às expectativas do mercado de trabalho.

Paiva (2003) destaca, também, que o maior entrave na formação do professor de língua inglesa é a falta de relação entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas. Desse modo, atividades que focalizem o trabalho docente – mediar a aprendizagem através do ensino – são escassas ou quase inexistentes. Há a carência de reflexão sobre as especificidades dessa função e sobre o que é língua e o que significa ser professor de língua.

Volpi (2008) chama a nossa atenção para o fato de que os currículos dos cursos de licenciatura não têm incorporado as medidas de formação de professores de Inglês recomendadas nas pesquisas da área. A preparação desses futuros professores permanece distante das demandas da realidade escolar. Nesse sentido, a autora destaca que:

[...] o que tem se observado é que currículos atomizados, excessivamente teóricos e distanciados da realidade não têm atendido às necessidades dos futuros professores, desencadeando, assim, uma série de frustrações e inseguranças naqueles que precisam enfrentar o enorme desafio de situações concretas em sala de aula (VOLPI, 2008, p. 138).

Essa conjuntura preocupa, pois ainda temos, nos dias atuais, práticas de formação de professores alheias àquilo que se tem discutido na literatura e que são consideradas como ações necessárias à preparação de um profissional reflexivo que transforme sua experiência cotidiana em conhecimento.

Em reflexão sobre a configuração dos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, Gimenez (2005a) afirma que eles carecem de parâmetros que norteiem as práticas de preparação docente. Para a autora, a formação desses profissionais é prejudicada pela ausência da *práxis* e da pesquisa como princípios formativos e por uma formação genérica, que desconsidera as exigências da função docente como constituintes da base de conhecimento e identidade profissional.

Mediante esse cenário, Gimenez (2005b) elenca aqueles que ela considera os desafios contemporâneos na formação de professores de línguas. São eles:

a) definição da base de conhecimento profissional, b) relevância das pesquisas para a formação de professores, c) abordagem articuladora da teoria/prática, d) impacto e sustentabilidade das propostas resultantes das pesquisas, e) relação das pesquisas com políticas públicas de formação de professores, f) identidade profissional dos formadores e g) integração das formações inicial e continuada. (GIMENEZ, 2005b, p.184)

Esses desafios, os quais podemos denominar de metas para a preparação docente, nos introduzem às proposições apresentadas por pesquisadores para a superação dessas práticas de formação limitantes que insistem em permanecer distantes das reais demandas da educação.

Volpi (2008) preconiza uma formação docente que seja fundamentada em experimentações teórico-metodológicas por meio do intercâmbio de ideias entre professores, e viabilizadas pelo trabalho em equipe e pela interação social. A autora compreende a preparação docente como um processo que envolve três dimensões:

I. Âmbito linguístico (base teórica), II. Âmbito pedagógico (didática, metodologia, estágio) e III. Âmbito personalógico – aperfeiçoamento do futuro professor como pessoa, sensibilidade intercultural, ponte entre culturas (VOLPI, 2008, p. 138).

Essa concepção de formação inicial demanda um currículo e, principalmente, práticas concretas que não estejam mais presas ao estudo dogmatizado de conteúdos, mas que, considerando o professor como ser social, priorizem, na preparação desses futuros educadores, sua interação com docentes formadores, colegas de curso e o contexto escolar, a fim de que eles tenham um aprendizado profissional abrangente e, acima de tudo, ensinem os professores em formação a observar continuamente seus alunos, a fim de proporcionar a esses discentes o desenvolvimento cognitivo e social.

Nessa lógica, torna-se pertinente pensar, como propõem Gimenez e Cristóvão (2004, p. 92), um “modelo de aprendizagem sociocultural”, no qual há a imersão dos futuros professores em comunidades de aprendizagem situadas em contextos educacionais reais. Essas situações práticas, segundo a autora, devem orientar, sem restringir, a escolha das estratégias e conteúdos a serem utilizados nos cursos de licenciatura.

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, outras medidas essenciais para a melhoria da formação inicial oferecida aos futuros profissionais de línguas estrangeiras incluem práticas de ensino que articulem continuamente conhecimento de conteúdo e pedagógico e o envolvimento dos acadêmicos com a pesquisa de forma que, entre outros benefícios, o estudante-professor possa desenvolver habilidades de observação, sistematização, análise, interpretação de dados coletados e aprimorar sua escrita acadêmica. Essa inclusão efetiva de práticas investigativas nos princípios norteadores da FIP coloca o licenciando na posição não mais de aplicador de teorias, mas de um profissional que produz e dinamiza sua prática a partir de construtos teóricos.

Todo esse panorama da preparação inicial de professores, especialmente no Brasil, aponta para a necessidade da adoção de novos dispositivos de formação docente nos cursos de licenciatura. Novos dispositivos, ao que nos parece, não nos princípios, pois, como vimos, há anos autores sinalizam para os mesmos problemas e encaminhamentos, mas no sentido de renovação, em que as práticas de formação sejam repensadas e aprimoradas com base nos conhecimentos produzidos por pesquisadores, professores em formação e comunidade escolar em reflexão colaborativa sobre a ação.

Atentos a essas questões, professores de universidades brasileiras vêm desenvolvendo um trabalho importante de pesquisa no campo da formação de professores de línguas, conduzindo estudos que buscam compreender a realidade brasileira sem perder de vista as discussões ocorridas em nível mundial. A cada dia cresce o número de relatos de experiências exitosas que evidenciam avanços nas práticas de preparação docente em cursos de licenciatura em nosso país.

Em um texto publicado na obra *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*, organizada por Medrado e Reichmann (2017), a professora pesquisadora Telma Gimenez reflete acerca da incorporação das comunidades de prática na formação de professores de línguas. Segundo ela, há indícios de que “[...]está amadurecendo a ideia de que precisamos fortalecer comunidades de prática com integrantes que contribuem de diferentes maneiras para a melhoria não só do ensino nas escolas, mas também dos programas de formação inicial” (GIMENEZ, 2017, p. 25). O crescente reconhecimento de que as instituições de ensino superior precisam transformar suas práticas de formação docente, principalmente articulando ações que vão para além dos limites das salas de aula dos cursos de licenciatura, também é mencionado por Castro (2017). De acordo com a autora, essa consciência dos professores universitários tem levado à execução de ações de extensão, em especial, os projetos. A pesquisadora enfatiza que

em ações dessa natureza, não apenas os participantes constroem e reconstróem os saberes gerados na Universidade, continuamente, nesses contextos, em conjunto com os participantes que ali atuam, como também, na própria Universidade, por meio de e nessa ação extensionista, a graduação e a pós-graduação podem se integrar. Isso acontece na medida em que os estagiários graduandos articulam-se com os professores de um curso de Mestrado e da graduação em Letras, para, em conjunto, buscar formas de planejar e discutir de maneira teoricamente informada, essas ações (CASTRO, 2017, p. 32-33).

Gimenez e Monteiro (2010) também sinalizam mudanças na formação de professores de línguas por meio de práticas que aproximam universidade e escola e estabelecem uma relação mútua de aprendizagem entre os atores dessas instituições:

Tendo a ética como eixo, as diferentes experiências de universidades com programas voltados para a formação profissional articulando extensão e pesquisa, revelam uma tendência para rupturas com modelos calcados em papéis estratificados e distintos para quem ensina e para quem aprende. (GIMENEZ; MONTEIRO, 2010, p.10)

Essa valorização da união entre escola e universidade se intensifica a cada dia entre os pesquisadores da formação docente. Corroborando essa ideia, Jordão (2013, p. 89) aponta como uma das possibilidades de ação para esse campo no século XXI a “implementação de programas de formação que intensifiquem e valorizem o trabalho em parceria com a educação básica”.

Esses são exemplos de estudos que comprovam a atividade de pesquisa e ação entre os professores formadores no Brasil, os quais têm buscado enfrentar as limitações da

educação pública brasileira apontando possibilidades de formação docente viáveis, sistemáticas e intencionais.

As discussões empreendidas nesta subseção enfatizam que, no atual cenário educacional, não há espaço para outro processo formativo nos cursos de licenciatura senão aquele pautado na investigação e reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem, no qual o licenciando é sujeito ativo na construção e ressignificação de conhecimentos. Nessa concepção, a relação tradicional entre teoria e prática dá lugar para comunidades de aprendizagem orientadas pela *práxis* e materializadas por meio da parceria escola-universidade.

De grande relevância se tornam, assim, movimentos de pesquisa e ação na FIP, entendidos como fundamentos norteadores das ações formativas, sendo capazes de mitigar a grande discrepância existente hoje entre a formação oferecida na universidade e as demandas da profissão oriundas do dia a dia escolar.

Difícilmente as pesquisas no campo da formação de professores serão um dia capazes de esgotar todas as possibilidades de respostas possíveis para os fenômenos educativos. Mas elas, indiscutivelmente, nos permitem ter acesso a conhecimentos produzidos em diferentes contextos nacionais e internacionais, os quais podem iluminar a análise de situações próximas a nós. Partindo dessa compreensão, propomos pensar os mecanismos de preparação docente a partir da prática japonesa denominada *Lesson Study*, ferramenta utilizada na formação inicial e contínua de professores em várias partes do mundo, que apresentaremos na próxima seção.

3 LESSON STUDY – UMA FERRAMENTA PARA O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA

Mediante a concreta necessidade de mudança na preparação docente inicial da qual tratamos anteriormente, vemos, na análise da *Lesson Study*, uma oportunidade para, como ressaltam Saviani e Goergen (2000), a partir de experiências internacionais, lançarmos um novo olhar sobre velhos problemas que atingem a formação de professores no Brasil.

Interpretar o contexto local pautado em vivências de outras culturas representa, segundo Stigler e Hiebert (1999), uma das melhores maneiras de enxergar para além da visão cega e acrítica que temos de nós mesmos, resultante da familiaridade e, muitas vezes, confinamento que acabamos desenvolvendo aos aspectos da nossa realidade. Para Bakhtin (1986), o diálogo entre culturas é fundamental para a superação da visão fechada e unilateral que cada cultura possui sobre as coisas. Nas palavras de Bakhtin (1986, p. 7), “tal encontro dialógico de duas culturas não resulta em união ou mistura. Cada uma mantém sua própria unidade e totalidade *aberta*, mas elas são mutuamente enriquecidas¹¹”.

Conhecer modelos de formação docente internacionalmente reconhecidos, como a *Lesson Study*, parece-nos ser, portanto, uma iniciativa relevante para superarmos essas barreiras limitantes do contexto local. O contato com conhecimentos produzidos em nível global permite-nos compreender melhor as práticas brasileiras e ampliar as possibilidades de intervenção na FIP. Mas, antes de apresentarmos o contexto de origem dessa ferramenta, suas características, princípios e investigações envolvendo-a em diferentes países, abordaremos o que as pesquisas apontam como elementos primordiais para a concretização do aprendizado profissional de professores. Isso nos auxiliará na compreensão do valor que a *Lesson Study* pode agregar à formação de professores, especialmente à sua preparação inicial.

3.1 A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Consoante o que discutimos anteriormente, há um consenso entre os estudiosos do campo da educação de que, para que as reformas educacionais sejam duradouras, faz-se necessária a priorização do aprimoramento da prática docente. Stigler e Hiebert (1999) e Timperley et al. (2008) são enfáticos ao apontar a atuação do professor, o que e como ele ensina, a despeito de outros fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos, como um

¹¹ “Such a dialogic encounter of two cultures does not result in merging or mixing. Each retains its own unity and open totality, but they are mutually enriched”

elemento de forte impacto no desempenho estudantil. Logo, a formação inicial e contínua de professores torna-se, como colocam Saviani e Goergen (2000), uma questão central das iniciativas que buscam contribuir para a melhoria do ensino, uma vez que essas duas etapas são fundamentais para a elaboração dos saberes docentes.

Esse processo de aprendizagem da profissão deve ser estabelecido, com base em Inprasitha et al. (2015) e Darling-Hammond (2006), ainda na formação inicial, pois, como argumentam Stepanek et al. (2007), as experiências vividas pelos professores enquanto alunos, nesse caso, estudantes do curso de preparação inicial, tendem a influenciar sua futura atuação. Partindo dessa premissa, a aprendizagem profissional, a qual tem historicamente acontecido na formação contínua, passa a ser constituída ainda na universidade, sendo responsabilidade dos cursos de formação de professores proporcionar um aprendizado holístico, que, ao mesmo tempo em que considere as particularidades de cada contexto educacional, procure estabelecer um diálogo com os conhecimentos universalmente produzidos.

Em nosso estudo, adotamos a expressão *aprendizagem profissional* para nos referir a um processo contínuo de desenvolvimento da profissão que se inicia no curso de formação inicial e permanece ao longo de toda a carreira. O termo *aprendizagem* pressupõe um movimento permanente de construção da prática docente, no qual o professor, conforme WESTERN GOVERNORS UNIVERSITY (2014), está imerso em uma rede colaborativa de formação e é encorajado a ser sujeito ativo e responsável pelo aprimoramento da sua prática, proporcionando, assim, melhores experiências de aprendizado aos seus alunos.

Esse longo caminho de aprendizagem profissional começa a ser trilhado no curso de licenciatura, portanto entendemos que a preparação inicial oferecida pela universidade precisa contemplar os saberes necessários ao exercício da profissão e despertar nos acadêmicos a atitude de um profissional autônomo e crítico-reflexivo, que seja capaz de elaborar seu próprio conhecimento. A partir dessa concepção, apresentamos as contribuições de Fraser (2005), Darling-Hammond (2006) e Hirsh (2009) no que tange aos fundamentos de uma aprendizagem profissional eficaz.

Há sete princípios que, segundo Fraser (2005), viabilizam um aprendizado profissional de alta qualidade. Para o autor, a aprendizagem da docência é: a) focada no aluno, não apenas em necessidades individuais do professor; b) situada na prática, não desconectada da escola; c) norteada pelas melhores pesquisas disponíveis sobre processos de ensino e aprendizagem eficazes, não apenas por aquilo que os professores sabem por meio da sua experiência e do contexto que os cercam; d) colaborativa e envolve reflexão coletiva sobre a

própria prática e acerca do trabalho de colegas, não apenas pesquisas individuais; e) baseada em evidências e guiada por dados que orientam melhorias e avaliam impactos; f) atual, apoiada e integrada a todo o sistema educacional em nível local, regional e nacional, não esporádica e fragmentada; e g) de responsabilidade coletiva e individual em todos os níveis do sistema educacional e não é opcional.

Há ainda três elementos essenciais que devem constituir a aprendizagem da profissão de professor e, conseqüentemente, produzir uma prática docente de qualidade, conforme Darling-Hammond (2006). O primeiro é o conhecimento sobre os alunos, como eles aprendem e se desenvolvem em seu contexto social. O segundo diz respeito à compreensão do currículo, conteúdo e objetivos, incluindo a disciplina e habilidades a serem ensinadas à luz das necessidades dos alunos e dos propósitos sociais da educação. E o terceiro está relacionado ao conhecimento de competências de ensino, incluindo conhecimento pedagógico de conteúdo, sobre o qual trataremos na próxima seção, e conhecimento sobre como ensinar e avaliar alunos com diferentes características, bem como construir e gerenciar aulas produtivas visando esse alunado diversificado.

Em Hirsh (2009) temos a descrição de uma aprendizagem profissional considerada por ela bem-sucedida. Entre outras características abordadas pela autora, ela atribui a eficácia desse aprendizado à participação em um sistema no qual os profissionais da educação (professores das escolas, gestores e docentes formadores) aprendem juntos como um time em comunidades de aprendizagem e prática, desenvolvendo seu conhecimento a partir do entendimento e observância das necessidades dos alunos. Esses times de aprendizagem, ainda segundo Hirsh (2009), seguem um ciclo de pesquisa e ação no qual coletam dados sobre os estudantes, pontos nos quais eles têm dificuldade e, também, analisam as necessidades do grupo de professores. Com base nessas informações, criam experiências de aprendizagem e refletem sobre o impacto das atividades desenvolvidas durante a aula no aprendizado do aluno.

Características semelhantes observadas entre os autores referenciados dizem respeito à compreensão sobre a aprendizagem da profissão docente como algo complexo que demanda esforço pessoal e coletivo e à recomendação de um aprendizado profissional fundamentado na concepção de um ensino direcionado pelas necessidades dos alunos e pela realidade que os cercam.

A reflexão sobre essa formação de professores conscientes das características dos seus alunos e do contexto social em que estão inseridos e que assumam esses aspectos como norteadores da sua prática nos remete às valorosas contribuições deixadas por Freire (1989)

no que se refere a uma educação comprometida em integrar o homem à sua realidade. Para o educador, somente integrando o homem à sua realidade é possível “promovê-lo da transitividade ingênua à crítica” (FREIRE, 1989, p.106). Nesse sentido, ao professor cabe o compromisso de não apenas preocupar-se com o contexto no qual o ensino e aprendizagem ocorrem, mas de colaborar para que seus alunos, reconhecendo-se no tempo e no espaço, tornem-se sujeitos conscientes e protagonistas da sua história.

Essa preocupação com o desenvolvimento dos alunos como ponto partida e de chegada das iniciativas de formação de professores é amplamente reconhecida na literatura. Avalos (2011) apurou que de 2000 a 2010 pesquisas cuja temática era a aprendizagem docente, publicadas em uma importante revista internacional, tinham como foco principal o impacto desse aprendizado nos professores e nos estudantes. Percebemos que se mantém constante nas investigações a atenção aos impactos das ações formativas no desenvolvimento dos alunos, acima de tudo.

Estudos de interesse internacional comprometidos em investigar a aprendizagem profissional de professores como as que mencionamos em nosso trabalho podem agregar à FIP novos e duradouros valores, pois, se os professores incorporarem ainda na etapa de formação inicial todas essas noções de aprendizado da profissão cujos benefícios são verificados não somente na sua prática, mas principalmente na aprendizagem dos seus alunos, menos esforços precisarão ser empreendidos para modificar pensamentos e práticas de docentes em serviço.

A melhoria do aprendizado profissional de professores, para Hirsh (2009), é um passo crucial na transformação de escolas e no rendimento dos alunos. Segundo ela, para ir ao encontro das expectativas governamentais e da sociedade em geral em relação aos resultados escolares dos estudantes, é preciso assegurar que os professores sejam capazes de ensinar diferentes alunos, conheçam e acompanhem o aprendizado deles, sejam competentes na disciplina que ensinam e hábeis na arte de ensinar. Darling-Hammond et al. (2009) nos lembram que, se bem estruturadas, essas oportunidades de aprendizagem criadas aos professores geram ganhos para o processo de ensino e aprendizagem como um todo, pois ajudam os docentes a lapidarem suas habilidades, a dominarem o conteúdo que ensinam, a avaliarem seu desempenho e o de seus alunos e a direcionar mudanças em relação ao ensino e aprendizagem em seus locais de trabalho.

Por outro lado, temos ações de aprendizagem profissional, como colocado por Timperley et al. (2008), que exercem pouca influência no aprendizado dos alunos por focarem no domínio de habilidades específicas, sem verificar o resultado do uso dessas habilidades no

desempenho dos estudantes. Tais iniciativas de formação são consideradas falhas por não levarem em conta o fato de que o ensino deve focalizar sempre a aprendizagem, isto é, o aluno. O sucesso da aprendizagem discente, nessa lógica, acontece quando os professores são competentes em entender os alunos, captam as demandas da disciplina e sabem relacionar o trabalho desenvolvido em sala de aula aos objetivos presentes no currículo.

Por esse viés, compreendemos que a aprendizagem docente e o aprendizado discente são elementos interligados. Logo, torna-se cada vez mais relevante discutir o uso de ferramentas de preparação docente, como a que utilizamos em nosso estudo, que busquem a análise da prática docente a partir da observação da influência desta no comportamento e aprendizagem dos alunos e desenvolvam nos futuros professores a nítida compreensão acerca da ligação existente entre ensino e aprendizagem no processo educativo.

3.2 O CONTEXTO DE ORIGEM DA *LESSON STUDY*

A *Lesson Study* está presente no Japão há mais de um século e a sua história é marcada pela preocupação com o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, tendo se tornado uma estratégia basilar para a resolução de problemas vivenciados por professores e alunos em sala de aula (ONO; FERREIRA, 2010).

Isoda (2007, 2015) e Shizumi Shimizu e Kimiho Chino (2015) indicam que a *Lesson Study* teve início em 1872 com a criação da Escola Normal de Tokyo, a qual visava assegurar as bases da educação fundamental japonesa. A partir desse momento, professores estrangeiros passaram a visitar o país a fim de contribuir com o aprimoramento da prática dos docentes japoneses. Nos anos seguintes, o governo criou um sistema para a formação dos professores e, em 1880, a *Lesson Study* foi introduzida como uma ciência para reproduzir melhores práticas de ensino no país.

Outro movimento importante relacionado à origem da *Lesson Study* foi a mudança da educação nesse país após a primeira guerra mundial. Por volta de 1920, passou-se de um processo educativo centrado no professor para um ensino cujo foco é o aluno. Essa transformação no modo de conceber a educação, na qual, como relatam Shizumi Shimizu e Kimiho Chino (2015, p. 131¹³), o termo “instrução” foi substituído por “orientação das atividades de aprendizagem”, enfatiza o novo papel do professor em sala de aula, o qual passa a guiar o aprendizado dos alunos, colocando-os como sujeitos ativos e protagonistas na jornada de elaboração do conhecimento. Segundo Hogan et al. (2011), tal modo de

¹³“Instruction”; “Guidance of learning activities”.

compreender o ensino e aprendizagem, no qual há uma mudança de uma educação centrada no professor para uma pedagogia orientada pelas necessidades dos alunos, permanece sendo na atualidade o foco das reformas educacionais em diversos países.

Esse histórico investimento do governo japonês na formação docente tem como uma de suas características, talvez a mais importante delas, a responsabilidade delegada aos próprios professores pela melhoria da sua prática. Eles são, de acordo com Stigler e Hiebert (1999) e Murata (2011), protagonistas do seu aprendizado. Através da *Lesson Study*, os docentes estão no centro da atividade de aperfeiçoamento profissional e, com base nas suas experiências de ensino em sala de aula, nos seus interesses e desejos, eles buscam compreender melhor o aprendizado dos alunos e os efeitos do ensino no desenvolvimento discente.

É certo que o aprendizado profissional dos professores japoneses por meio da *Lesson Study* é facilitado pela estrutura educacional oferecida a eles. Nesse país, conforme o LESSON STUDY RESEARCH GROUP (2001)¹⁴, há a rotação de professores para outras escolas e outras séries dentro da mesma escola, o que favorece a troca de conhecimento entre eles, a organização da sala dos professores, o horário de trabalho – que inclui uma carga horária fora da sala de aula – e a existência de um currículo comum nacional. Esses aspectos facilitam a adoção da *Lesson Study* pelos docentes ao longo de sua carreira.

Com um ambiente favorável para sua concretização e princípios simples oriundos do dia a dia escolar, ao longo dos anos, a ferramenta *Lesson Study* foi se estabelecendo, segundo Arani, Fukaya e Lessegard (2010), como uma cultura profissional dos professores japoneses. Essa cultura imersa nas escolas, conforme os autores, encoraja uma atividade voluntária de observação mútua e de intercâmbio de visões pedagógicas, o que aumenta as competências docentes capazes de proporcionar uma aprendizagem melhor aos seus alunos. O comprometimento permanente de professores, gestores e governo com o desempenho dos estudantes é a essência dessa cultura profissional e direciona o processo educativo nas escolas japonesas.

Essa prática integrante da cultura educacional do Japão representa, acima de tudo, como ressaltam Isoda (2015) e Pjanić (2014), uma atividade científica da qual derivaram teorias de currículo e ensino, como, por exemplo, a abordagem de resolução de problemas, mencionada por Isoda (2015)¹⁵. Por meio da *Lesson Study*, os professores tentam desenvolver suas próprias teorias, as quais são usadas para aprimorar e compartilhar melhores práticas de

¹⁴“*Lesson Study Research Group*” (Grupo de Pesquisa da *Lesson Study*).

¹⁵“*Problem solving approach*”.

ensino. Pjanić (2014) enfatiza que a ferramenta significa muito mais do que o aprendizado profissional individual de professores – como ela é vista fora do Japão. A autora afirma que a *Lesson Study* contribui, de modo mais abrangente, para a disseminação, por meio de uma rede de formação, de novos conteúdos e métodos, conecta práticas individuais às metas da escola e de instâncias maiores e ensina os professores a compreender melhor seus alunos. Assim, para manter seu sentido original, a *Lesson Study* precisa ser entendida como uma atividade que visa promover o aprendizado profissional de professores por meio de um processo colaborativo de investigação, reflexão e ação, cujo objetivo final é desenvolver indissociavelmente o ensino e a aprendizagem.

A formação contínua de professores no Japão acontece, quase que em sua totalidade, através da *Lesson Study*. Já a utilização da ferramenta na FIP, embora não seja comum, tem aumentado recentemente (SHIMIZU; CHINO, 2015). Há diferentes tipos de *Lesson Study* no Japão, incluindo-se no primeiro ano após o término do curso superior, em nível local, regional e nacional, interdisciplinar, entre docentes da mesma disciplina, entre outras formas. A maioria dos professores participa de pelo menos um grupo de *Lesson Study* em algum momento de sua carreira (WATANABE, 2002). Segundo o LESSON STUDY RESEARCH GROUP (2001), essa atividade não é obrigatória, mas é praticada pela maioria dos professores no Japão formal e informalmente, pois a cultura profissional da *Lesson Study*, conforme exposto anteriormente, está enraizada no sistema educacional do país.

Atualmente, como mencionado por Shizumi Shimizu e Kimiho Chino (2015), a *Lesson Study* é utilizada por professores no Japão para desenvolver questões como a compreensão detalhada da aprendizagem e do comportamento discente em sala de aula, o conhecimento de conteúdo e de técnicas de ensino, elaboração de aulas com objetivos adequados e o monitoramento de atividades em sala.

A *Lesson Study* japonesa é foco de investigações desde meados da década de 1990. A relação dos professores japoneses com essa ferramenta e os efeitos dela no aprendizado docente e discente naquele país são abordados, por exemplo, pelos pesquisadores estadunidenses Lewis (1998) e Stigler e Hiebert (1999), os quais apontam a *Lesson Study* como um elemento chave para o sucesso do sistema educacional japonês e um fator de significativa contribuição para o profundo conhecimento que os professores japoneses possuem e desenvolvem continuamente em relação à disciplina que ensinam e às necessidades dos seus alunos.

Fernandez e Yoshida (2012), por sua vez, sintetizam algumas razões pelas quais os professores japoneses atribuem grande valor à *Lesson Study*, incorporando-a naturalmente

ao seu aprendizado profissional. De acordo com os autores, o mérito dessa ferramenta reside no fato de ela proporcionar uma aprendizagem colaborativa orientada pelas necessidades dos alunos, na qual os docentes traçam metas para o seu aprendizado e dos estudantes, e verificam, assim, resultados duradouros tanto no ensino como na aprendizagem. Para os professores japoneses, o trabalho em equipe, fundamentado no conhecimento teórico e nos dados reais sobre a situação dos alunos, gera mais segurança para o enfrentamento das dificuldades inerentes à profissão e possibilita que eles, conscientes da complexidade do ensino, vislumbrem um crescimento profissional tangível, que, acima de tudo, influencie positivamente o desempenho dos alunos.

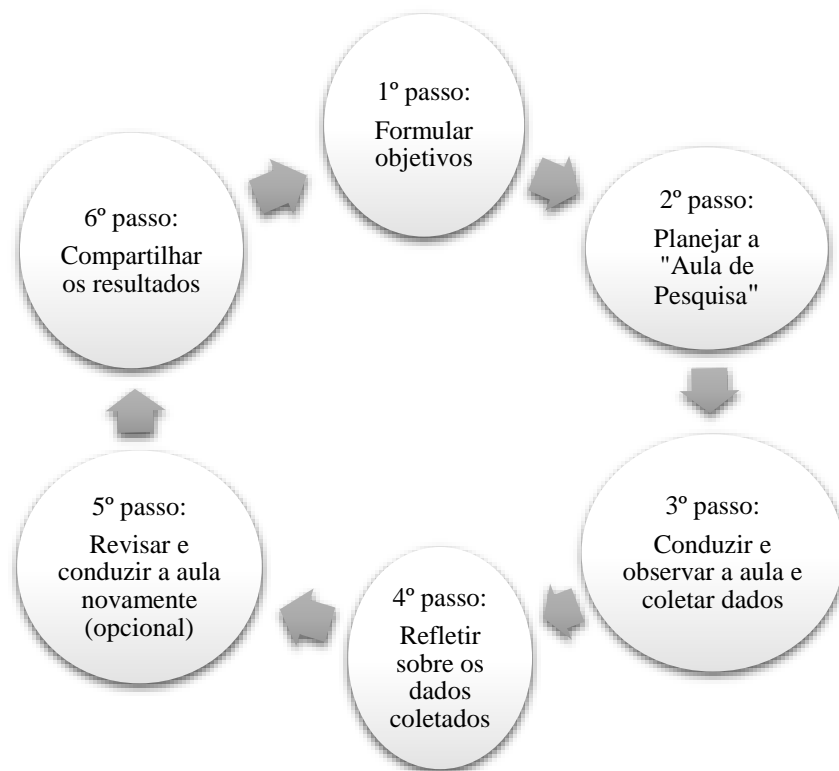
3.3 O CICLO E OS ELEMENTOS ESSENCIAIS DA *LESSON STUDY*

Consoante Fernandez e Yoshida (2012), a *Lesson Study*, modelo de aprendizagem profissional originário do Japão, atualmente utilizado em diversos países na formação inicial e contínua de professores, é uma atividade na qual professores se engajam, de modo colaborativo, para melhorar a qualidade da sua prática e, conseqüentemente, enriquecer as experiências de aprendizagem proporcionadas aos seus alunos. O aprimoramento do trabalho docente, na lógica da *Lesson Study*, é resultado de um processo contínuo de reflexão e ação norteado pelas necessidades dos alunos. Logo, através do engajamento com essa ferramenta, como sugerem Stepanek et al. (2007), os professores são levados a aprender mais sobre práticas efetivas que resultam em um melhor desenvolvimento discente. Portanto, compreender melhor os mecanismos de aprendizagem dos alunos é condição fundamental para que os docentes aperfeiçoem sua prática e assim tenhamos melhores resultados educacionais (CERBIN, 2011).

Dudley (2015), ao descrever a *Lesson Study* como uma atividade na qual um grupo de docentes trabalham juntos para melhorar a aprendizagem dos alunos por meio do aprimoramento da sua prática, enfatiza que o objetivo principal desse modelo japonês é proporcionar um aprendizado profissional que subsidie e potencialize o desenvolvimento dos estudantes. Ainda que essa formação docente não aconteça de uma hora para outra e exija um processo longo e contínuo de estudos que inclui avanços, mas, também, obstáculos e frustrações, é necessário garantir que o contato dos professores com a *Lesson Study* fomente neles a reflexão crítica acerca da complexidade da profissão e dos impactos que o ensino exerce sobre a aprendizagem.

Lesson Study é o termo inglês para o substantivo *Jugyo Kenkyu*. Em português, encontramos traduções como *Pesquisa de Aula* em Baldin (2009) e *Estudos de Aula* em Cardoso (2006). Conforme a expressão sugere, o ciclo da *Lesson Study*, ilustrado na figura 1, tem como base uma aula, chamada de *aula de pesquisa*¹⁶ (LEWIS; HURD, 2011), a qual é utilizada pelos professores para o estudo mais aprofundado de questões importantes relativas ao ensino e à aprendizagem, tais como tópicos nos quais os alunos apresentam dificuldades ou aqueles que o grupo de docentes acha “difícil” de ensinar, pesquisas recentes as quais eles desejem verificar em contextos específicos e técnicas e materiais de ensino que os docentes queiram explorar de forma mais detalhada. A *aula de pesquisa* (doravante, AP) é o momento no qual esses e outros assuntos são coletivamente investigados, visando à melhoria da instrução e, como consequência, da aprendizagem discente.

Figura 1 - O ciclo da *Lesson Study*



Fonte: Adaptado de Lewis e Hurd (2011) e Stepanek et al. (2007), tradução da autora (2018).

Consideremos, agora, cada uma dessas etapas da *Lesson Study* (doravante, LS) sucintamente.

¹⁶“*Research Lesson*”

Na primeira etapa, considerando os problemas de aprendizagem e comportamento apresentados pelos alunos, as metas de curto e longo prazos que os docentes desejam traçar para o desenvolvimento dos estudantes, os interesses e dificuldades dos professores e o currículo, o grupo de professores estabelece os objetivos da AP. São, portanto, objetivos de aprendizagem, tanto para os alunos como para os docentes os quais desejam, através daquela aula, aprimorar algum ponto específico da sua prática a fim de proporcionar um melhor aprendizado aos seus alunos.

O planejamento da AP compõe a segunda etapa do ciclo da LS. Não há um único modelo correto de plano de aula, o que possibilita utilizar e adaptar planos já existentes. A característica geral desse documento é o detalhamento e o registro de toda a trajetória de aprendizagem que será percorrida pelos professores, incluindo, além dos objetivos, um guia de observação da aprendizagem e comportamento dos alunos durante a aula, as reações e respostas esperadas dos alunos, a contextualização acerca da escolha do tópico e objetivos da aula, a atual situação dos alunos, um espaço para avaliação da aula a partir do que foi observado nos estudantes, entre outros aspectos que podem compor o documento. A estrutura desse plano, como destacam Lewis e Hurd (2011), é pensada não apenas para guiar a condução da aula, mas para incentivar, registrar e compartilhar o aprendizado de professores e alunos naquele ciclo.

É elementar que as atividades pensadas para a aula favoreçam a observação da aprendizagem dos discentes. Nessa e nas demais etapas do ciclo da LS, há a possibilidade da participação de *knowledgeable others*, conforme denominam Stepanek et al. (2007), ou *outside specialists*, termo utilizado por Lewis e Hurd (2011) – pessoas com conhecimento pedagógico e de conteúdo que podem direcionar o trabalho do grupo e contribuir com ideias, por meio de sugestões de atividades e recursos e comentários à AP.

Na terceira etapa, há a regência e observação da aula para coleta de dados. Enquanto um membro do time ministra a aula, os demais observam os alunos e coletam dados sobre sua aprendizagem, exemplos de ações e falas que revelam a compreensão correta ou algum obstáculo no seu entendimento, que servirão de base para as reflexões da etapa seguinte. Não há regras para a escolha do professor que irá ministrar a AP em cada ciclo. Voluntários podem surgir naturalmente logo no início do planejamento ou o grupo pode optar por fazer um sorteio de uma pessoa depois que a aula já tiver sido planejada com o igual empenho de todos.

O grupo pode escolher alguns estudantes para serem os *alunos caso* – aqueles que serão observados mais de perto, os quais representarão diferentes grupos de alunos existentes na sala, por exemplo, os participativos, os calados, os inquietos, os indiferentes e assim por diante. Eles podem ser entrevistados ou responder a um questionário após a aula para se captar melhor a sua percepção sobre as atividades desenvolvidas. O foco da observação não está na performance do professor, seu objetivo é reunir dados sobre a eficácia da aula, e não avaliar o docente. O time faz registro fotográfico e em vídeo do trabalho dos alunos.

Na quarta etapa, o grupo reflete sobre os dados coletados durante a AP. A partir das informações reunidas durante a aula (notas de observação dos professores e as produções dos alunos), em um encontro de avaliação, o grupo de professores analisa os impactos da instrução no aprendizado dos alunos, para verificar se os objetivos foram alcançados, quais atividades foram bem aceitas pelos alunos e quais precisam ser aprimoradas. Assim, não somente o que os alunos aprenderam ou não é avaliado, mas, também, o modo como as atividades foram orientadas e supervisionadas. Fundamentado nessas reflexões, o time busca melhorar o planejamento e aplicação das próximas aulas. Esse momento de discussão pós-aula é necessário. Mesmo que a AP não tenha ocorrido como o esperado, se no encontro de avaliação os docentes conseguirem perceber o que não deu certo e o que precisa ser aprimorado, é possível avaliar positivamente o processo. A LS fornece algumas ferramentas como diários, questionários e outros documentos, que auxiliam o time a traduzir as reflexões para aprendizagem e mudança.

A quinta etapa do ciclo da LS, a revisão e nova regência da AP, é opcional. O grupo tem a opção de, a partir do que foi constatado no encontro de avaliação, aprimorar o plano de aula e aplicá-lo novamente, mas isso não é mandatório, cabendo ao time decidir se a reaplicação é adequada para o momento e para o seu aprendizado e o de seus alunos.

A sexta etapa é o momento em que o grupo de professores compartilha os resultados do processo vivenciado no ciclo. É importante que todo o aprendizado e experiência ganhos pelos docentes durante o processo da LS sejam difundidos para colaborar com futuros ciclos e outras iniciativas de formação de professores. A gravação da AP e das reuniões e a elaboração de relatórios com reflexões de cada professor do grupo são relevantes para se registrar a trajetória de aprendizagem, que, posteriormente, é compartilhada através de publicações em meio impresso e eletrônico, encontros e APs públicas, entre outros meios.

Embora a LS seja representada por um ciclo, ela não é um processo mecânico, onde os envolvidos apenas cumprem etapas. Pelo contrário, eles vivenciam um processo permanente e crítico de pesquisa e ação. Por essa razão, consideramos apropriado o uso do verbo *vivenciar* ao se tratar de experiências com a LS. A vivência dessa prática japonesa implica sentir, compreender como as várias atividades desenvolvidas pelos professores ao longo das etapas influenciam o ensino e a aprendizagem.

A ideia que fundamenta as atividades desenvolvidas pelos professores durante o ciclo da LS, na visão de Lewis e Hurd (2011), é simples. Conforme as autoras, se queremos melhorar o ensino, “o que poderia ser mais óbvio do que planejar a prática docente de modo colaborativo com colegas professores e examinar o seu impacto nos alunos?¹⁷” (LEWIS; HURD, 2011, p. 3). Porém, sua simplicidade não deve ser confundida com superficialidade, uma vez que a LS envolve um intenso trabalho de pesquisa sobre o aprendizado, o contexto no qual o ensino e a aprendizagem ocorrem, o conteúdo a ser ensinado, a didática, o currículo, a observação, reflexão e ação. Essa simplicidade não está limitada ao ato mecânico de percorrer etapas, pois o objetivo é propiciar aos professores a construção de um repertório teórico-metodológico consistente, que contribua para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

Entender os princípios que norteiam a LS é condição mínima para que as adaptações e modificações dessa ferramenta a diferentes realidades não comprometam a essência dessa prática japonesa secular, cujas potencialidades já estão amplamente registradas na literatura do campo educacional. Nessa perspectiva, de forma sucinta, Pjanić (2014) e Dudley (2015) nos auxiliam na compreensão dos elementos que devem ser mantidos ao se utilizar a LS. Para os autores, o trabalho colaborativo de planejamento de aulas, a observação participante do aprendizado discente e a reflexão crítica sobre os efeitos do ensino no desempenho dos alunos são as ideias-chave da LS que devem nortear sua aplicação.

A partir dos trabalhos de Murata (2011), Stigler e Hiebert (1999), Norwich e Jones (2014), Takahashi e Yoshida (2004), Isoda (2015), Lewis e Hurd (2011), Stepanek et al. (2007), Dudley (2015), Yoshida (2012) e Fernandez e Yoshida (2012), identificamos três características da LS consideradas fundamentais por esses autores: 1) trabalho colaborativo; 2) foco no aluno (na sua aprendizagem) e 3) prática investigativa e reflexiva.

¹⁷“What could be more obvious than collaborating with fellow teachers to plan instruction and examine its impact on students?”

No *trabalho colaborativo*, os professores atuam como um time para investigar sua aprendizagem e a de seus alunos. Eles são protagonistas do processo de produção do conhecimento e responsáveis pelo seu próprio aprendizado. Aprendem uns com os outros ao formarem comunidades de aprendizagem e prática e ao desenvolverem a habilidade de analisar sua atuação a partir do olhar dos colegas.

Quanto ao *foco no aluno*, sumariamente, podemos afirmar que o ciclo da LS gira em torno da observação da aprendizagem dos alunos e que o aprendizado profissional dos professores é orientado pelas necessidades daqueles. A aula é planejada a fim de que o aprendizado discente seja visível, para que, então, se analise os efeitos do ensino no desempenho dos alunos. A ênfase está em observar o comportamento e respostas que os estudantes dão em sala de aula às atividades planejadas pelos professores.

As reflexões sobre a AP não são sobre a atuação docente, mas sobre o modo como os alunos reagem às atividades. O foco direcionado aos alunos permite aos professores conhecer melhor o que interfere no rendimento deles, o que e como aprendem. O objetivo final da LS é proporcionar oportunidades aprimoradas de aprendizagem aos alunos, através do estudo cuidadoso do currículo, conteúdo e dos métodos de ensino.

Na *prática investigativa e reflexiva*, a LS encoraja os professores a refletirem sobre e na sua prática, estudando o conteúdo a ser ensinado, métodos de ensino e os demais fatores que influenciam o processo educativo. Ela incentiva a formação de um profissional pesquisador que planeja suas aulas de modo que elas sejam fonte de investigação, reflexão e produção de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem.

O professor, os alunos e as atividades desenvolvidas em um determinado contexto escolar formam a base da LS. Por tomar como base para o aprendizado profissional elementos presentes na rotina de trabalho de qualquer docente, essa prática japonesa se estabeleceu ao longo dos anos como uma atividade simples com alto potencial de contribuição para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

No Japão, a LS é uma prática natural, integrante da cultura local de aprendizagem docente. Nas palavras de Dudley (2015, p. 28), é um “modo de vida¹⁸” para os professores japoneses; por isso, entender como os docentes daquele país concebem o seu aprendizado e o dos seus alunos por meio dessa ferramenta é fundamental para uma reflexão mais crítica acerca de suas potencialidades e limitações, posto que, desde o seu surgimento no cenário

¹⁸ “*Way of life*”.

mundial no final da década de 1990, muitas interpretações e adaptações dela vêm sendo feitas em diversos contextos fora do Japão.

À vista das razões pelas quais os professores japoneses valorizam tanto a LS como uma ferramenta de aprendizagem profissional, é coerente retomarmos, nesse momento, a esse tema para enfatizarmos como os professores podem aprender sobre sua profissão por meio do seu envolvimento com o ciclo da LS.

3.4 *LESSON STUDY* E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE

Stigler e Hiebert (1999), há quase vinte anos, sugeriram que a principal lacuna existente nas iniciativas de formação de professores estava na qualidade da prática docente, sem a qual se inviabilizam mudanças duradouras no aprendizado dos alunos. Compartilhando desse entendimento, ainda que problemas de infraestrutura e remuneração sejam resolvidos, se o ensino e a atuação do professor não forem aprimorados de maneira que ele saiba como e o que ensinar a cada grupo de alunos, estando sensível às heterogeneidades da turma, os programas de aprendizagem profissional continuarão falhando. Assumindo que essa questão levantada pelos autores permanece atual e merece ser refletida, destacamos as possibilidades que a LS pode trazer para a melhoria desse quadro.

De acordo com Stigler e Hiebert (1999, 2009), as características da LS praticada no Japão, como a elaboração de objetivos para a aprendizagem dos alunos e a reflexão colaborativa sobre a prática, assemelham-se àquelas de programas de aprendizagem docente bem-sucedidos relatados por pesquisadores norte-americanos. Os autores destacam, ainda, que a LS é importante ao tratar o ensino como um objeto de estudo. Os professores aprendem sua profissão de modo mais efetivo porque tratam o ensino e todos os elementos que o compõem como um campo a ser investigado continuamente a fim de que sua prática aperfeiçoe a aprendizagem dos seus alunos. (STIGLER; HIEBERT, 2009).

Para Murata (2011), um valor importante agregado pela LS ao aprendizado profissional de professores é um novo modo de ver o ensino, pois a aula e as atividades desenvolvidas são uma via de investigação sobre a aprendizagem dos alunos. Logo, se torna mais nítida a consciência que esse docente tem sobre a relação indissociável ensino-aprendizagem. Já Akihiko Takahashi (2015) destaca a aprendizagem profissional situada na prática propiciada pela LS. O objetivo dos programas de formação docente, segundo ele,

“[...] não é apenas ajudar os professores a adquirir conhecimento e compreensão para ensinar, mas também os apoiar no alcance da proficiência em aplicar todo o conhecimento e compreensão nas suas salas de aula” (AKIHIKO TAKAHASHI, 2015, p. 53)²²

Dessa forma, a aprendizagem da profissão verificada através da LS, contribui para que os professores, em formação inicial e contínua, tenham espaço e tempo suficiente para colocar em prática, em contextos reais de ensino, todos os novos conhecimentos construídos.

Considerando o exposto, percebemos que a LS, atividade integrante da cultura de formação docente no Japão, já encontrou seu espaço para além das fronteiras do seu país de origem, sendo considerada uma prática de aprendizagem profissional valiosa e preconizada internacionalmente por estudiosos e consultores em assuntos educacionais. Em seguida, faremos um apanhado sobre a utilização da LS em diferentes contextos fora do Japão, com destaque para os Estados Unidos da América e a Inglaterra – países onde mais se investigam as possibilidades formativas dessa ferramenta.

3.5 EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS COM A *LESSON STUDY*

A LS ficou conhecida mundialmente por meio da publicação de um livro no qual os pesquisadores estadunidenses Stigler e Hiebert (1999), após analisarem os resultados de testes em matemática e ciências realizados por cerca de 40 nações, incluindo os Estados Unidos da América (EUA), verificaram o alto desempenho do Japão nos exames e identificaram a provável razão para o sucesso do sistema educacional japonês – a LS. Os estudiosos recomendaram enfaticamente a adoção de práticas como a ferramenta japonesa entre os professores do seu país para possibilitar uma transformação na cultura de ensino e a implementação de reformas educacionais bem-sucedidas.

Desde o lançamento do trabalho seminal de Stigler e Hiebert (1999), a LS vem se espalhando, conforme apurado por Haiyan Xu e David Pedder (2015), em países da América do Norte, Ásia, Europa e África. Na América do Sul, Chile e Brasil destacam-se nas investigações sobre a ferramenta. A maior parte dos estudos envolvendo a LS, segundo Haiyan Xu e David Pedder (2015), concentram-se em Singapura, Hong Kong, China, Japão, Inglaterra e EUA. O uso da LS é constatado desde a pré-escola até a universidade, no entanto, ocorre, majoritariamente, por professores em serviço nas disciplinas de matemática e ciências no ensino fundamental, como verificaram Sims e Walsh (2009). Em alguns países como

²²“[...] is not only to help teachers gain knowledge and understanding for teaching but also support them in acquiring proficiency in applying all the knowledge and understanding in their classrooms”.

Singapura, Indonésia, Vietnã e Hong Kong, com financiamento disponível para a promoção de reformas educacionais, a LS recebe o apoio de ministros da educação, e encontra um terreno fértil para se estabelecer como um modelo de aprendizagem profissional docente.

Os EUA são o líder em estudos envolvendo a LS e têm Catherine Lewis como uma de suas principais pesquisadoras no assunto. Ela tem investigado o uso da LS no Japão e nos EUA desde 1993. Segundo Lewis e Hurd (2011), o país aplica a ferramenta em várias disciplinas, do nível infantil até ao superior, mas o uso da LS prevalece na matemática, como na vasta maioria das experiências com a LS ao redor do mundo. Segundo o LESSON STUDY RESEARCH GROUP (2007), mais de quatrocentas escolas americanas estão engajadas com a LS.

Lewis (2015), após anos de contato com a LS no Japão e em sua terra natal, é enfática ao dizer que a adoção da atividade japonesa LS requer mudança na cultura local de ensino. A autora destaca, também, que com aqueles professores dispostos a rever e transformar sua prática, a LS tem contribuído, como afirma a pesquisadora,

[...] não apenas para aprimorar suas aulas, mas para fortalecer comunidades de aprendizagem entre docentes e para construir o próprio conhecimento dos professores sobre matemática, pedagogia e o pensamento dos alunos (LEWIS, 2015, p. 149).²³

Peter Dudley introduziu a LS à Inglaterra, que, juntamente com os EUA e países da Ásia, lidera os estudos sobre a ferramenta. Na Inglaterra, a LS passou por projetos-piloto até a sua incorporação em muitas escolas inglesas, após sua inclusão como parte de um programa do governo inglês, lançado em 2003, cujo objetivo era desenvolver o ensino e aprendizagem nas escolas primárias do país, oferecendo um ensino de qualidade e excelentes experiências de aprendizado aos alunos, como informado em Oxford Reference (2009)²⁴.

Várias universidades da Inglaterra, segundo Dudley (2015), já incorporaram a ferramenta japonesa aos seus programas de formação inicial, mestrado e doutorado. A Universidade de Leicester, por exemplo, possui um grupo de pesquisa da LS que explora e dá apoio a outras instituições no uso da ferramenta na FIP e, também, em escolas. Dudley, assim como outros pesquisadores da LS na Inglaterra, enfatiza em seus trabalhos que o modelo de LS em desenvolvimento no seu país tem o claro objetivo de melhorar o aprendizado dos alunos e que ainda é preciso avançar muito para que tenhamos uma compreensão ampla

²³“[...] not just to improve lessons, but to strengthen learning community among teachers and to build teachers' own knowledge of mathematics, pedagogy, and student thinking”.

²⁴<<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100345393>>

acerca dos efeitos da ferramenta no aprendizado discente e não somente no desenvolvimento do professor (DUDLEY, 2015).

Hoje, cerca de vinte anos depois das primeiras investigações sobre a LS em outros contextos que não o japonês terem iniciado, resultados de inúmeras pesquisas envolvendo o uso da ferramenta por professores em serviço e em formação inicial em diferentes contextos fornecem-nos um quadro abrangente e, acima de tudo, realístico sobre as potencialidades e limitações da LS. Xu e Pedder (2015) concluem que, em relação às contribuições da LS, a maioria dos estudos publicados relata influências positivas da LS no aprendizado dos professores e, conseqüentemente, na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Os resultados também apontam as adaptações necessárias para atender a realidades diferentes da japonesa, condições mínimas para que a LS seja implantada e os desafios de importá-la. Entre os obstáculos relatados nas investigações com a LS, encontramos, com expressiva frequência, como destacado em Murata (2011), dificuldades de implementação dessa atividade em novas culturas, como, por exemplo, o custo de implantação, sua sustentabilidade em longo prazo e a falta de conhecimento sobre o conteúdo por parte dos professores e da relação da LS com o aprendizado dos alunos.

Os desafios enfrentados na aplicação da LS fora do Japão são inerentes ao processo, pois, conforme destaca Inprasitha et al. (2015), embora os movimentos de reforma educacional em diferentes países preconizem ideias como a LS, transferir essa prática da cultura profissional de professores japoneses para outros contextos socioculturais é sempre complexo e desafiador. Por isso, segundo Stepanek et al. (2007) e Arani, Fukaya e Lassegard (2010), é necessário ter o devido cuidado, nessa busca de adequação a cada realidade, para que haja um equilíbrio entre os novos modelos criados e os elementos-chave da LS japonesa, como o trabalho colaborativo de planejamento, observação e reflexão crítica sobre a prática docente. Assim, temos a garantia de que a cultura escolar de cada país seja respeitada e enriquecida com as contribuições desse modelo japonês de formação docente.

Variações e adaptações da LS surgem, nesse contexto, como uma maneira de enfrentar essas diferenças culturais e garantir que os princípios da ferramenta japonesa, amplamente preconizados pelos estudos sobre educação, tenham um alcance em escala mundial. Não é nossa intenção, nessa ocasião, abordar as críticas presentes na literatura em relação a essas modificações e adequações, mas registrar sua existência a fim de que amplie nossa visão acerca das experiências com essa prática em diferentes contextos.

As adaptações da LS são encontradas, principalmente, quando ela é utilizada na FIP e na formação contínua de professores. Na formação docente inicial, a título de exemplificação, a falta de contato direto e prolongado dos estudantes-professores com a realidade escolar exigiu alguns ajustes no ciclo, conforme verificado em Chassels e Melville (2009), Marble (2007), Parks (2008), Carrier (2011), Fernández (2010), Fernández e Robinson (2006), Ricks (2011) e White e Lim (2008). Já no campo da formação contínua, barreiras logísticas e administrativas e a indisponibilidade de tempo de professores em serviço fizeram, por exemplo, com que a observação da aula ao vivo fosse substituída pela gravação em vídeo (COHAN; HONIGSFELD, 2006; INOUE, 2011; LIEBERMAN, 2009; e WHITE; LIM, 2008). De modo geral, percebemos, nesses estudos, que essas adaptações não comprometeram os efeitos positivos da LS no aprendizado profissional dos professores e no desempenho dos alunos, ao contrário, permitiram que a implementação da LS fora do Japão ganhasse um caráter, como pensam Lewis et al. (2006), mais flexível e reflexivo.

Entre as variações da LS, há o registro de termos como *Design Study* (OSHIMA et al., 2006)²⁵, *Learning Study* e *Action Education* (XU; PEDDER, 2015)²⁶, *Classroom Study* (INPRASITHA et al., 2015)²⁷, *Lesson Plan Study* (CAVEY; BERENSON, 2005)²⁸ e *Microteaching Lesson Study* (FERNÁNDEZ, 2010, 2005)²⁹. Por essas e outras versões de ferramentas inspiradas na prática japonesa, autores como White e Lim (2008, p. 916) acreditam que a terminologia LS se tornou um termo “guarda-chuva” do qual derivam diversas adaptações conforme a realidade de cada país.

O interesse mundial pela LS, seja na sua versão original, adaptada ou com variações, demonstra a disposição crescente das nações em desenvolver a profissão docente e alcançar melhor desempenho dos estudantes, traduzido não somente em números, mas na qualidade das experiências de aprendizagem que professores bem preparados possam oferecer aos seus alunos, contribuindo para uma educação emancipatória, formadora de sujeitos autônomos e críticos.

No Brasil, a história da LS teve início em 2008. Nesse ano, como relata Baldin (2012), Masami Isoda, da Universidade de Tsukuba, do Japão, proferiu uma conferência sobre a ferramenta japonesa em um evento promovido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – o IV Colóquio sobre História e Tecnologia no Ensino da Matemática. Firmou-se,

²⁵“Estudo de projeto”

²⁶“Estudo da aprendizagem e educação de ação”

²⁷“Estudo da sala de aula”

²⁸“Estudo de plano de aula”

²⁹“Estudo de aula através do microensino”

nessa ocasião, um convênio de colaboração entre o Brasil e o Japão a fim de se introduzir os fundamentos da LS a professores brasileiros. Nesse mesmo ano, aconteceram sessões de LS com um professor japonês na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), UFRJ e Colégio Pedro II (RJ). Segundo Baldin (2012), observadores que presenciaram a aplicação da LS na referida escola, entre eles estudantes de licenciatura, de pós-graduação, professores universitários, pesquisadores de educação em matemática e professores do próprio colégio, ficaram bastante impressionados com a prática japonesa.

Pesquisadora que acompanhou a introdução da LS no Brasil, ferramenta traduzida por ela como *Pesquisa de Aula* (BALDIN, 2009), Yuriko Yamamoto Baldin, professora da UFSCar, orientou as pesquisas que estão entre as primeiras iniciativas de adaptação da prática japonesa à realidade brasileira, a saber as dissertações de mestrado de Felix (2010), Pimentel (2010) e Neto (2013). A pesquisadora também despertou a atenção, a partir de palestras proferidas na UFRJ, de um grupo de estudos dessa instituição para a compreensão da LS, conforme mencionado por Coelho (2014) em seu trabalho também em nível de mestrado.

O interesse predominante nos estudos sobre a LS em nosso país está no seu uso na disciplina de matemática. Oliveira (2009) é a única exceção publicada da qual temos conhecimento. Em sua investigação, aborda o impacto da análise de aulas, por meio da ferramenta japonesa, no desenvolvimento do professor de língua inglesa. Os resultados indicam influências positivas da LS na formação do professor de língua, como a consciência acerca da importância do planejamento, do trabalho colaborativo e da interação em sala de aula.

O trabalho de Curi (2014) foi o primeiro de uma série de publicações que traduzem LS como *Estudos de Aula* e são influenciados pelos estudos realizados por um grupo de pesquisadores portugueses. Essas pesquisas concentram-se no estado de São Paulo, localidade que sempre liderou as investigações sobre a LS no Brasil. Acerca da distribuição geográfica dos estudos publicados envolvendo a ferramenta japonesa, atualmente, verificamos trabalhos em quatro das cinco regiões brasileiras, a exceção é o centro-oeste.

Em nível de pós-graduação, há oito dissertações de mestrado (MAGALHÃES, 2008; FELIX, 2010; PIMENTEL, 2010; NETO, 2013; COELHO, 2014; UTIMURA, 2015, BATISTA, 2017, GAIGHER, 2017) e uma tese de doutorado (BEZERRA, 2017), publicadas no Brasil, entre 2008 e 2017.

A pesquisa de Magalhães (2008) objetivou identificar as potencialidades de uma adaptação da LS para o desenvolvimento profissional de um grupo de professores de matemática em serviço e outro em formação inicial. Os resultados do estudo apontaram como

contribuições da ferramenta japonesa a ampliação dos saberes docentes e o desenvolvimento profissional, favorecidos pelo planejamento colaborativo de aulas e pela investigação e reflexão presentes na referida experiência com a LS.

Os trabalhos de Felix (2010), Pimentel (2010) e Neto (2013) foram desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Exatas, da UFSCar. As três pesquisas tiveram como foco a utilização da LS para a melhoria da aprendizagem e envolvimento de alunos da educação básica nas aulas de matemática. Felix (2010) buscou refletir sobre sua aprendizagem enquanto professor, mas principalmente a respeito dos efeitos do seu envolvimento com a LS na aprendizagem dos seus alunos. De um modo geral, o aperfeiçoamento das experiências de aprendizagem proporcionadas aos discentes foi a meta maior dos três estudos supracitados. Essa questão fica evidente ao observarmos os resultados apresentados por Neto (2013), nos quais o uso da LS gerou maior participação discente nas aulas e colocou o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem. A perspectiva adotada em tais investigações vai ao encontro do que Desforges (2015) sustenta ao dizer que a LS tem o claro propósito, acima de tudo, de melhorar diretamente o aprendizado dos alunos.

No entanto, verificamos, nesses mesmos estudos, a ausência de princípios importantes que caracterizam a LS. Em cada investigação, participaram apenas o mestrando e sua orientadora. As aulas na escola lócus da pesquisa foram planejadas e ministradas pelo pesquisador, sem a presença de observadores. A justificativa para tal escolha metodológica foi a dificuldade em conseguir a participação de professores da rede pública no estudo. Essa configuração investigativa, ao nosso ver, ainda que tenha demonstrado resultados positivos, está distanciada das atividades caracterizadas como LS. Stepanek et al (2007) e Pjanić (2014) nos apoiam em nossa afirmação ao enfatizarem que as adaptações na ferramenta japonesa não podem comprometer seus elementos fundamentais – o trabalho colaborativo, a observação de colegas/observação participante e a prática reflexiva sobre o ensino.

A pesquisa de Coelho (2014), intitulada *A metodologia da Lesson Study na formação de professores: uma experiência com licenciandos de matemática*, buscou investigar que benefícios a *Lesson Study* pode oferecer à FIP de matemática. A experiência envolveu licenciandos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, cursando a disciplina Didática da Matemática II. O contexto no qual o estudo foi desenvolvido também exigiu adaptações. Devido à indisponibilidade de tempo por parte dos licenciandos participantes da investigação, a aplicação de aulas em uma sala real foi substituída por microaulas na universidade, na qual os próprios acadêmicos fizeram o papel de alunos. Os resultados da

pesquisa evidenciaram o desenvolvimento de saberes docentes dos professores em formação inicial e uma postura ativa ao longo do seu processo de formação.

Publicada no ano de 2015, a dissertação de mestrado de Grace Zaggia Utimura, intitulada *Docência Compartilhada na perspectiva de Estudos de Aula (Lesson Study): um trabalho com as figuras geométricas espaciais no 5º ano*, investigou, por meio da vivência das etapas da LS, a aprendizagem de professores de matemática de uma turma do quinto ano do ensino fundamental, atuantes em uma escola pública do estado de São Paulo e a de seus alunos. A pesquisadora menciona não ter enfrentado resistência das professoras para participarem das atividades da ferramenta japonesa, pois tinham um objetivo em comum – contribuir para a aprendizagem dos seus alunos. Utimura (2015) buscou, em seu trabalho, além de apresentar as contribuições da LS para as professoras e para os discentes resultantes da pesquisa, evidenciar a real possibilidade de aplicação da LS nas escolas brasileiras. Seu estudo conseguiu, segundo a investigadora, realizar, com sucesso, as etapas de planejamento coletivo, acompanhamento das aulas e reflexão pós-aula em horários comuns de aula.

Em 2017, foram publicadas duas dissertações de mestrado, Batista (2017) e Gaigher (2017). A pesquisa de Batista (2017) se deu no âmbito de um grupo de formação contínua de professores de matemática e teve como objetivo investigar como o professor percebe o aluno produzindo conhecimento matemático com tecnologia. A base para as ações desenvolvidas com os participantes do estudo foi a LS.

Conforme afirma a estudiosa, embora o foco da pesquisa não tenha sido a investigação dos pontos positivos de se trabalhar com a LS, houve evidências de que o uso da ferramenta japonesa durante o estudo encorajou os professores “para arriscar novas situações em sala de aula” (BATISTA, 2017, p. 95), assim como possibilitou que eles voltassem sua atenção à produção matemática dos seus alunos, dando condições para que a pergunta da pesquisa fosse respondida.

O estudo de Gaigher (2017), por sua vez, investigou quais contribuições emergem de ações colaborativas e reflexivas na formação de professores de matemática em aulas de resolução de problemas, tomando como método para a condução das aulas a LS. O estudo se deu em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia e envolveu professores pesquisadores, professores de matemática da educação básica (a maioria estudantes do curso de mestrado da instituição) e alunos do curso de graduação em matemática desse instituto.

De acordo com os resultados da pesquisa, as ações desenvolvidas com apoio na LS contribuíram para a elaboração de planos de aulas que trouxessem elementos significativos para as aulas, bem como colaboraram para a implementação de práticas

docentes que incentivassem os alunos a usarem diferentes estratégias durante as tarefas, compartilhando-as em sala de aula, e a justificarem o raciocínio seguido na resolução dos problemas. Um consenso acerca das contribuições dessas ações colaborativas e reflexivas desenvolvidas, segundo a pesquisadora, “foi a segurança fornecida pelo planejamento colaborativo, ao professor que está executando as aulas” (GAIGHER, 2017, p. 129).

O trabalho aborda, ainda, algumas dificuldades enfrentadas no percurso investigativo, entre as quais destaca-se a falta de tempo suficiente para o planejamento colaborativo das aulas. Há o registro, também, da ausência de “situações desejáveis” (GAIGHER, 2017, p. 128) para um contexto com a LS. Conforme menciona a pesquisadora,

os professores preocuparam-se em antecipar as possíveis estratégias de resolução que poderiam surgir durante suas aulas, mas não houve o registro escrito, deixando vulnerável, portanto, a preparação para determinadas estratégias que deveriam ter sido exploradas com os alunos, nos indicando que em próximas edições, o plano de aula, que foi construído coletivamente, deve ser revisto a fim de superar essa falha (GAIGHER, 2017, p. 128).

Por fim, no que respeita aos trabalhos que investigaram a LS em nível de pós-graduação, mencionamos a única tese de doutorado publicada até o momento no Brasil – Bezerra (2017), que pesquisou a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental a partir do uso da *Lesson Study* em uma escola do município de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná.

Os elementos cruciais que influenciaram diretamente a aprendizagem profissional dos professores, segundo Bezerra (2017), foi a reflexão, o trabalho colaborativo e o compartilhamento do conhecimento advindo da prática de cada um dos docentes, bem como o apoio da comunidade escolar e da sua família. No que concerne ao desenvolvimento profissional desses docentes, o estudo apontou que a *práxis* vivenciada durante a execução das etapas da LS contribui para que o professor se desenvolva como profissional. Em sua tese, a pesquisadora afirma, entre outros apontamentos para a formação docente, que a *Lesson Study* pode colaborar para a superação da lacuna existente entre o conhecimento pedagógico e de conteúdo.

Bezerra (2017) ressalta que sua pesquisa não teve como foco discutir as aprendizagens dos alunos e sim as aprendizagens dos professores que vivenciaram a LS como ferramenta de desenvolvimento profissional. Em decorrência disso, não há em seu trabalho menção às influências da LS no aprendizado dos alunos envolvidos no estudo. Nesse sentido, ao analisarmos o que afirma Dudley (2015) acerca do objetivo primeiro da LS, evidencia-se

um distanciamento do estudo de Bezerra (2017) do propósito original da prática japonesa. Dudley (2015), ao refletir sobre as pesquisas que vem sendo realizadas com a LS em outros contextos além do japonês, afirma que ainda é preciso avançar bastante na compreensão dos efeitos da LS no aprendizado e desenvolvimento dos alunos e não somente do aprendizado docente, pois esse último é o objetivo central da prática japonesa.

A definição dada pelo pesquisador inglês para a LS ajuda-nos a compreender sua preocupação quanto as investigações que se debruçam sobre a LS e sua fidelidade ao propósito central da ferramenta japonesa. A LS, segundo Dudley (2014), é um tipo de investigação realizada em sala de aula por um grupo de professores com o propósito de aprimorar o aprendizado dos seus alunos através da melhoria da prática docente (do ensino). Logo, ainda que a LS seja reconhecida como uma ferramenta de aprendizagem profissional docente, não se pode desvincular esse aprendizado dos professores da aprendizagem dos seus alunos, ignorando os efeitos da vivência da LS pelos professores no desenvolvimento dos alunos por eles atendidos.

Além das pesquisas de mestrado e doutorado, a inclusão de estudos sobre a LS como um dos objetivos do *V SHIAM - Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática*, realizado pela Unicamp em julho de 2017, sob a coordenação do Professor Dario Fiorentini, e a existência, no norte do Brasil, de uma linha de investigação vinculada ao grupo de pesquisa *Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (Celepi)* da Ufopa, denominada *Teacher Professional Development through Lesson Study*, confirmam a disposição atual de pesquisadores brasileiros em investigar o potencial da ferramenta para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem na educação básica do nosso país.

Ademais, a presença de projetos de pesquisa registrados no currículo *Lattes* de alguns pesquisadores brasileiros, como o da professora Adriana Richit, da Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), no Rio Grande do Sul, cujo objetivo é evidenciar os conhecimentos da prática pedagógica em educação matemática, que são constituídos/desenvolvidos no contexto de uma ação formativa, pautada nos Estudos de Aula (*Lesson Studies*), e o da professora Maria Alice Veiga Ferreira de Souza, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que visa a formação do professor de matemática em aulas de resolução de problemas pela via colaborativa e reflexiva da LS, reforça o interesse pela ferramenta japonesa não somente em São Paulo, mas também em outros estados do Brasil.

Resultados de experiências com a LS no contexto brasileiro, como os divulgados em Utimura e Curi (2015) e Santos et al. (2016), destacam que a ferramenta proporcionou

ganhos tanto para o aprendizado dos alunos como para a aprendizagem profissional dos professores envolvidos, gerando mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de ainda representarem um movimento embrionário de pesquisa, as investigações brasileiras envolvendo a LS, as quais tiveram um crescimento considerável no ano de 2017, indicam que essa ferramenta originária do Japão e introduzida no Brasil há uma década tem futuro promissor no Brasil.

No que concerne às experiências com a LS na formação inicial de professores, verificamos que os estudos têm aumentado desde o início dessa década, porém o uso da ferramenta nessa área ainda não é uma prática comum, conforme ressaltam Wasyl e Wood (2016). Alguns obstáculos podem ser apontados como possíveis entraves na adoção da atividade japonesa pelos cursos de FIP em proporções semelhantes ao seu uso na formação contínua de professores.

Destaca-se, entre esses elementos complicadores, a dificuldade em encontrar espaço para a implementação da LS em programas de formação já saturados e em ter o engajamento de professores mentores (docentes das escolas) com o ciclo, para orientar e supervisionar o trabalho dos estudantes-professores. Além disso, como enfatiza Ponte (2017), ao se discutir o uso da LS na formação docente inicial, naturalmente surgem alguns aspectos que devem ser ponderados e que, talvez, deixem os pesquisadores reticentes quanto à incorporação da ferramenta à FIP, como, por exemplo, o nível de conhecimento dos acadêmicos, que, principalmente nos anos iniciais do curso, ainda carecem de conhecimentos essenciais ao exercício da docência, e o desafio em se estabelecer relações colaborativas entre professores formadores, professores da escola (mentores) e estudante-professores, uma vez que eles estão em posições distintas nesse processo, com uma carga de experiência e saberes igualmente diferentes.

Mesmo com essas e outras ressalvas, Potari (2011), Cajkler e Wood (2015) e Ponte (2017), noticiam, fundamentados em revisões bibliográficas sobre o uso da LS na preparação inicial de professores, contribuições significativas da ferramenta para o aprendizado profissional de futuros docentes. Ponte (2017) afirma que a LS pode ser uma ferramenta adequada aos programas de formação docente inicial, por possibilitar, através de suas atividades, a ligação entre teoria e prática (uma das principais lacunas existentes na formação docente conforme discutido neste trabalho), a investigação situada na prática e, além disso, a revisão e o aprimoramento do conhecimento de conteúdo dos futuros professores. Sobre a conexão entre conhecimento teórico e experiências práticas, Cajkler e

Wood (2015) ratificam a colaboração da LS no sentido de que ela “ajuda futuros professores e docentes mentores a reduzirem as diferenças existentes entre o que é ensinado nos programas de FIP e o que é praticado nas escolas” (CAJKLER; WOOD, 2015, p. 96)³⁰.

A revisão realizada pelos pesquisadores Cajkler e Wood (2015) e Ponte (2017) mostra-nos que os estudos sobre a LS na preparação inicial de professores estão divididos em dois grupos: a) aqueles que seguiram a LS nos seus moldes originais, ou seja, pautaram-se no planejamento colaborativo, na prática de ensino em escolas com observações focadas nos alunos, na sua aprendizagem e na avaliação colaborativa da AP; e b) aqueles nos quais a LS aplicada difere do modelo japonês devido às necessidades de adaptação da ferramenta às especificidades de cada contexto.

No primeiro grupo de pesquisas, a ferramenta foi utilizada durante o estágio dos acadêmicos. No que tange ao uso da LS nas experiências de ensino ocorridas em ambiente escolar, Hart, Alston e Murata (2011) recomendam a utilização da LS como uma prática capaz de proporcionar um estágio verdadeiramente significativo, indo para além de atividades aligeiradas e pouco assistidas, como verificamos nos estudos sobre a FIP.

Nas investigações que utilizaram uma versão adaptada da LS, de acordo com Cajkler e Wood (2015), os estudantes-professores não tiveram contato com a escola e conduziram as etapas do ciclo na própria universidade, entre eles, por meio de microaulas. Ponte (2017) identificou, ainda, em sua análise da literatura, casos nos quais os estudantes-professores ficaram responsáveis por planejar e conduzir as aulas enquanto que o professor da escola atuou apenas como consultor, e experiências nas quais os acadêmicos planejaram e refletiram sobre a aula, mas ela foi ministrada pelo professor da escola.

Para Cajkler e Wood (2015), não está claro nesses estudos do segundo grupo se a experiência vivida na universidade realmente traduz a prática ocorrida em contexto escolar real, mas seus resultados evidenciam que os futuros professores desenvolveram uma pedagogia menos centralizada no professor, passando de um conceito de aula no qual o professor fala aos alunos tudo o que devem fazer para uma experiência de aprendizagem na qual os estudantes são estimulados a ser protagonistas do seu aprendizado, descobrindo e produzindo conhecimento matemático. Ainda de acordo com Cajkler e Wood (2015), os estudos que usaram uma versão adaptada da LS, mesmo em contextos que apresentaram dificuldades na sua aplicação, apontam efeitos positivos da ferramenta na preparação inicial

³⁰ “[...] helps both student-teachers and mentors to bridge the gap between what is taught in ITE programmes and what is practised in schools”.

dos futuros professores, como o desenvolvimento de uma prática reflexiva e maior segurança para realizar o estágio.

Cajkler e Wood (2015) concluíram, por meio dessa revisão bibliográfica, que algumas condições favorecem o uso da LS na FIP, como a familiaridade dos professores mentores com a LS e seus princípios e a vontade dos participantes de investigar a prática e questionar suas próprias concepções acerca do ensino e da aprendizagem.

Dificuldades e desafios são inerentes a esses processos investigativos. Cajkler e Wood (2015) listam alguns obstáculos encontrados nas pesquisas que revisaram: I) o não envolvimento ou participação limitada dos professores mentores; II) a falta de familiaridade do mentor com a LS; III) a falta de comprometimento dos estudantes-professores com o ciclo da LS; IV) a identificação de um processo de reflexão superficial; e V) o excesso de interferência do professor mentor durante as atividades do ciclo, resultando em uma pressão que não contribui para o desenvolvimento dos estudantes-professores.

Na vasta maioria dos casos, as pesquisas envolvendo a LS na FIP, apesar de descreverem as dificuldades enfrentadas durante o estudo, são capazes de apresentar um balanço de ganhos e obstáculos. Uma publicação, porém, se destaca e merece menção por apresentar uma situação na qual os pesquisadores precisaram se dedicar a tentar compreender as possíveis causas de tantos problemas enfrentados durante a investigação. Bjuland e Mosvold (2015) relatam que seu estudo, uma experiência de implementação da LS na preparação inicial de professores de matemática na Noruega, foi difícil e não ocorreu como o esperado. Para eles, muitos aspectos cruciais da LS não estavam presentes na sua aplicação, pois os acadêmicos não focaram na observação da aprendizagem dos alunos e não planejaram as aulas de modo que o aprendizado dos alunos pudesse ser acompanhado durante a aula pelos observadores. Esse estudo nos apresenta um quadro bem realístico sobre as iniciativas de uso da LS como uma ferramenta para o aprendizado profissional de professores em formação inicial e nos mantém conscientes de que as respostas ao seu uso variam de acordo com cada realidade.

Os trabalhos revisados por Potari (2011) permitiram à pesquisadora afirmar que o aprendizado dos futuros docentes nesses estudos foi expresso através do desenvolvimento do conhecimento pedagógico e de conteúdo, do conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos e da capacidade desses estudantes-professores de trabalharem colaborativamente e se reconhecerem como pertencentes a uma comunidade de aprendizagem.

Na preparação inicial de professores de inglês, temos trabalhos como o de Demirbulak (2011) e Angelini e Álvarez (2016). Demirbulak (2011) utilizou a LS para

auxiliar os estudantes-professores na compreensão de como os dados gerados e coletados durante as aulas podem ajudar no aprimoramento do seu aprendizado profissional, visando ao objetivo maior de investigar o que os professores de língua inglesa em formação inicial entendem o conceito de professor pesquisador. Angelini e Álvarez (2016), por sua vez, examinou o potencial da LS para a preparação inicial de professores de inglês na Espanha. Os resultados de seu estudo mostraram, entre outros ganhos, que o engajamento dos acadêmicos com a LS favoreceu o aprimoramento das suas competências pedagógicas e do seu conhecimento da língua inglesa.

Ao revisarmos a literatura que compreende o uso da LS na FIP, obtivemos uma visão abrangente acerca dos fatores que devem ser considerados ao se pensar essa ferramenta como uma prática formativa nos cursos de licenciatura e, principalmente, compreendemos valores importantes que modelos como a LS podem agregar à formação de professores quando escola, universidade e governo trabalham juntos, criando um ambiente favorável à sua implantação.

Diante das concepções e debates sobre a prática formativa nas licenciaturas, sobre os princípios e o ciclo que compõe a *Lesson Study*, bem como o seu uso na FIP, na seção a seguir, destacaremos os principais conceitos e autores que, relacionados ao uso da LS, consideramos basilares para a FIP, os quais nortearam a análise dos dados da nossa investigação empírica.

4 REFERENCIAL TEÓRICO – *LESSON STUDY* E OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Nosso estudo fundamenta-se na concepção de aprendizagem profissional que se realiza através da interação social e que envolve a investigação, reflexão e ação por meio de um processo dialógico. Assumindo essa perspectiva, a investigação toma como base teórica a *Lesson Study*, a **Prática Reflexiva** (SCHÖN, 1983, 2000; ZEICHNER, 2008; FREIRE, 2011a; NÓVOA, 1992, 2001; PERRENOUD, 2002), as **Comunidades de Prática** (WENGER, 1998), o **Conhecimento Pedagógico de Conteúdo** (SHULMAN, 1986) e o **Capital Profissional** (FULLAN; HARGREAVES, 2012). Esses conceitos constituem as lentes através das quais nós olhamos e discutimos a FIP nesta pesquisa. Cada um deles, excetuando-se a *Lesson Study*, da qual já tratamos anteriormente, será abordado em pormenores ao longo desta seção.

4.1 PRÁTICA REFLEXIVA

É inquestionável que a formação de professores, seguindo os princípios da *epistemologia da prática*, apresentada por Schön (1983, 2000) e adotada por muitos estudiosos da educação, requer a criação de condições para a sua concretização, o que inclui, acima de tudo, a interpretação adequada das ideias desse filósofo, de modo que não haja distorções na adoção do conceito. Feitas essas ressalvas e sem a intenção de pontuar os diversos debates existentes em torno da noção de *profissional reflexivo*, discorreremos, a seguir, sobre essa concepção compreendendo-a como capaz de potencializar a preparação docente inicial a fim de que esses professores sejam sujeitos críticos e cidadãos comprometidos com o seu próprio desenvolvimento e o de seus alunos para uma atuação integral em sociedade.

A formação do *profissional reflexivo* proposta por Donald Schön, ainda que não tenha sido pensada especificamente para a profissão docente, encontrou enorme aceitação no campo educacional. Vemos ressonância de suas ideias em autores como Freire (2011a), Zeichner (2008), Nóvoa (1992, 2001) e Perrenoud (2002), os quais abordam a importância da formação de professores como profissionais pensantes e crítico-reflexivos, que produzem conhecimento a partir da sua experiência prática.

Antes de referenciar diretamente Schön, à guisa de introdução das perspectivas de formação profissional presentes nas obras desse filósofo, apresentamos algumas considerações gerais acerca do profissional reflexivo.

A prática, para o professor reflexivo, é objeto de pesquisa permanente, e refletir sobre ela, para aprimorar a qualidade das experiências de ensino e aprendizagem, é uma atitude inerente à sua identidade profissional. O modelo preconizado por Schön (1983) visa contribuir para que os docentes sejam pesquisadores de situações de conflitos, incertezas e singularidades características da profissão à luz do seu conhecimento tácito e dos saberes teóricos. Logo, teoria e prática não estão separadas, e não há prevalência de uma sobre a outra. O conhecimento do professor reflexivo é contextualizado, oriundo da sua ação e aliado aos saberes científicos e sistemáticos.

O processo de reflexão, nessa lógica, representa um caminho de aprendizagem que engloba, como argumenta Schön (1983), todo o contexto de um problema, desde os possíveis motivos para o seu surgimento até a avaliação acerca das estratégias empregadas na tentativa de resolução dele, ao contrário da racionalidade técnica, que se preocupa diretamente em solucionar esse problema desconsiderando a conjuntura na qual ele está posto.

O professor reflexivo assume o ato de refletir como um elemento constituinte da sua prática, do qual ele não consegue se separar. Mesmo quando não há grandes questões conflituosas em seu ambiente de trabalho, ele permanece inquieto, com um constante desejo de pesquisar o contexto do qual faz parte, sua relação com o ensino e a de seus alunos com o conhecimento e com o mundo que os rodeia. Com essa afirmação, não negamos, contudo, que o trabalho docente envolve momentos de rotina em meio aos processos de reflexão. O importante é que o profissional reflexivo está consciente disso e sabe equilibrar os momentos de ação e de reflexão, de rotina e de pensamento.

Para que os professores tenham esse perfil profissional, sua formação precisa incorporar não apenas conteúdos disciplinares e técnicas de ensino, priorizando apenas o que e como ensinar, mais que isso, o curso de licenciatura deve ser um espaço onde os estudantes-professores reflitam sozinhos e em grupo sobre a docência, criticando e elaborando suas próprias teorias, imersos em uma cultura reflexiva que perpassa toda a sua trajetória de estudos, com base em discussões teóricas associadas a experiências práticas, e apoiados por professores formadores competentes. A reflexão se torna, nesse viés, como descreve Zeichner (2008), uma atividade socialmente situada, que ocorre em comunidades de professores que constroem juntos os seus conhecimentos.

Nessa atmosfera de aprendizagem profissional, o professor em preparação inicial tem a oportunidade de desenvolver um olhar sensível para cada situação de ensino e aprendizagem em particular, compreendendo que o docente, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, não se limita à aplicação de fórmulas prontas, ações previamente elaboradas,

mas que, com base em reflexões empreendidas durante e após sua prática, toma decisões adequadas e bem fundamentadas, nas quais equilibra o seu conhecimento tácito e teórico. Assim, prática e teoria estabelecem uma relação dialógica e tornam-se o alicerce do trabalho docente.

A epistemologia proposta por Schön, apesar de se realizar na prática, tendo a ação como objeto de estudo, não prioriza o processo de *aprender fazendo*. O conhecimento do professor deve ser produto de um processo de união entre conhecimento prático e científico.

Educar professores reflexivos pressupõe reconhecer o valor do conhecimento advindo da prática inteligente e crítica. Significa convidar os futuros docentes a serem ativos diante de situações-problema, e, conforme afirma Alarcão (1996),

[...] não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos corretos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema (ALARCÃO, 1996, p. 19).

Sobre o ato de refletir, Dorigon e Romanowski (2008, p.16) argumentam que:

A reflexão permite fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre sua ação, as razões para sua ação e as consequências desta. Portanto, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que sua ocorrência. Os professores que refletem em sua ação estão envolvidos em um processo investigativo sobre si mesmos, como também, procurando melhorar seu ensino. Essa perspectiva pressupõe que ensinar é mais do que uma arte, é uma procura constante com o objetivo de dar condições para que aconteça a aprendizagem.

Entendemos, portanto, que o conhecimento do professor reflexivo não é raso. Longe disso, é um saber sólido situado na ação, prático, teórico, perspicaz, atento e criativo, que capacita o profissional a tomar decisões inteligentes em momentos familiares a ele ou em situações mais instáveis e complexas.

Encontrar espaço para a reflexão em uma carreira marcada pela sobrecarga de trabalho é um desafio, mas é essencial para o pleno exercício da profissão. Schön (1983), ao tratar sobre o profissional reflexivo, faz um importante alerta acerca das armadilhas da rotina, da ação sem reflexão, de uma prática orientada apenas pelo conhecimento acrítico vindo da experiência. Segundo o autor, quando o profissional confia demasiadamente no seu saber tácito, quando se deixa levar pelo fluxo aligeirado da rotina, sua visão sobre as situações de sala de aula fica restrita. Ele não identifica os fundamentos das suas decisões, não age

mediante acontecimentos novos que fogem do seu repertório de conhecimento, ou seja, apenas acumula experiência em vez de construir conhecimento a partir dela.

A reflexão é crucial, pois, segundo Schön (2000), o conhecimento vindo da prática só é eficaz até que as situações de sala de aula permaneçam dentro daquilo que é considerado normal pelo professor. Considerando que, no cotidiano escolar, o docente se depara constantemente com muitos eventos que fogem da normalidade, ser reflexivo torna-se essencial para o pleno exercício da profissão. Zeichner (2008) enfatiza essa noção ao afirmar que uma atividade só pode ser considerada reflexão se teoria e prática forem confrontadas, discutindo-se acerca de como o conhecimento prático dos professores contribui para o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Schön (2000) descreve três tipos de reflexão: a) reflexão-na-ação – refletir enquanto a ação está ocorrendo; b) reflexão sobre a ação – refletir retrospectivamente, em um ambiente mais tranquilo, após a ação ter sido concluída; e c) reflexão sobre a reflexão da ação – refletir sobre a reflexão anterior, sobre experiências práticas ou teóricas anteriores. Para o autor, é a *reflexão-na-ação* que é primordial para o desenvolvimento da competência profissional, pois é nesse momento que o sujeito elabora seu conhecimento para lidar com situações complexas e incertas inerentes à prática, as quais exigem tomadas de decisões sábias enquanto a ação ainda está em progresso.

Em sua epistemologia da prática, Schön (1983, p. 130) propõe a *reflexão-na-ação* por meio de “uma conversa reflexiva com uma situação única e incerta”. Esse diálogo com a situação em curso demonstra que o professor não fica indiferente às particularidades de cada situação de ensino. Ele muda de planos durante a aula caso a reflexão lhe mostre ser importante redirecionar a sua intervenção no tempo em que a aula está ocorrendo para melhores resultados de ensino e aprendizagem. Estabelece-se, então, um ciclo contínuo de reflexão-ação-reflexão, no qual o professor reflete acerca de uma situação, intervém sobre ela e reflete sobre os efeitos dessa intervenção. Cada aula representa oportunidade de reflexão e consequente aprendizado profissional.

A preparação inicial de professores por meio da perspectiva do profissional reflexivo demanda tempo. Os estudantes-professores precisam aprender a refletir durante a ação e após ela ter terminado – essa competência não se desenvolve apenas em alguns momentos pontuais de análise da prática. É necessário, ainda, que eles desenvolvam a capacidade de conectar o conhecimento tácito e a reflexão-na-ação com os conhecimentos de conteúdo e pedagógico ensinados no curso de licenciatura e estejam abertos para aprender com as incertezas e conflitos da profissão docente, enxergando nessas situações oportunidade

de aprendizado. Não é um processo simples, mas com o devido apoio, há chances reais de os acadêmicos incorporarem a prática reflexiva como elemento basilar no seu aprendizado profissional.

Em Perrenoud (2002, p. 13), encontramos ideias de Schön relacionadas especificamente à profissão docente. Na visão do pesquisador suíço, a chave para a tão debatida e almejada profissionalização da profissão docente está na formação do profissional reflexivo, pois é a “[...] grande capacidade de refletir em e sobre a sua ação” que leva os docentes à autonomia e responsabilidade próprias dos profissionais. À vista disso, o autor ressalta que, se queremos professores como profissionais, precisamos investir na sua formação orientada pelos princípios reflexivos, a começar pela preparação oferecida nos cursos de licenciatura.

É fundamental construir as bases de uma identidade reflexiva ainda na formação inicial, a fim de que, quando em serviço, o professor incorpore-a como parte integrante da sua prática e tenha a atitude e o desejo de aprimorá-la continuamente. Nessa perspectiva, segundo Perrenoud (2002), a prática reflexiva significa mais do que um modelo formativo, composto de competências metodológicas, e representa um modo ativo, analítico e autônomo de ver o mundo. Assumida dessa maneira, a reflexividade deixa de ser apenas um elemento abordado aqui ou acolá, quando há espaço no currículo, e passa a ser o pilar principal de toda a estrutura que fundamenta as ações do curso de licenciatura.

Os licenciandos, quando imersos em uma formação prático-reflexiva, são protagonistas do seu processo de aprendizagem profissional, sendo instruídos com os saberes necessários para lançar um olhar crítico sobre as situações práticas e aprender com elas. Esse ponto é crucial, dado que, de acordo com Perrenoud (2002), a reflexão só é formadora quando é constante e sistemática, e só nos tornamos professores reflexivos quando migramos de uma reflexão pontual e acrítica para uma reflexão que gera tomada de consciência e mudanças na nossa prática.

Perrenoud (2002) ainda destaca que o desenvolvimento dessa postura, dessa identidade reflexiva, precisa ser viabilizado nos cursos de licenciatura por meio da criação de espaços onde haja um tempo para a vivência de situações práticas da profissão e um tempo para análises reflexivas sobre essas ações, um tempo para experiências de campo e para a reflexão calma e distanciada da pressa dos acontecimentos. Com isso, os professores em formação terão oportunidades para desenvolverem a *reflexão crítica sobre a prática*, a qual, conforme nos lembra Freire (2011a, p. 24), “[...] se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

No entendimento de Perrenoud (2002), *a reflexão na ação* e *a reflexão sobre a ação*, propostas por Schön, normalmente se complementam, por isso é importante que os acadêmicos experienciem momentos em que reflitam enquanto a ação está ocorrendo e, mais tranquilamente, após ela ter acabado, analisando-a e criticando-a com base em teorias e ações passadas.

Essa visão origina-se, provavelmente, da interpretação que Perrenoud (2002) faz do ato de *refletir*. Para ele, pensar sobre o que estamos fazendo enquanto realizamos uma ação não é refletir. A reflexão é um processo mais profundo que não cabe na velocidade em que os acontecimentos de uma aula ocorrem, na qual o professor não tem tempo suficiente para pensar criticamente antes de tomar o próximo passo. Nesse contexto, o que ocorre durante a ação são decisões basicamente automáticas. Por esse motivo, de acordo com o autor, os professores tendem a refletir, de fato, ao *refletirem sobre a ação*, momento em que, com um pouco mais de tranquilidade, revivem as situações anteriores. Ao refletir “distante do calor da ação”, nas palavras de Perrenoud, sem a correria da sala de aula, o professor pode refletir retrospectiva e prospectivamente, isto é, analisar suas ações passadas e planejar as ações futuras.

No que tange à *reflexão-na-ação*, apontada por Schön (2000) como essencial para o aprimoramento da competência profissional, Perrenoud (2002) acredita que, considerando as especificidades do trabalho do professor, ela pode ser melhor explorada se os docentes, ainda na formação inicial, aprenderem a, mesmo com a agitação da sala de aula, encontrar oportunidades de realmente refletir “[...] controlando o estresse, dirigindo a atenção ao essencial, confiando mais em configurações globais de indicadores que na análise sutil de cada um, tomando decisões a partir de uma mescla de lógica e intuição” (PERRENOUD, 2002, p. 35). Essa seria uma forma possível de termos *a reflexão durante a ação* na prática docente.

A formação de professores reflexivos é igualmente preconizada por Nóvoa (1992), importante pesquisador do campo educacional. O estudioso português, ao tratar da preparação docente, destaca o valor do saber da experiência, aquele advindo da prática. Para ele, a identidade docente é construída e reconstruída permanentemente não através da acumulação de técnicas e conhecimentos teóricos, mas por meio de uma atividade de reflexão sobre a prática. Isso nos remete ao que Nóvoa (2001) menciona em outra ocasião, ao afirmar que a experiência representa oportunidade de aprendizagem profissional somente quando é fonte de reflexão, objeto de pesquisa sobre a prática docente.

Essa afirmação nos reporta a outro termo relacionado ao conceito de professor reflexivo – o *professor pesquisador*. Como o próprio autor ressalta, apesar da existência de estudos diferenciando as noções de professor pesquisador e professor reflexivo, em suma, ambas compreendem a docência como uma profissão caracterizada pela indagação e reflexão alimentadas pela prática, na qual o professor é um investigador da sua realidade e toma decisões equilibradas com base no seu saber teórico e no conhecimento vindo da ação (NÓVOA, 2001).

Ao pesquisar o contexto sociocultural que o cerca, o *professor-pesquisador-reflexivo* intervém na sociedade de modo concreto e para além dos muros da escola. Sua identidade indagadora o possibilita desenvolver-se pessoal e profissionalmente, pois ele é um ser globalmente inserido. O movimento de pesquisar-refletir-agir permite aos professores com esse perfil tornarem-se, conforme Dorigon e Romanowski (2008), profissionais mais conscientes de si e do mundo, inteligentes e bem informados, que superam as atividades rotineiras e acríticas, passando a agir de modo intencional e emancipatório.

Nessa lógica, a formação desse profissional que pauta sua atuação na pesquisa e reflexão só se realiza no seu diálogo com o outro mediado pelo mundo. Para que isso se concretize, é necessária a mobilização de acadêmicos, professores formadores, universidade, escola e sociedade – não há formação integral de professores-pesquisadores-reflexivos sem o diálogo entre essas partes. O professor crítico-reflexivo não apenas reflete, mas tem uma agenda social. Ele está engajado em movimentos de rompimento, de quebra de conceitos cristalizados, é inquieto e busca sempre o estabelecimento de novas relações discursivas, ampliando seus horizontes interpretativos.

O curso de licenciatura exerce um papel importante na integração desses sujeitos, contextualizando a sua preparação para que sejam conscientes desses aspectos formativos e da necessidade da interação social como elemento estruturante da sua aprendizagem.

Pesquisa, reflexão e ensino são elementos inseparáveis, logo não se pode ser professor sem ser um profissional investigador. Para respaldar essa assertiva, referenciamos Paulo Freire, cuja obra procura enfatizar a necessidade de uma atitude investigativa e de análise crítica sobre a prática educativa, a fim de que esta não se torne uma atividade alienada e uma aplicação da teoria esvaziada de sentido e descontextualizada.

Para Freire (1991), ninguém nasce predestinado a ser professor, tampouco alguém se torna professor sem passar por um permanente processo de formação, situado, segundo ele, “[...] na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Os escritos e entrevistas

deixados por esse educador brasileiro são evidências do potencial formativo da prática quando esta é pesquisada, questionada e refletida intencionalmente.

Freitas (2017), ao analisar as ideias freireanas e o modo como o pedagogo relaciona docência e pesquisa, verifica que, para ele, “[...] a produção do conhecimento se realiza como um processo de investigação sobre a própria prática, cuja ação investigativa e crítica orienta-se pela compreensão acerca da indissociabilidade da relação ensino-pesquisa” (FREITAS, 2017, p. 99). Na visão de Freire (2011a), não há docência sem pesquisa e pesquisa sem docência. Ele desenvolve essa concepção assim:

Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011a, p. 29).

Acreditamos, portanto, que é imprescindível, para a concretização de uma preparação docente crítico-reflexiva, que os cursos de licenciatura criem comunidades de aprendizagem nas quais os professores em formação, por meio da interação, investigação e reflexão situadas na prática, co-construam seu conhecimento e se formem como sujeitos autônomos e cidadãos atuantes, que utilizam a educação como instrumento de ação social.

4.2 COMUNIDADES DE PRÁTICA

Comunidade de Prática (WENGER, 1998), do inglês *Communities of Practice*, refere-se a um grupo de pessoas que tem, em comum, preocupações, problemas, interesses, paixões e, por meio da interação e participação em atividades compartilhadas, sistemáticas e regulares, se empenham para se tornar melhores naquilo que fazem (WENGER, 2015).

Conforme Wenger (1998), a teoria de aprendizagem *Comunidade de Prática* (doravante, CP) parte do pressuposto de que nós, como seres sociais, aprendemos fundamentalmente através da nossa participação no mundo quando nos engajamos em práticas sociais, tornando-nos quem somos. Ao adotar a tríade *indivíduo-grupo-meio social*, compreendendo a aprendizagem como um fenômeno contextualizado no nosso dia a dia, a CP fornece uma concepção contrária ao modo tradicional como a aprendizagem é vista, no qual o aprendizado é resultado do ensino descontextualizado que acontece em uma sala de aula, separado das outras atividades do “mundo real” que podem distrair o aluno, espaço onde o trabalho colaborativo não é visto com bons olhos por representar uma espécie de “trapaça”.

Ainda segundo Wenger (1998), nossa participação no mundo é sempre *social*, mesmo quando não interagimos com alguém. Todas as atividades que fazemos sozinhos na nossa experiência diária em casa, no trabalho e na escola implicitamente envolvem outras pessoas que não estão presentes naquele momento e remetem aos outros membros da comunidade que não estão fisicamente ali. O que fazemos individualmente só ganha sentido por meio da nossa participação *social*.

O objetivo de uma CP é proporcionar aos seus membros o tempo e o lugar adequado para, de modo organizado, compartilharem ideias, abordagens e modos de intervir na prática, para questionarem, proporem, ou seja, aprenderem uns com os outros. Como fruto desse trabalho colaborativo, a CP constrói um repertório de hábitos, ferramentas, documentos, rotinas, princípios e vocabulários, que são fruto do *envolvimento prático* dos seus membros.

Prática remete a *fazer*, mas um fazer situado histórica e socialmente que dá sentido ao que somos e fazemos, logo *prática* é sempre *prática social*. A CP concebe a aprendizagem como uma prática social. É válido salientar que o conceito de prática de Wenger (1998) não dissocia estes conceitos: concreto e abstrato, teoria e prática, conhecimento tácito e conhecimento teórico. Em vez disso, o autor considera a pessoa por inteiro interagindo e construindo sentidos socialmente. Esse indivíduo tem seus saberes e modos de enxergar o mundo, e sua participação em CP possibilita a ele ampliar e compartilhar esses conhecimentos.

A CP deve ser vista como uma unidade, na qual a prática dá coerência à comunidade através de uma relação que envolve três dimensões, conforme explica Wenger (1998). O primeiro aspecto é o *engajamento mútuo*, que define uma comunidade; logo um grupo de pessoas com características semelhantes não significa, necessariamente, uma comunidade. Para o ser, é preciso haver envolvimento recíproco entre os membros na realização conjunta de atividades. A segunda característica de uma CP é que ela é um *empreendimento conjunto*, no qual as pessoas, através da interação, compartilham o entendimento acerca do que as une e a responsabilidade de crescimento individual e profissional dos membros. Por fim, a terceira dimensão de uma CP é o *repertório compartilhado*. Como resultado das atividades de aprendizagem desenvolvidas no grupo através da prática interativa, a comunidade constrói um conjunto de recursos – ideias, ferramentas, rotinas, discursos, conceitos, elementos abstratos e concretos –, os quais representam a identidade daquela comunidade e servem de base para o aperfeiçoamento contínuo dos membros.

Participar de uma CP pressupõe o engajamento ativo em práticas sociais da comunidade, o que vai muito além da participação pontual em eventos ou qualquer outra atividade do grupo. É preciso criar um vínculo, de modo que se estabeleça uma *identidade* em relação a essa comunidade, havendo um senso de pertencimento. É por isso que nem toda comunidade é uma CP.

Wenger (2015) nos auxilia na compreensão dos elementos essenciais dessa teoria: I – *Campo de interesse*: uma CP não é somente a reunião de pessoas. Seus membros têm um campo de interesse em comum e uma identidade bem definida em relação ao grupo. II – *Comunidade*: pertencer a uma CP pressupõe o engajamento em atividades mútuas, de compartilhamento de ideias. Mais do que ter um interesse em comum, os membros precisam interagir e aprender uns com os outros, mesmo que não se encontrem todos os dias. O importante é que o grupo tenha uma prática constante e sistemática. Uma comunidade sólida promove a troca de informações e encoraja a vontade de partilhar ideias. III – *Prática*: os membros de uma CP compartilham experiências *práticas*, aprendem coletivamente, a partir das vivências individuais em situações de prática, nas quais se acumulam histórias, estratégias de ação, ou seja, todo um repertório de saberes requeridos para sua participação social.

O potencial da teoria de aprendizagem de Etienne Wenger é amplamente reconhecido na literatura, especialmente no que se refere ao desenvolvimento organizacional. As ideias que fundamentam o conceito não são novas, mas ainda há muito que se explorar dele na preparação docente, apesar de observarmos um número crescente de pesquisas que investigam o aprendizado profissional de professores via CP. Sim (2006), em um estudo envolvendo a aplicação de CP em um contexto de curso de formação de professores, verificou que o uso da teoria parece oportunizar maior êxito na preparação de profissionais reflexivos.

Na carreira de professor, saber trabalhar com outras pessoas é uma competência primordial, logo o foco no aprendizado social desses profissionais por meio do seu engajamento com colegas em comunidades de prática torna-se muito relevante. Ademais, sabemos que a preparação para o exercício do magistério exige muito mais do que o contato breve com abordagens e técnicas de ensino durante, principalmente, o estágio. A CP pode contribuir, nesse sentido, para a aprendizagem profissional desses professores servindo de apoio para que eles reflitam, discutam, questionem e explorem os muitos aspectos da profissão aos quais, na “correria” do estágio supervisionado, é dada pouca atenção.

Para Sim (2006), a criação de CP em programas de FIP pode ser uma estratégia eficaz para a análise de situações tensas vivenciadas em sala de aula (escola) durante as experiências de campo em um ambiente mais seguro e menos ameaçador (universidade).

Nesse contexto, a CP pode fortalecer o processo de preparação para o futuro exercício da profissão, pois os acadêmicos têm o tempo e o suporte necessários e interagem em um grupo cujos membros possuem anseios, preocupações e objetivos em comum. Na comunidade, os licenciandos, ao recorrerem aos saberes teóricos, dão sentido às experiências individuais vivenciadas na prática e aprendem juntos através da troca de informações.

A ideia de aprender sobre a profissão por meio de um trabalho colaborativo de análise da prática parece-nos muito coerente com os princípios de formação docente preconizados pelos estudiosos da educação. Assim sendo, os cursos de licenciatura, se dispostos a criar CP, têm a chance de oferecer uma formação atual, abrangente e que corresponda às necessidades de aprendizagem dos estudantes-professores enquanto seres sociais.

4.3 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO

A docência é uma arte complexa, e os cursos de licenciatura provavelmente nunca serão capazes de ensinar todos os conhecimentos e habilidades que um professor precisará ao longo da sua carreira. Essa afirmação não nos impede, contudo, de pensar a FIP a partir de uma perspectiva de aprendizagem profissional que requer mais do que o conhecimento de conteúdo e pedagógico. É essa ideia que Lee Shulman propõe através do conceito de *Conhecimento Pedagógico de Conteúdo* (SHULMAN, 1986). Antes de detalharmos o sentido do termo, abordamos algumas inquietações do autor que deram origem a essa ideia.

Ao analisar a educação em seu país, Shulman (1986) percebeu, em um dado momento, que a complexidade do ensino estava sendo negligenciada. As pesquisas estavam ignorando um aspecto fundamental do processo de ensinar: como/qual a dinâmica envolvida na preparação de um conteúdo a fim de que ele fosse ensinado para os alunos. Shulman (1986) se questionava sobre o porquê de questões importantes envolvidas no ensino de um conteúdo não estarem sendo consideradas, como, por exemplo, saber como os professores gerenciam suas turmas, qual o raciocínio que os levam a escolher as atividades de determinada aula, como planejam as aulas, como avaliam o aprendizado dos alunos e fundamentam suas ações e como lidam com os problemas de aprendizagem dos seus alunos e interagem com eles.

Essas constatações levaram o pesquisador estadunidense a concluir que as pesquisas sobre o ensino tendem a se preocupar mais com a aprendizagem dos alunos e a ignorar questões relativas ao caminho percorrido pelo professor na construção do seu

conhecimento, aspecto importante da sua aprendizagem profissional. Além disso, o autor verificou que o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico estavam sendo considerados de forma isolada um do outro, ora se enfatizava *o que ensinar*, ora se focalizava *como ensinar*. Foi, então, que ele desenvolveu a noção de *Conhecimento Pedagógico de Conteúdo* (SHULMAN, 1986), situado na intersecção entre conhecimento de conteúdo e pedagógico, representando o processo por meio do qual o conteúdo é organizado, fica “pronto” para ser ensinado, ou seja, compreendido pelos alunos – o que pressupõe não apenas saber o que vai ser ensinado nem como ensinar, mas considerar os estudantes, seu conhecimento prévio, o currículo, o contexto educativo, entre outros aspectos.

Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (doravante, CPC) refere-se ao saber que os professores desenvolvem ao prepararem o conteúdo para ser ensinado. Shulman (1987) tem um interesse especial por esse tipo de conhecimento, entre outros que menciona, porque

[...] ele identifica os conjuntos distintos de conhecimento para ensinar. Ele representa a mistura de conteúdo e pedagogia em um entendimento de como tópicos, problemas, assuntos específicos são organizados, representados e adaptados para irem ao encontro de interesses e habilidades diversas dos alunos e apresentados para a instrução (SHULMAN, 1987, p. 8³¹).

No núcleo desse conceito está a ação por meio da qual o professor analisa, interpreta e formula diferentes formas de apresentar um conteúdo para torná-lo acessível aos seus alunos. Por isso que, para esse autor, dominar o conteúdo disciplinar não é o bastante. Ele tem valor quando o professor se empenha em aprender a usar o que ele sabe em contextos diversos da sua prática.

Ball (2000), ao interpretar o termo elaborado por Shulman (1986), elenca três passos que seriam a lógica do CPC: I. A identificação do conteúdo a ser ensinado; II. A compreensão de como esse conteúdo deve ser abordado; e III. O que deve ser aprendido pelo professor para que esse conteúdo seja trabalhado na prática. Ao se referir à incorporação do conceito na FIP, a autora afirma que o CPC representa, além da união entre conhecimento pedagógico e de conteúdo, os quais têm sido historicamente pouco relacionados nos cursos de licenciatura, a possibilidade de preparação de profissionais que não somente dominam o conteúdo que ensinam, mas, principalmente, sabem fazer uso dele de modo a mediar a aprendizagem dos seus alunos.

³¹ “[...] it identifies the distinctive bodies of knowledge for teaching. It represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction”.

Tornar essas questões centrais nas ações de formação docente significa promover uma preparação que não apenas inter-relacione pedagogia e conteúdo disciplinar por meio da análise crítica de situações práticas, mas, também, apoie os estudantes-professores a pensarem sobre tudo o que eles precisam mobilizar para facilitar a aprendizagem dos alunos. Essa foi uma das preocupações que originaram o conceito de CPC, pois Shulman (1986) objetivava compreender como os professores em formação inicial transformavam seu conhecimento do conteúdo adquirido na universidade em uma forma que estudantes da educação básica pudessem compreender.

Considerando o papel principal do ensino que é o de mediar a aprendizagem, o CPC traz perspectivas significativas para o aprendizado profissional de professores, uma vez que, como pontuam Van Driel e Berry (2012), leva os professores a compreenderem o que interfere na aprendizagem dos seus alunos e a considerarem isso como elemento norteador das suas tomadas de decisão.

George Bernard Shaw certa vez escreveu “quem sabe faz, quem não sabe ensina”³². Shulman (1986, p. 11)³³, na obra em que apresenta o conceito de CPC, ao tratar acerca da complexidade da profissão docente, recria a frase do dramaturgo irlandês dizendo, brilhantemente, que “quem sabe faz, quem compreende ensina”. É com essa convicção que insistimos em uma FIP orientada pela reflexão crítica sobre e na prática docente, que forme profissionais conscientes de todos os aspectos envolvidos na arte de ensinar.

4.4 CAPITAL PROFISSIONAL

Não é comum vermos o termo *capital* sendo discutido no campo educacional. O vocábulo facilmente nos remete à área da economia. Uma ideia, entretanto, pode ser interpretada nas duas esferas sem a perda do seu sentido original: se queremos retorno, precisamos investir, e se queremos investir, precisamos de capital; no caso da educação, o capital, ou o bem, é o professor. Essa declaração foi feita por Fullan e Hargreaves (2012) ao sugerirem que, para transformar a educação, é preciso dedicar toda a nossa energia em modificar a prática docente, isto é, investindo no bem da nação – o professor.

O *capital*, segundo Fullan e Hargreaves (2012), refere-se ao valor, às qualidades de uma pessoa ou grupo, principalmente aquelas que podem contribuir para o alcance de

³² “*He who can, does; he who cannot, teaches*”, célebre frase do dramaturgo irlandês George Bernard Shaw, constante na peça de teatro *Man and Superman* (1903).

³³ “*Those who can, do. Those who understand, teach.*”

objetivos. Ele está dividido em três dimensões que se complementam: capital humano, capital social e capital de decisão, os quais formam o construto *capital professional*. Os idealizadores do conceito afirmam que, quando os professores desenvolvem o capital profissional, conseguem lidar com as incertezas, riscos e decepções da profissão com mais competência, e é isso que docentes de países com alta performance educacional fazem, conforme eles constataram.

A profissão de professor, assim como os negócios, precisa de investimentos de longo prazo para prosperar. Quando esses investimentos envolvem o talento individual (capital humano), o trabalho colaborativo (capital social) e o poder de tomar decisões adequadas (capital de decisão), os professores se tornam, nas palavras de Fullan e Hargreaves (2013, p.36), “construtores da nação”³⁴. Esses três capitais se inter-relacionam, pois as qualidades individuais dos professores se desenvolvem muito mais quando eles se envolvem em comunidades, aprendendo, a partir da interação, a tomar decisões em conjunto com o time. Detalhamos, então, cada um dos capitais.

O *capital humano* refere-se às habilidades individuais do professor. Como explicam Fullan e Hargreaves (2012, p. 89),

é sobre conhecer a disciplina que ministra e como ministrá-la, conhecer os alunos e compreender como eles aprendem, compreender as diversas circunstâncias sociais e familiares de onde os alunos vêm, estar familiarizado com e ser capaz de examinar e selecionar a ciência da prática bem-sucedida e inovadora e ter as capacidades emocionais para demonstrar empatia por grupos diversos de alunos em uma escola e ao redor dela. É sobre ter paixão e comprometimento moral para servir todas as crianças e querer sempre melhorar no serviço prestado a elas³⁵.

Todo esse talento, porém, não pode ser pensado de forma isolada. Os países que insistem no trabalho individual de aprendizagem docente acabam não desenvolvendo seus professores plenamente. Logo, precisamos relacionar o capital humano ao *capital social*. Esse, por sua vez, diz respeito ao poder que as interações sociais exercem na construção do conhecimento, das expectativas, da confiança e responsabilidade dos professores.

O *capital social*, por sua vez, refere-se ao trabalho colaborativo. Ele se desenvolve ao passo que o professor tem acesso ao talento individual dos colegas, por meio do seu

³⁴ “Nation builders”.

³⁵ “It is about knowing your subject and knowing how to teach it, knowing children and understanding how they learn, understanding the diverse cultural and family circumstances that your students come from, being familiar with and able to sift and sort the science of successful and innovative practice, and having the emotional capabilities to empathize with diverse groups of children and also adults in and around a school. It is about possessing the passion and the moral commitment to serve all children and to want to keep getting better in how you provide that service”.

engajamento em comunidades de aprendizagem. Os criadores do conceito de capital profissional dizem que “o aprendizado é o trabalho e o capital social é o combustível. Se o capital social é fraco, todo o resto está fadado ao fracasso!”³⁶ (FULLAN; HARGREAVES, 2012, p. 92). Eles afirmam, ainda, que os talentos individuais só são integralmente aproveitados se compartilhados e aprimorados em grupo.

Agindo juntos, os professores traçam objetivos em comum e apoiam-se uns nos outros na jornada do aprendizado profissional, sentindo-se, desse modo, mais confiantes no enfrentamento das adversidades inerentes à sua prática.

Para completar a noção de capital profissional, temos o terceiro bem – o *capital de decisão*, uma tradução que fizemos do termo original *decisional capital*. Ele está relacionado com a capacidade de tomar decisões sábias, em conjunto com o time, em situações complexas, considerando todos os aspectos da realidade na qual o ensino e a aprendizagem ocorrem. Refere-se à competência, ao senso de julgamento, à inspiração e à habilidade de improvisar em sua prática, principalmente quando os eventos são incertos e diferentes das situações vividas anteriormente. Nesses momentos de incertezas e, muitas vezes, inéditos no dia a dia do professor, a experiência coletiva acumulada, refletida em grupo, o auxilia nas tomadas de decisão.

Fullan e Hargreaves (2012) ressaltam que não podemos nos contentar com professores inábeis. Precisamos de profissionais competentes, que aprendam ao longo de sua carreira por meio do desenvolvimento do seu talento individual, da capacidade de trabalhar colaborativamente e de tomar decisões informadas pelo contexto educativo no qual estão inseridos, ou seja, aperfeiçoando seu capital profissional.

Face às principais demandas para a formação de professores no século XXI que discutimos até aqui neste trabalho, é fundamental que as práticas formativas nos cursos de licenciatura reconheçam a aprendizagem da profissão como um fenômeno social, que, como tal, concretiza-se em comunidades de prática constituídas por membros da universidade e da escola em um processo de formação teórico-prática em que os futuros professores se constituam como profissionais reflexivos compromissados com o desenvolvimento da sua carreira ao longo da vida.

Na próxima seção, abordaremos o percurso metodológico trilhado na realização da investigação de que trata este trabalho, apresentando o tipo de pesquisa, o ambiente do

³⁶ “*Learning is the work, and social capital is the fuel. If social capital is weak, everything else is destined for failure*”.

estudo, seus participantes, a descrição da recolha, a análise dos dados, e, por fim, o detalhamento de todos os passos executados para o desenvolvimento da pesquisa.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo, orientado por uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2011), investiga a vivência da LS por um grupo de acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras- Inglês da Ufopa durante seu estágio supervisionado de regência, realizado em uma escola pública estadual do município de Santarém – PA, no período de março a agosto de 2017.

Elegemos o *estudo de caso* (YIN, 2001) para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois temos o propósito de compreender, por meio de uma investigação em um contexto particular e real, como a LS poderia contribuir na preparação desses estudantes-professores para o futuro exercício do magistério.

Realizamos nosso estudo de caso através de pesquisa bibliográfica e de campo, as quais detalharemos mais a frente nesta seção.

Nas subseções que seguem, apresentaremos, respectivamente: o cenário da pesquisa, a caracterização dos participantes da investigação, as técnicas utilizadas para a recolha dos dados, bem como a abordagem analítica escolhida para a interpretação desse material e, por fim, os passos seguidos no percurso investigativo.

5.1 O AMBIENTE DA PESQUISA

As atividades desenvolvidas em nosso estudo empírico aconteceram em ambientes distintos obedecendo à seguinte distribuição: as reuniões de planejamento e discussão avaliativa das APs aconteceram nas dependências da Ufopa (campus de Santarém), em salas localizadas nas unidades Rondon e Amazônia, com exceção de duas datas nas quais a aula foi planejada na casa da pesquisadora principal, enquanto que a regência das aulas ocorreu em uma turma do primeiro ano do ensino médio (a qual chamaremos de “101”), na disciplina de Inglês, no turno matutino, de uma escola localizada em um bairro periférico do município de Santarém-PA.

A Ufopa, ambiente no qual a maior parte da pesquisa de campo ocorreu, foi criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, por desmembramento do Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Unidade Descentralizada da Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra). Sua sede fica em um dos pontos mais estratégicos da Amazônia, o município de Santarém, a terceira maior cidade do estado do Pará.

A criação da Ufopa faz parte do programa de expansão das universidades federais e é fruto de um acordo de cooperação técnica firmado entre o Ministério da Educação (MEC)

e a Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual se prevê a ampliação do ensino superior na região amazônica³⁷.

A Ufopa é uma universidade multicampi. Além da sede em Santarém, há mais seis campi na região. A instituição está organizada em institutos temáticos e em um Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), destinados a produzir ensino, pesquisa e extensão com forte apelo amazônico. Os institutos estão organizados em programas e são responsáveis pela oferta de mais de 30 cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. Entre esses institutos está o Iced, ao qual pertence o curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português-Inglês.

Criado em 2011 em resposta à urgente necessidade de haver profissionais qualificados nessa área, o curso tem o objetivo de habilitar professores de Português e Inglês para atuarem na educação básica das redes pública e particular de ensino da região oeste do Pará, havendo, porém, outros campos nos quais os profissionais formados em Letras podem atuar. Ressaltamos que, embora a nomenclatura do curso inclua a palavra *integrada*, o aluno egresso não sai habilitado nas duas línguas, pois não se trata de dupla licenciatura.

O curso de Letras: Português-Inglês está estruturado em quatro etapas: (i) *Formação Interdisciplinar I* (400h); (ii) *Formação Interdisciplinar II* (400h); (iii) *Núcleo Comum* (600h); e (iv) *Núcleo Específico* (1.700h/Português e 1.775h/Inglês). Ele pode ser realizado em um período de quatro a seis anos: nos primeiros quatro anos, o graduando pode ser habilitado em *Português* ou *Inglês*, conforme a sua opção; podendo, ainda, habilitar-se na outra disciplina com mais dois anos de estudo, se assim o desejar (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2014, p. 10).

A escola pública estadual na qual ocorreram as intervenções em nosso estudo de campo, que completa quarenta anos em 2018, oferta os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), totalizando, segundo dados do censo escolar 2017³⁸, setecentos e quarenta alunos.

No que tange a sua infraestrutura, a escola conta com salas de aula confortáveis, com ar-condicionado, embora enfrente problemas com falta de carteiras. Há um laboratório de informática, porém não está em funcionamento devido à falta de um profissional capacitado. A escola não possui serviço de xerografia nem sala de vídeo. Existem apenas dois *datashows*

³⁷ Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Histórico e Localização**. Santarém, 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ufopa/institucional/sobre-a-ufopa/historico-e-localizacao>

³⁸ Fonte: FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **Censo 2017: Matrículas e Infraestrutura**. QEDU, 2018. Disponível em: http://qedu.org.br/escola/15235-eeefm-profa-maria-uchoa-martins/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>. Acesso em: 25 fev. 2018.

na escola, número insuficiente considerando o quantitativo de professores.

Em relação ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na escola, de acordo com informações coletadas junto à professora titular da turma 101 por meio de conversas informais, a realidade vivenciada na escola não favorece a realização de um trabalho consistente com o idioma. Entre as dificuldades enfrentadas, a professora aponta a falta de material didático e de tempo para trabalhar o conteúdo programático de forma diversificada, uma vez que os alunos têm aula da disciplina apenas uma vez por semana, totalizando 01h40min. Esses aspectos, segundo ela, a fazem optar por trabalhar na maioria das aulas apenas a interpretação textual em língua inglesa. Outro problema com o qual a professora da turma 101 se depara em suas aulas é o livro didático, que, para ela, não está alinhado com o nível linguístico dos alunos. Entendemos que essa conjuntura se repete em muitas escolas públicas no Brasil e influencia diretamente a atitude de professores e alunos para com o ensino e aprendizagem do inglês em nosso país.

Quanto ao nosso contato com a equipe gestora da escola, fomos bem recebidos desde a primeira abordagem, e, por já conhecermos a professora da turma 101 antes do início da pesquisa, não enfrentamos problemas em obter o consentimento para a realização do estudo, que foi iniciado após a assinatura, pela diretora, da carta de anuência (Apêndice A) e dos documentos necessários ao cumprimento do estágio supervisionado dos licenciandos participantes do estudo.

A fim de que pudéssemos realizar a pesquisa com esse grupo específico de acadêmicos, a professora da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV (regência em ensino médio) do curso de Letras-Inglês fez uma concessão permitindo que eles antecipassem o estágio e realizassem atividades diferentes das que os demais licenciandos desenvolveriam no oitavo semestre do curso, durante a disciplina. Para cumprimento das exigências do componente curricular, a docente da disciplina foi até a escola avaliar algumas aulas dos licenciandos, e a professora da turma 101 preencheu as fichas avaliativas referentes às aulas que correspondiam à carga horária do estágio em ensino médio.

5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram do nosso estudo quatro acadêmicos do curso de Letras-Inglês da Ufopa, os quais são identificados nesse trabalho pelos pseudônimos Letícia, Júlia, Natália e Felipe, a professora titular da turma na qual as aulas foram ministradas, aqui referida pelo nome fictício Suelem, a pesquisadora principal e os alunos da turma 101.

No que tange ao perfil dos licenciandos-professores³⁹, a média de idade do grupo, na ocasião da pesquisa, era de 22 anos. Todos passaram pelo subprojeto de inglês do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), de onde provinha o único contato deles com a docência até aquele momento. Com exceção da Júlia que nunca frequentou cursos de inglês, os licenciandos-professores possuem certificado de curso de língua inglesa, sendo que Letícia e Felipe estudaram até o nível pós-avançado e Natália finalizou o nível intermediário.

Nos três primeiros meses do nosso estudo de campo, os licenciandos-professores estavam sem aulas na graduação devido a uma greve na Ufopa. Nos meses restantes da pesquisa empírica, eles cursaram o sétimo semestre do curso, que compreendeu as seguintes disciplinas: Comunicação em Língua Inglesa III (nível intermediário), Literatura Anglófona II, Literatura Anglófona III, Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I), Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I (observação no ensino fundamental) e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II (observação no ensino médio). Por considerarmos um aspecto importante no contexto da nossa pesquisa, enfatizamos que no quinto e sexto semestres do curso, os dois primeiros semestres da formação específica em inglês, os licenciandos-professores não tiveram disciplinas voltadas à sua formação pedagógica, à prática de ensino.

A professora Suelem, na ocasião do nosso estudo de campo estava com trinta e seis anos de idade. Ela é formada em Letras-Língua Portuguesa pela UFPA e em Letras-Inglês pelo Centro Universitário Luterano de Santarém (Ceuls/Ulbra). A professora atua na rede pública de educação há nove anos, sendo que, atualmente, possui nove turmas na rede municipal e quinze turmas na rede estadual de ensino. Possui certificado de nível avançado em língua inglesa, tem curso de especialização em Gestão de Recursos Humanos e está cursando especialização em Metodologia de Ensino de Línguas. No que respeita sua formação em serviço, segundo ela, os órgãos em que trabalha nunca ofertaram cursos, e que ela, por falta de tempo devido a, por exemplo, os sábados letivos nos quais precisa trabalhar, nunca conseguiu participar de cursos que contribuíssem para sua formação contínua.

A professora Suelem estava sempre presente nas aulas ministradas na turma 101, e, ainda que não tenha participado de todos os encontros do ciclo da LS, sua atuação como consultora do grupo da LS, tecendo comentários sobre as aulas, sugerindo materiais e atividades, todas as suas observações apresentadas nas reuniões, nas conversas nos corredores

³⁹ O termo *licenciando-professor* será usado a partir desse ponto para nos referirmos especificamente aos quatro alunos do curso de Letras-Inglês participantes do estudo.

da escola, enviadas por e-mail ou via aplicativo de mensagem instantânea foram importantes para a execução do nosso trabalho.

Durante conversas informais e em reuniões do ciclo, a professora Suelem nos relatou as características gerais dos alunos da turma (cerca de trinta e nove) para a qual as aulas foram ministradas. Segundo ela, que os acompanha desde o sexto ano do ensino fundamental, eles vivem em um contexto social marcado pela pobreza, por famílias desestruturadas, pela baixa expectativa de continuidade nos estudos, além de conviverem com outros problemas, como a gravidez na adolescência, a violência doméstica e as drogas. Ainda segundo o relato da professora, o conhecimento de mundo da maioria desses discentes é bem restrito e a visão que eles têm da educação não parece estimular neles o desejo de aprender e explorar as oportunidades oferecidas pelo contato com outra língua. A eles interessa apenas passar de ano.

Ressaltamos que, mesmo que nosso estudo focalizasse a aprendizagem dos quatro acadêmicos enquanto professores em formação inicial, os discentes da turma 101 também foram observados atentamente no decorrer de todo o período de intervenção com a LS, uma vez que as observações acerca da aprendizagem deles, das suas necessidades, reações e comportamento em sala de aula são fatores que norteiam as tomadas de decisões ao longo das etapas do ciclo da LS. Assim sendo, a pesquisadora principal observou os alunos da turma 101 a fim de contribuir para o planejamento e avaliação das *aulas de pesquisa* e observou também os licenciandos-professores enquanto aprendizes da profissão expostos às atividades da ferramenta japonesa.

Fizemos um contato prévio com esses participantes e, após a exposição dos propósitos e procedimentos do nosso estudo, os licenciandos-professores e a professora Suelem assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B) e o Termo de Compromisso e Autorização para Uso de Imagem (Apêndice C). Aos alunos da turma, solicitamos que pedissem a um de seus responsáveis legais que assinassem o Termo de Autorização de Uso de Imagem para Menores de Idade (Apêndice D).

A pesquisadora principal, por sua vez, na ocasião da pesquisa empírica estava com vinte e sete anos de idade. Ela é formada em Letras-Inglês e possui especialização em Docência da Língua Inglesa. A pesquisadora tem certificado de língua inglesa e já teve a oportunidade de fazer intercâmbio no exterior. Professora do curso de Letras-Inglês da Ufopa há três anos, tem se dedicado ao Mestrado em Educação da Ufopa desde 2016, em que desenvolve o presente estudo, vinculado ao grupo de pesquisa Celepi, estando na fase de

conclusão. Sua área de interesse é a formação inicial de professores, especialmente de língua inglesa.

Os quatro licenciandos-professores, a pesquisadora principal e a professora Suelem formaram o grupo da LS que trabalhou colaborativamente durante o período da intervenção na escola. A docente da turma desempenhou o papel de *knowledgeable other*, já descrito na seção 3 deste trabalho. A pesquisadora principal, além de desempenhar essa mesma função, também participou como *facilitadora* nos encontros do ciclo da LS, guiando as reuniões e tomando providências para que cada etapa da ferramenta fosse respeitada. Os acadêmicos, por sua vez, foram os responsáveis diretos pelo planejamento e a regência das aulas, a exemplo de estudos revisados por Ponte (2017).

A escolha da unidade escolar, da turma, do turno e dos licenciandos envolvidos em nossa pesquisa teve um caráter *intencional*, o qual, de acordo com Ritchie et al. (2013), é uma estratégia amplamente utilizada nas investigações de natureza qualitativa. Os critérios envolvidos nessa seleção, também chamada de *escolha por conveniência*, foram: a) o bom nível de conhecimento da língua inglesa por parte dos acadêmicos, verificado ao longo das aulas ministradas pela pesquisadora principal na graduação; b) a disponibilidade de tempo dos licenciandos para participarem da pesquisa; c) nossa familiaridade com a escola e com a professora titular da turma e d) a indicação da turma pela professora como um grupo problemático de alunos em uma fase crítica de transição do ensino fundamental para o ensino médio.

5.3 RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a produção dos dados desta pesquisa, empregamos: 1) observação participante; 2) notas de campo da pesquisadora principal; 3) gravações em áudio e vídeo; e 4) entrevista semiestruturada.

5.3.1 Observação participante

O processo de observação participante se fez inerente a essa experiência investigativa, uma vez que o desenho do nosso estudo de campo exigia que nós não apenas assistíssemos aos eventos de longe, mas fizéssemos parte deles, envolvendo-nos nas atividades de cada etapa dos ciclos da LS.

Minayo (2013) destaca que a observação participante é considerada parte fundamental da pesquisa de campo dos estudos qualitativos, pois possibilita ao pesquisador desprender-se de julgamentos antecipados e de análises prontas, uma vez que a convivência com as pessoas e com o ambiente de pesquisa vão lhe mostrando novos ângulos a cada dia, enfatizando o que realmente importa e fazendo-o pensar e repensar muitos aspectos antes interpretados somente sob o olhar unidimensional do pesquisador. Nesse sentido, a intervenção no ambiente pesquisado foi essencial, pois, à medida que a interação com o grupo de licenciandos ocorria, nossas ações iam ao encontro das suas necessidades e ampliavam nossa compreensão acerca dos elementos envolvidos em uma experiência de uso da LS por professores em formação inicial em um contexto escolar real.

5.3.2 Notas de campo da pesquisadora principal

Também chamadas de diário de campo (MINAYO, 2013), anotações de campo (LUDKE e ANDRÉ, 1986), entre outras nomenclaturas, as notas de campo referem-se, como definem Bogdan e Biklen (1994, p. 150), ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Esse registro diário do estudo de campo foi realizado no decorrer dos cinco meses de intervenção na turma 101. Informações e detalhes relevantes relacionados aos licenciandos-professores e aos discentes da turma foram anotados em um caderno e em um laptop de acordo com os objetivos da pesquisa.

A partir das sugestões apresentadas Bogdan e Biklen (1994), criamos o nosso modelo de documento (Apêndice E) para registrarmos as nossas anotações durante o trabalho de campo. Para os referidos autores, o conteúdo das notas é de duas naturezas: *notas descritivas*, que são os registros sobre data, local, situação observada, reconstrução de diálogos, descrições das atividades, e *notas reflexivas*, anotações subjetivas que expressam o olhar do pesquisador sobre as situações observadas e o andamento da investigação, ideias, impressões, preocupações e assim por diante.

5.3.3 Gravações em áudio e vídeo

Realizar anotações enquanto observamos poderia afetar a qualidade dos dados reunidos, o que nos fez optar pela filmagem e registro em áudio como ferramentas de apoio às notas de campo. Vianna (2003, p. 59) nos alerta sobre isso, afirmando que:

Há situações que impedem o registro imediato, por quebrar a naturalidade da ocorrência ou perturbar as pessoas envolvidas no ato da observação. Além disso, é preciso considerar que o constatar registro pode, em muitos casos, contribuir para comprometer a qualidade da observação, pois o observador, sem dúvida, dividirá as suas percepções, perdendo, dessa forma, elementos que poderiam ser significativos para os objetivos do seu trabalho.

As gravações são, nesse sentido, um modo de revisitar a experiência de campo quantas vezes forem necessárias e de abranger nossa visão sobre os detalhes dos acontecimentos, que, na velocidade da observação, podem passar despercebidos, enriquecendo, desse modo, a análise dos dados. Além disso, a filmagem é um elemento natural na prática da LS, pois é um modo de registrar cada fase do ciclo para posterior reflexão e estudo.

Para nos dedicarmos inteiramente à observação das aulas ministradas pelos acadêmicos, contamos com a colaboração de duas pessoas externas à investigação que nos auxiliaram com o manuseio da câmera filmadora nos dias em que fomos para a escola. Além dos momentos na turma 101, as reuniões de planejamento e discussão avaliativa das aulas também foram filmadas.

A gravação de todos os momentos da pesquisa de campo gerou arquivos longos, de modo que, para fins de análise, selecionamos nessas filmagens situações diretamente ligadas aos objetivos da nossa pesquisa e ao nosso referencial teórico. Esses momentos significativos para a compreensão do contexto investigado são denominados de *eventos críticos* (POWELL; FRANCISCO; MAHER, 2003). Após serem transcritos, esses eventos foram analisados por meio da análise temática.

5.3.4 Entrevista semiestruturada

Realizamos uma entrevista semiestruturada com os licenciandos-professores, pois interessou-nos conhecer os significados que eles atribuíram à experiência de vivenciar a atividade japonesa LS durante seu estágio de regência e porque almejávamos colher informações que complementassem as filmagens e as notas de campo ou não estivessem explícitas.

Buscamos saber se, após os cinco meses de vivência da LS, os acadêmicos consideravam relevante professores em formação inicial passarem pelo ciclo da LS no curso de licenciatura. Além dessa questão, elaboramos algumas perguntas baseadas em situações que observamos no decorrer das etapas de cada ciclo. Nosso intuito era reavivar a memória

dos licenciandos, fazendo-os pensar no que aconteceu naqueles episódios específicos, em como se sentiram, por que aquelas situações ocorreram, por isso lançamos mão da *entrevista por lembrança estimulada* (FALCÃO; GILBERT, 2005), do inglês *recall*. Esse termo, criado em meados do século XX, nos dias atuais refere-se:

a um grupo de métodos de pesquisa em que o sujeito é exposto a registros (audioteipes, fotografias, videoteipes, escritos, desenhos) relacionados a uma atividade específica da qual participou (aulas, conferências, sessão de análise etc.). Entende-se que os registros funcionam como pistas que capacitam os participantes a se lembrarem de um episódio em que tiveram uma experiência específica, tornando-os capazes de expressar verbalmente os pensamentos que desenvolveram durante a atividade, assim como quaisquer crenças relevantes, concepções e comentários em geral (FALCÃO; GILBERT, 2005, p. 94).

Para esse momento, utilizamos, além da leitura dos episódios, materiais produzidos pelos licenciandos-professores (planos de aula e atividades para os discentes da turma 101) e filmagens relacionadas às situações lembradas como um estímulo às lembranças.

As perguntas elaboradas para essa entrevista (mencionadas na próxima seção) e o modo como as conversas foram conduzidas seguiram o que sugerem Rosa e Arnoldi (2008, p. 30-31) ao escreverem sobre como devemos pensar as questões para esse tipo de entrevista:

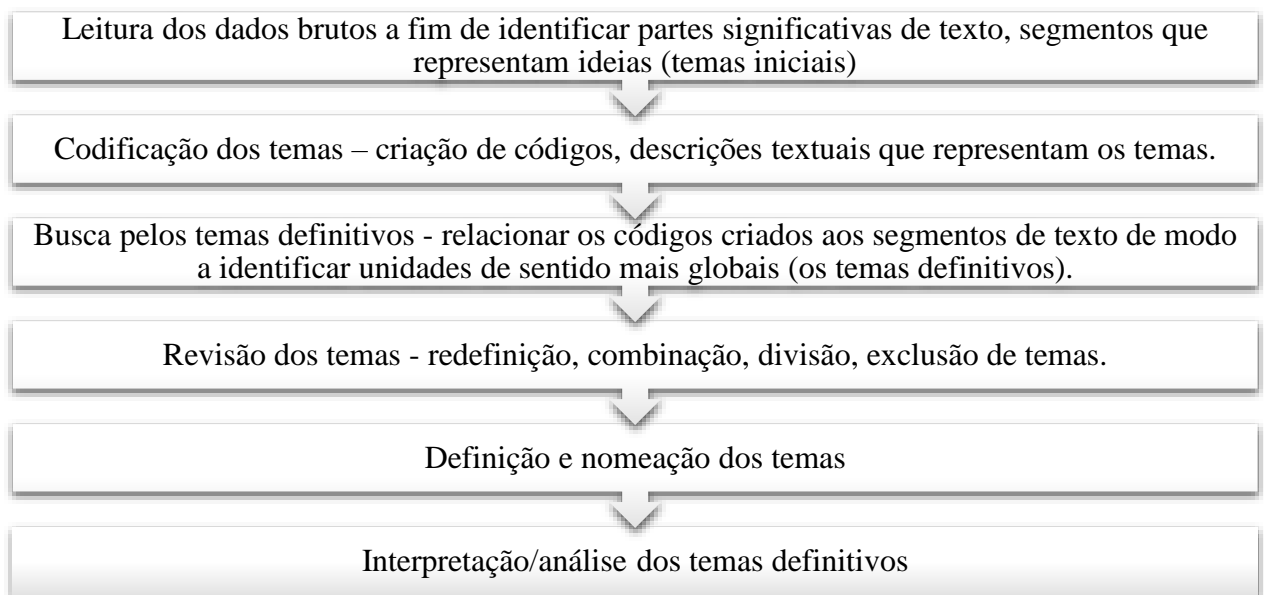
questões formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências, e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível e a sequências e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que ocorre naturalmente.

Fonte complementar e rica de dados, que nos ajudou a compreender a realidade sob investigação, foram as conversas informais, ou *conversas casuais*, como denomina Vianna (2003), que tivemos pessoalmente e via aplicativo de mensagens instantâneas com os licenciandos-professores e com a professora Suelem durante o período da pesquisa de campo e que foram registradas como notas de campo. Elas ocorreram em diversos espaços e momentos e agregaram informações importantes ao material que foi posteriormente interpretado.

Os dados reunidos por meio das notas de campo, da entrevista e das filmagens, após serem transcritos, foram analisados através da *análise temática* proposta por Guest,

Macqueen e Namey (2011). Englobando elementos da Grounded Theory (teoria fundamentada em dados), do Positivismo, do Interpretativismo e da Fenomenologia, esse método é composto por um conjunto de técnicas rigorosas que permitem identificar e examinar ideias (temas) implícitas e explícitas presentes em um conjunto de informações textuais de modo transparente e crível, procurando compreender, em contexto, a complexidade de sentidos existentes nos dados.

Figura 2 - As etapas da análise temática



Fonte: Adaptado de Guest, Macqueen e Namey (2011), tradução da autora (2018).

Utilizando essa abordagem analítica, cujas etapas estão representadas na Figura 2, nós buscamos compreender e descrever como os participantes se sentiram, pensaram e se comportaram dentro desse contexto particular sob investigação.

5.4 OS PASSOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta as etapas e fases seguidas para a concretização do nosso estudo. Ela está dividida em duas partes: a primeira trata da pesquisa bibliográfica sobre a LS, que antecedeu nossa ida a campo, e a segunda descreve os passos executados no estudo empírico.

5.4.1 Estudo bibliográfico

Antes de iniciarmos a pesquisa de campo, realizamos um intenso estudo bibliográfico sobre a LS, pois precisávamos estar capacitados para, na primeira fase da pesquisa de campo (as oficinas), compartilhar com os licenciandos os princípios e as atividades constituintes de cada etapa do ciclo da ferramenta. Após a leitura de manuais simplificados e de alguns dos principais livros referenciados por pesquisadores da temática, selecionamos os autores a partir dos quais fundamentamos nosso trabalho durante as atividades do ciclo da LS. São eles: Stepanek et al. (2007), Lewis e Hurd (2011) e Dudley (2015).

Realizamos, na sequência, um levantamento de publicações científicas sobre a LS. Utilizando o descritor *Lesson Study*, fizemos uma busca inicial de trabalhos através das ferramentas de busca on-line *Google* e *Google Scholar*. Com o intuito de obter uma visão ampla acerca dos estudos publicados desde o surgimento das primeiras pesquisas sobre a LS divulgadas em meio acadêmico no início dos anos 2000, decidimos, nessa primeira busca, não limitar o levantamento a um período específico de publicação.

Posteriormente, com os descritores *Lesson Study no Brasil*, *Lesson Study in Initial Teacher Education*, *Lesson Study na formação inicial de professores* e *Lesson Study in field experiences*, buscamos por publicações relativas ao contexto que estávamos investigando. Dessa vez, consultamos, também, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do qual acessamos gratuitamente os conteúdos das principais bibliotecas e editoras do mundo, tais como *Eric (Institute of Education Science)*, *Elsevier*, *Emerald Insight* e *Taylor & Francis Online*.

Nesse segundo levantamento, optamos por não utilizar como critério de busca somente investigações sobre o uso da LS no estágio de professores de inglês em formação inicial, haja vista que o maior número de estudos publicados não pertence à área da língua inglesa nem foi desenvolvido em contexto de estágio, conforme verificamos ao longo das nossas leituras. Também não filtramos os trabalhos por período de publicação, pois não havia razão para focalizarmos um intervalo de tempo específico.

As opções de busca que fizemos em nosso levantamento fizeram com que nos deparássemos, inevitavelmente, com centenas de publicações. Então, ao chegarmos a uma quantidade de duzentos artigos, encerramos a seleção dos trabalhos que seriam lidos durante nosso estudo bibliográfico.

5.4.2 Estudo de campo

O estudo empírico foi composto por quatro fases: 1) as oficinas sobre a LS com os licenciandos-professores e a professora Suelem; 2) as primeiras *aulas cruas* (ACs) para coleta de dados sobre os discentes da turma 101; 3) o desenvolvimento dos quatro ciclos da LS; e 4) o I Seminário de Pesquisa de Aula (SPA), realizado com acadêmicos do curso de Letras-Inglês da Ufopa, evento por meio do qual foi compartilhada a experiência vivenciada pelo grupo da LS nos cinco meses da pesquisa de campo.

Na primeira fase, realizamos oficinas com os licenciandos-professores e a professora Suelem, com o intuito de apresentar a LS, os princípios e as etapas da ferramenta, de modo a prepará-los para vivenciarem o ciclo da LS durante o estudo de campo.

A professora Suelem não pôde participar de todos os encontros, mas a pesquisadora principal enviou para o seu e-mail o conteúdo das oficinas e também se reuniu com ela em outras oportunidades a fim de explicar os fundamentos da prática japonesa.

As oficinas foram organizadas em oito encontros, totalizando uma carga horária de doze horas, durante o mês de fevereiro de 2017. A partir das oficinas, a língua inglesa passou a ser utilizada como meio de comunicação nas nossas reuniões de planejamento e discussão avaliativa da AP, pois tínhamos a intenção de que essas reuniões constituíssem oportunidades para a prática do idioma. Já nas aulas ministradas na turma 101, foi necessário o uso da língua materna, pois o nível linguístico dos alunos em relação à língua inglesa era, em geral, elementar, o que não permitia que eles compreendessem as aulas se estas fossem ministradas em inglês.

Nesses oito encontros, realizamos estudos teóricos e práticos sobre a LS. Os participantes assistiram a vídeos e exercitaram cada etapa do ciclo – conforme visualizado na Figura 1 – simulando o planejamento, execução, observação e discussão avaliativa de uma AP.

A fase seguinte do nosso estudo foi composta pelas primeiras ACs, termo mais sutil que criamos para a expressão *aulas sujas* de Lewis e Hurd (2011). O termo *aula suja* se deve ao fato de essa aula envolver um planejamento menos minucioso quando comparado ao plano de aula da AP. Essas aulas são utilizadas para a coleta de dados sobre os alunos (suas necessidades, dificuldades linguísticas e nível de engajamento nas aulas entre outros aspectos), informações essas que, posteriormente, norteiam o planejamento da AP.

Em uma reunião que antecedeu a aplicação da primeira AC, a professora Suelem nos deu liberdade para decidir sobre as estratégias de ensino, tipos de avaliação e outros

aspectos das aulas no período em que estivéssemos intervindo na turma. Contudo, a professora solicitou que trabalhássemos os conteúdos conforme eles estão organizados no livro didático *Take Over*, volume 1, de autoria de Denise Santos, trabalhando duas unidades do material por bimestre.

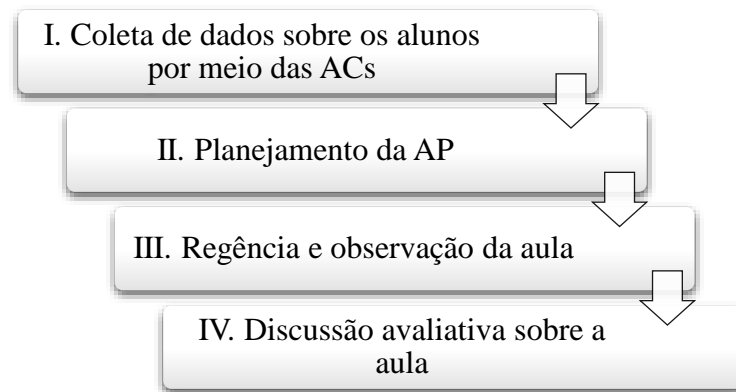
As ACs que fundamentaram o planejamento da AP do primeiro ciclo da LS da nossa experiência investigativa foram ministradas na turma 101 durante o mês de março de 2017, período a partir do qual, durante cinco meses (março a agosto), excetuando-se o mês de julho no qual houve as férias escolares, a professora Suelem cedeu seus dois horários semanais (01h40min), às terças-feiras, para a realização do nosso estudo.

Além de tomar notas sobre os alunos e analisar suas produções, nos minutos finais dessas aulas, aplicamos um questionário (Apêndice F) a dez *alunos-caso* (termo mencionado na seção 3 deste trabalho) selecionados na turma. O objetivo das perguntas era capturar as impressões desses alunos sobre a aula e acerca das atividades desenvolvidas e assim ter mais uma fonte de dados para planejar as *aulas de pesquisa*. Entretanto, alguns alunos nunca responderam ao questionário, e outros o fizeram de forma bastante aligeirada. De todo modo, esse instrumento nos forneceu a percepção dos discentes sobre as aulas ministradas.

Em abril de 2017, entramos na terceira fase da nossa pesquisa empírica, na qual o time da LS (os quatro licenciandos-professores e a pesquisadora principal), contando com as contribuições da professora Suelem, desenvolveu quatro ciclos da ferramenta, seguindo as atividades recomendadas para as etapas de planejamento da AP, e fez a observação, a coleta de dados e a reflexão sobre os dados coletados do ciclo da LS. Essas etapas foram nomeadas em nosso estudo respectivamente por *planejamento da AP*, *regência e observação da aula* e *discussão avaliativa sobre a aula*.

Tivemos, portanto, quatro *aulas de pesquisa* no período de junho a agosto de 2017. As demais aulas foram ACs – planejadas individualmente.

Figura 3 - A rotina de trabalho do time da *Lesson Study*



Fonte: Elaboração própria (2018).

O contexto no qual a pesquisa foi realizada permitiu que o grupo da LS desenvolvesse suas atividades (Figura 3) com tranquilidade, tendo o tempo necessário para um planejamento detalhado da AP, que ocorreu, em média, em três encontros de 01h30min. O grupo criou um modelo de plano de aula (Apêndice G) a partir das informações encontradas em Lewis e Hurd (2011) e Stepanek et al. (2007).

Os dados analisados na reunião de discussão avaliativa sobre a AP foram provenientes de quatro fontes: o questionário aplicado aos *alunos-caso*, as anotações realizadas pelos membros do grupo, as produções dos discentes (atividades realizadas em sala de aula ou como tarefa de casa) e um “diário de bordo”⁴⁰ (Anexo A), preenchido pela professora Suelem com base em evidências coletadas na aula.

As anotações de cada observador foram registradas no plano de aula em um espaço reservado para os “pontos a serem observados”⁴¹ (LEWIS; HURD, 2011, p.145) ou “pontos de avaliação”⁴² (STEPANEK et al. 2007, p. 71). Ressaltamos que os dados coletados devem permitir a avaliação do progresso dos alunos em relação aos objetivos da aula.

As diretrizes fornecidas aos licenciandos-professores para os auxiliarem a determinar os pontos que norteariam a recolha de dados sobre os alunos da turma 101 durante a AP incluíam: a) tomar nota de informações que evidenciam o comportamento, motivação e desempenho dos alunos durante a aula, registrando trechos de falas sempre que possível; b) anotar dados sobre o raciocínio do aluno, acerca das estratégias empregadas na resolução das

⁴⁰“*Outside observer log*”

⁴¹“*Points to notice*”

⁴²“*Points of evaluation*”

tarefas, assim como possíveis barreiras para a compreensão do conteúdo da aula; e c) registrar a interação entre os alunos e entre os discentes e o professor.

A fase final da pesquisa de campo contemplou a realização da última etapa do ciclo da LS (Figura 1), que prevê o compartilhamento da experiência de aprendizagem vivenciada pelo grupo ao longo do processo. Isso contribui para que esses dados sejam difundidos entre a comunidade acadêmica e escolar, de modo a colaborar com futuras experiências com a ferramenta e com outras iniciativas de formação de professores.

Em nosso estudo, essa última etapa do ciclo aconteceu por meio do I SPA, realizado após o último ciclo da LS, por sugestão do coordenador do grupo de pesquisa Celepi. No evento, aberto aos licenciandos do curso de Letras-Inglês da Ufopa e demais interessados, falamos inicialmente sobre a LS; na sequência, expusemos fotos (Apêndice H) do período em que a ferramenta foi vivenciada pelos licenciandos, e, depois, cada estudante-professor relatou a sua experiência com a LS durante o seu estágio supervisionado de regência.

A próxima seção traz os resultados da nossa investigação. À luz do referencial teórico e com base nas nossas inferências, discutiremos essa experiência particular, em que licenciandos do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Ufopa vivenciaram a LS durante seu estágio supervisionado.

6 A LESSON STUDY NA FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS EM LETRAS-INGLÊS DA UFOPA

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados obtidos por meio da análise das notas de campo da pesquisadora principal e dos eventos críticos identificados nas filmagens, a partir dos encontros para planejamento e discussão avaliativa da AP dos quatro ciclos da LS desenvolvidos em nosso estudo de campo, bem como das informações reunidas através da entrevista realizada com os acadêmicos ao término do último ciclo da ferramenta.

Lembramos que a interpretação dos dados foi norteada pelo objetivo geral, que é *investigar o potencial de contribuição da LS para a aprendizagem profissional de professores de Inglês em formação inicial quando vivenciada durante seu estágio de regência*, e pelos objetivos específicos: *a) analisar se os elementos essenciais da LS estão presentes nos ciclos da ferramenta que foram desenvolvidos; e b) compreender a percepção dos licenciandos acerca do uso da LS nos cursos de licenciatura como uma ferramenta para o seu aprendizado profissional.*

A partir de tais metas, concentramo-nos em identificar o que emergiu do estudo, procurando compreender como os princípios de aprendizagem profissional e os aspectos centrais da LS se configuraram nessa experiência realizada no âmbito da formação inicial de professores de inglês.

Organizamos os resultados do nosso estudo em três subseções.

A primeira subseção está estruturada em torno de um tema global, que nomeamos de *Marcas de aprendizagem profissional*. Relacionamos a esse grande tema, as ideias-chave identificadas nos quatro ciclos da LS, que nos remetem ao nosso referencial teórico para a FIP.

Para essa análise, optamos por interpretar em profundidade os dados referentes a apenas um dos quatro licenciandos – Felipe –, a fim de que pudéssemos cumprir os prazos estabelecidos para a conclusão do nosso estudo. Utilizamos como critério de escolha do participante a otimização das etapas da LS. Felipe, portanto, foi o licenciando que mais compreendeu e vivenciou as atividades esperadas para os encontros da ferramenta, ainda que tenha se ausentando de algumas reuniões.

Na segunda subseção, abordaremos as ideias que representam os principais desafios enfrentados pelo grupo de licenciandos-professores na vivência da ferramenta LS nesse contexto de aprendizagem da profissão. As ideias foram agrupadas em um tema global denominado de *Dificuldades na vivência da Lesson Study*. A interpretação das notas de

campo da pesquisadora principal e da entrevista realizada com o licenciando Felipe possibilitou a compreensão das dificuldades com as quais os licenciandos se depararam nos quatro ciclos desenvolvidos.

Por fim, na terceira subseção, intitulada *A entrevista – percepções acerca da experiência com a Lesson Study*, traremos os temas que traduzem a percepção do acadêmico Felipe, capturada a partir da entrevista, acerca do uso da LS no curso de licenciatura como uma ferramenta para a aprendizagem profissional de futuros professores.

6.1 MARCAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Identificamos três temas ao longo dos quatro ciclos da LS desenvolvidos no estudo de campo, os quais se relacionam aos princípios da aprendizagem profissional abordados em nosso trabalho. Eles foram nomeados como **Reflexividade**, **Prática docente centrada no aluno** e **Fundamentação teórica** (Figura 1). Nas próximas quatro subseções, apresentaremos a descrição geral dos encontros de planejamento e da discussão avaliativa de cada AP, a fim de contextualizar a emergência dos temas, seguida da discussão dessas ideias-chave.

Figura 4 - Os temas identificados em cada ciclo da *Lesson Study* desenvolvido

CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexividade • Prática docente centrada no aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexividade • Prática docente centrada no aluno • Fundamentação teórica 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexividade • Prática docente centrada no aluno • Fundamentação teórica 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexividade

Fonte: Elaboração própria (2018).

6.1.1 Ciclo 1 da *Lesson Study*

No que se refere ao planejamento das APs, é importante lembrar que a pesquisadora principal participou como consultora do grupo e facilitadora das reuniões, isto é,

as aulas foram planejadas pelos licenciandos-professores com intervenções pontuais da pesquisadora principal. Nosso propósito, com isso, era compreender como os licenciandos-professores vivenciariam cada etapa do ciclo da LS, quais conhecimentos mobilizariam, quais estratégias utilizariam sem a interferência constante da pesquisadora principal.

O planejamento da primeira AP, ministrada no dia 11 de abril de 2017, foi realizado no decorrer de três encontros ocorridos na sala do grupo de pesquisa Celepi, na unidade Amazônia da Ufopa, com todos os licenciandos-professores presentes. O tópico da aula foi o *simple present*, conforme conteúdo programático fornecido pela professora Suelem.

A partir da análise dos dados reunidos nas ACs ministradas pelos licenciandos-professores no mês de março, o grupo da LS estabeleceu os objetivos globais (*overarching goals*) que nortearam o planejamento não só dessa AP, mas do trabalho realizado nos quatro ciclos. Foram eles: estimular nos alunos maior interesse pelo estudo da língua inglesa e promover o seu engajamento com o idioma através do uso de diferentes dinâmicas. Como metas para a unidade, o grupo estabeleceu: a) os alunos serão capazes de identificar a forma afirmativa, negativa e interrogativa do presente simples; e b) os alunos aprenderão a criar frases utilizando o *simple present*. Já as metas específicas elaboradas para a aula foram: deixar os alunos calmos e relaxados durante a aula e preparar os alunos para que obtenham melhor pontuação nos testes futuros.

Ao longo dos três encontros, o grupo elaborou o plano de aula, definiu e preparou as atividades que seriam desenvolvidas, simulou a sequência da aula para antecipar possíveis respostas e dificuldades dos alunos, conforme sugerido por Lewis e Hurd (2011), e fez os ajustes finais. A antecipação das possíveis respostas dos alunos, fazendo o exercício de imaginar como eles irão reagir às atividades durante a aula, é recomendada porque auxilia o grupo da LS a ver a aula pela perspectiva do aluno, o que contribuiu para a ampliação dos meios pelos quais o professor poderá ajudar seus alunos em suas dificuldades.

Houve expressiva interferência da pesquisadora principal nesses encontros, pois, apesar de os licenciandos-professores proporem atividades considerando os dados sobre os alunos da turma que eles recolheram nas ACs, predominaram ideias soltas sem a preocupação com a elaboração dos objetivos e com a sequência do plano de aula. Também foi necessária uma orientação quanto à coleta de informações sobre os alunos durante a AP, já que os acadêmicos não haviam determinado os *pontos de avaliação* antes de serem alertados pela pesquisadora. Outro momento no qual houve intervenção da pesquisadora principal foi quando, ao saber que o grupo não havia lido as anotações da professora Suelem sobre as ACs

do mês de março, que ela havia repassado ao grupo, foi feita uma pausa no planejamento para que o grupo se dedicasse à análise dessas informações.

O encontro de discussão avaliativa da AP desse primeiro ciclo também ocorreu na sala do grupo de pesquisa Celepi e contou com a presença de todos os licenciandos-professores e da professora Suelem, que fez os seus comentários sobre a aula, mas principalmente sobre o perfil dos alunos da turma 101. Ela recomendou que os licenciandos-professores incentivassem os alunos a produzir mais no decorrer das aulas.

A partir da análise dos dados recolhidos sobre os alunos, o grupo da LS concluiu que: a maioria deles não aprendeu como e quando usar o tempo verbal *simple present*; é importante continuar usando músicas nas aulas, mas de outras formas, principalmente fornecendo instruções mais claras aos alunos sobre o que se espera que eles façam no exercício; o rendimento na atividade escrita foi médio; os alunos, inclusive os meninos sentados no fundo da sala que não costumam participar das aulas, responderam positivamente à atividade com placas; os discentes ficaram confusos com as questões da atividade escrita, pois elas estavam em inglês e não foram explicadas para a turma; é preciso aprimorar o design da atividade escrita; e, por fim, o grupo verificou que há alunos que não participam durante a aula, mas conhecem a língua e conseguem resolver os exercícios.

Os dois temas presentes no primeiro ciclo – **Prática docente centrada no aluno** e **Reflexividade** – inter-relacionam-se, uma vez que, como é possível observar nos trechos das falas de Felipe apresentados nesta subseção, as reflexões empreendidas pelo licenciando-professor durante as reuniões de planejamento e no encontro de discussão avaliativa da AP tinham como foco os alunos da turma 101.

A definição do tema **Prática docente centrada no aluno** engloba a noção de um ensino que é orientado pelas necessidades dos alunos, em que o professor toma como base para seu trabalho de pesquisa e ação os dados atualizados que possui sobre os alunos, sua aprendizagem, comportamento e respostas às atividades executadas em sala de aula.

Essa ideia-chave, considerada um dos elementos centrais da LS (LEWIS; HURD, 2011; STEPANEK et al., 2007; DUDLEY, 2015; YOSHIDA, 2012; FERNANDEZ; YOSHIDA, 2012), manifestou-se em diversas situações ao longo do primeiro ciclo, nas quais o licenciando-professor Felipe demonstrou-se preocupado em planejar uma aula que fosse ao encontro das particularidades e interesses dos alunos da turma em que estava intervindo. Os trechos abaixo evidenciam esse cuidado do acadêmico:

Nós temos que superar a timidez deles⁴³;

Porque como nós vimos na nossa reunião anterior que alguns alunos não gostam de ir para a frente da sala para dizer as coisas, então eu acho que eles poderiam ir apenas até o professor [...]⁴⁴

Essa preocupação do professor com as características dos seus alunos, de modo a organizar sua prática para que ela potencialize a aprendizagem discente é destacada na literatura como um elemento fundamental à formação inicial de professores. Segundo Hirsh (2009), o engajamento dos professores em um trabalho colaborativo que busca conhecer os discentes, o contexto que os rodeia, suas motivações e perspectivas e que, a partir dessas informações, procura criar experiências educativas significativas configura um dos elementos principais do processo de aprendizagem profissional.

Em outro trecho da fala de Felipe, da mesma forma, é possível verificar a atenção que ele dispensa aos dados dos questionários respondidos pelos alunos da turma 101. Considerando a informação de que os discentes não gostavam de ir ao quadro para escrever as respostas do exercício, houve a elaboração de uma atividade que visou deixar os alunos confortáveis e assim favorecer uma atitude positiva deles para com a língua, melhorando, conseqüentemente, o aprendizado:

Uma das coisas com a qual eles expressaram desconforto foi que eles não querem ir ao quadro para escrever as respostas e eles não se sentem confortáveis respondendo perguntas em frente a outros alunos, então o que nós fizemos é que nós fizemos aqueles cartões para que todos pudessem responder ao mesmo tempo e não precisassem mais ir para a frente da sala⁴⁵.

O contexto que originou essa atividade mencionada por Felipe nos remete à hipótese do *Filtro Afetivo*, de Krashen (1982). Para o linguista, muitas vezes um aprendiz de uma segunda língua cria uma barreira (filtro) que o impede de processar as informações recebidas naquela língua. Fatores como autoconfiança, motivação e ansiedade influenciam diretamente o aprendizado. Então, cabe ao professor, conforme Krashen (1982), empenhar-se para, considerando esses aspectos, diminuir o filtro afetivo dos alunos, organizando o ensino e aprendizagem de modo a prover as informações na nova língua de um modo que ela seja

⁴³ “*We have to overcome their shyness*”

⁴⁴ “*Because as we see in our previous meeting that some students don’t like going in front of the class to say things, so I think they could go just to the teacher [...]*”.

⁴⁵ “*One of the things they expressed discomfort with was that they don’t want to go to the board to write the answers and they don’t feel comfortable answering questions in front of other students, so what we did is that we made those cards so everyone could answer at the same time and they don’t need to go in front of the class anymore*”.

estudada em um contexto em que os alunos se sintam confortáveis, confiantes e com baixa ansiedade.

Ao refletir sobre a LS com base nos resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma universidade da Inglaterra, cujo foco foi alunos com dificuldades moderadas de aprendizagem⁴⁶ (NORWICH; JONES, 2014), Dudley (2014) menciona contribuições da ferramenta japonesa para que o professor identifique e supere essas barreiras no aprendizado dos alunos. De acordo com o pesquisador inglês, a LS faz com que os professores compreendam com mais clareza as necessidades de aprendizagem dos seus alunos, discernindo melhor os fatores que podem constituir barreiras para o aprendizado e, assim, busquem meios de superar esses obstáculos. Nesse sentido, o trecho da fala de Felipe mencionado anteriormente corrobora essa influência positiva da LS no trabalho docente.

Perante essa discussão, é importante termos claro o papel do professor em um ensino centrado no aluno – ele não se limita a planejar suas aulas em função do que e de como o discente deseja estudar, mas reflete criticamente acerca de como conciliar as especificidades de cada contexto com os saberes e experiências que considera importante para a formação dos seus alunos. Assim, relacionada à **Prática docente centrada no aluno** está a **Reflexividade**. A aprendizagem profissional requer do professor uma reflexão permanente e inquieta sobre os elementos constituintes do seu trabalho, da realidade na qual está inserido. Essa reflexão é essencial para que o professor seja sensível aos acontecimentos que o rodeiam e não permaneça inerte às questões que precisam ser aprimoradas.

Refletir presume analisar, meditar, ou seja, não é uma ação aligeirada, muito menos acrítica. Do contrário, o profissional reflexivo ao mesmo tempo em que aciona os saberes advindos da prática, também se preocupa em dialogar com os conhecimentos teóricos para intervir criticamente no processo de ensino e aprendizagem, como observamos em Alarcão (1996, p. 19), ao argumentar que o conhecimento do profissional reflexivo “é o conhecimento contextualizado, a alinhar-se ao lado de conhecimentos declarativo e processual desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica”.

A postura reflexiva do licenciando-professor Felipe evidenciou-se em diferentes momentos no primeiro ciclo. Nos encontros de planejamento, identificamos a reflexão sobre as ACs como uma ação necessária antes do planejamento da AP. Na sequência, como fruto da reflexão anterior, o acadêmico analisa o que será feito naquele ciclo para aprimorar as

⁴⁶ “Moderate learning difficulties”

experiências de aprendizagens proporcionadas aos alunos. Os trechos abaixo exemplificam isso:

Então, basicamente o que eu percebi enquanto nós estávamos dando nossas aulas é que nós somos inflexíveis com o nosso conteúdo, com o modo que nós apresentamos a aula para os alunos, então nós somos muito “gramaticais”, nós mostramos as regras e como eles aplicam na frase e é isso. Na minha primeira aula, eu percebi que eles gostam de vídeos e eles gostam de imagens e eles gostam quando nós fazemos as coisas de modo mais dinâmico⁴⁷ [...]

Agora nós estamos aplicando o conteúdo dentro dos vídeos e nós estamos tentando ser mais dinâmicos e também deixar a aula mais divertida⁴⁸ [...]

Na reunião de discussão avaliativa, Felipe faz referência a uma experiência anterior para apresentar o possível motivo de os alunos terem apresentado dificuldade na realização da atividade com música:

Uma coisa que eu percebi enquanto trabalhava com a música é que, porque eu trabalhei com músicas antes, na escola Aluísio, é que você tem que ser muito específico com os alunos, com o que nós queremos que eles façam porque quando nós estamos usando multimídia para dar uma aula aos alunos é fácil para eles se perderem no conteúdo⁴⁹

A reflexão é de tal modo importante na vivência da LS que, conforme destaca Isoda (2015), mesmo quando a AP não ocorre como o esperado, se o encontro de discussão avaliativa é produtivo, despertando nos membros do grupo a compreensão acerca dos problemas enfrentados nessa aula, essa pode ser considerada uma ocasião exitosa de aprendizagem para os professores. A reflexividade é, portanto, a via pela qual os dados que o professor possui sobre os alunos são transformados em oportunidades de crescimento para ambos.

⁴⁷ “So, basically what I’ve noticed while we were giving our lessons is that we are inflexible with our content, with the way we present the class to the students, so we are very ‘grammatic’, we show the rules and how they apply in the phrase and that’s it. On my first lesson I noticed that they like videos and they like images and they like when we do things more dynamic [...]”.

⁴⁸ “Now we are applying the content within the videos and we are trying to be more dynamic and also make the Lesson funnier [...]”.

⁴⁹ “One thing that I’ve noticed while working with the music is that, because I’ve worked with musics before at Aluísio School, is that you have to be very specific with the students, with what we want them to do because when we are using multimedia to give a lesson to the students it’s easier for them to get lost inside the content”..

6.1.2 Ciclo 2 da *Lesson Study*

No segundo ciclo, os licenciandos-professores reuniram-se duas vezes na casa da pesquisadora para planejar a AP que foi ministrada no dia 9 de maio de 2017. Todos estavam presentes e organizaram a sequência de atividades a partir do tópico *simple past*, dando continuidade ao conteúdo programático do livro didático, conforme orientação da professora Suelem. Os objetivos para essa aula foram: i) atrair a atenção dos alunos para as atividades de revisão e a dinâmica empregada; ii) auxiliar os alunos a aumentar os seus escores nos testes; e iii) capacitar os alunos para usar corretamente o *simple past* em inglês. Antes de iniciar o planejamento, o grupo analisou os dados reunidos nas ACs ministradas no período que antecedeu o segundo ciclo da LS, pois essa análise orientaria o planejamento da segunda AP.

A pesquisadora principal havia solicitado, previamente, que os licenciandos-professores lessem um material sobre a *Task-Based Learning* (TBL) - aprendizagem baseada em tarefas (ELLIS, 2003), que Felipe havia enviado por e-mail. O licenciando-professor estudou acerca da TBL em uma disciplina do curso de licenciatura e comentou com o grupo. A pesquisadora principal considerou, então, a TBL como uma possibilidade de abordagem a ser utilizada nas aulas, uma vez que o grupo desejava estimular o uso autêntico da língua inglesa e a construção colaborativa do conhecimento sobre o idioma. No entanto, foi constatado que os licenciandos-professores não haviam lido o material enviado por Felipe.

Apesar de não ter havido um momento específico para a simulação da aula nesse ciclo, a escolha das atividades envolveu uma constante preocupação do grupo com as possíveis dificuldades e reações que os alunos poderiam apresentar na AP.

A pesquisadora principal interveio nas sessões de planejamento, pois observou algumas lacunas no trabalho do grupo, incluindo a necessidade de estudo sobre adaptação de atividades do livro didático e da adoção de uma prática de pesquisa durante os ciclos, uma vez que os licenciandos-professores não estavam se dedicando ao estudo do conteúdo específico (língua inglesa) e das demais questões necessárias ao bom planejamento de uma aula.

Felipe esteve ausente do encontro de discussão avaliativa, mas repassou previamente suas observações sobre essa aula, que foram mencionadas pela pesquisadora principal durante a reunião. A reflexão pós-aula, com base nas informações reunidas sobre os alunos, gerou algumas questões sobre a segunda AP, que deveriam ser consideradas nas aulas seguintes, tanto em relação aos alunos, como em relação a necessidades do grupo da LS.

Os licenciandos-professores listaram os seguintes pontos: os alunos ainda não dominam o conteúdo *simple past*; é preciso gerenciar melhor o tempo para que o plano seja

executado por completo; o pouco conhecimento que os alunos têm sobre a língua inglesa resulta em insegurança, que os inibe de participar das atividades; é necessário passar atividades extraclasse para fixação do conteúdo; é preciso planejar aulas mais dinâmicas, não centradas apenas na gramática, pois, nesse formato, as aulas não têm envolvido os alunos; o grupo da LS precisa encontrar meios para lidar com a falta de domínio do idioma por parte dos alunos da turma 101; e, também, o grupo da LS deve planejar a aula para que os alunos produzam mais, sejam mais ativos e não fiquem apenas observando o professor falar a maior parte do tempo.

Consideramos destacar, nesse ponto, alguns aspectos oriundos do planejamento da segunda AP, que, ao nosso ver, influenciaram diretamente o ensino e a aprendizagem daquela aula e representam lacunas no trabalho dos licenciandos-professores no segundo ciclo. Primeiramente, observamos a falta de uma revisão final do plano de aula por todos os membros do grupo, em conjunto, à luz das informações que eles possuíam sobre os alunos e a AP anterior e, também, a partir do exercício de antecipar possíveis respostas e/ou dificuldades dos alunos, que favoreceu a ocorrência de aspectos que poderiam ter sido evitados se o grupo tivesse revisitado cada atividade planejada para a AP.

Um segundo fator diz respeito à carência de registro escrito durante as aulas de planejamento. A exemplo do que verificou Gaigher (2017) em sua pesquisa, observamos em nosso estudo que o fato de os licenciandos-professores quase não tomarem nota sobre os aspectos que deveriam ser evitados e os que mereciam ser repetidos e/ou adaptados no planejamento da aula trouxe vulnerabilidade à escolha das estratégias e à organização de atividades que fossem ao encontro das necessidades da turma.

Em terceiro lugar, sentimos a falta nesse ciclo de uma postura de pesquisa por parte dos licenciandos-professores, ou seja, o grupo não se dedicou ao estudo do conteúdo, de metodologias/teorias de ensino de línguas estrangeiras, não discutiu sobre a TBL nem analisou o livro didático conforme recomendado pela pesquisadora principal, tampouco recorreu à literatura para buscar o conhecimento sobre outros aspectos necessários ao planejamento da aula.

Essa constatação apresenta uma lacuna importante no trabalho dos licenciandos-professores no segundo ciclo, uma vez que a investigação é elemento chave da LS (STEPANEK et al. 2007; LEWIS; HURD, 2011). Em um contexto da formação inicial de professores de inglês que vivenciam a ferramenta japonesa, estudar a fundo o currículo, o próprio conteúdo, materiais de ensino, teorias e pesquisas existentes no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é fundamental para o seu aprendizado profissional.

Stepanek et al. (2007, p. 58) destacam a relevância da investigação para a aprendizagem profissional de professores afirmando que “a prática de pensar profundamente sobre um tópico em particular e em como os alunos aprendem está no coração da jornada dos professores para aprimorar o conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo⁵⁰”.

Feitas essas observações acerca do planejamento da segunda AP, apresentamos o primeiro tema referente ao segundo ciclo – **Prática docente centrada no aluno**. Abaixo, temos, respectivamente, um trecho da fala do licenciando-professor Felipe e um excerto das notas de campo da pesquisadora principal extraídos dos encontros de planejamento que nos apoiam na análise do tema:

Eu acho que vai seguir no problema de alguns alunos estarem muito tímidos, talvez não, mas talvez isso possa acontecer⁵¹;

Planejamento cuidadoso considerando as atividades para as quais a resposta dos alunos tem sido positiva e quais precisariam ser abordadas de um modo diferente para ter um maior engajamento da turma.

Percebemos que se mantém presente em Felipe, durante a escolha das atividades para a AP, a preocupação com as possíveis reações dos alunos e com o que poderia comprometer o aprendizado deles.

Sobre essa concepção de educação focada no desenvolvimento dos alunos, Stigler e Hiebert (2009), afirmam que em países com altos índices educacionais, mesmo que os professores lancem mão de estratégias de ensino diversas, essas estratégias sempre são empregadas visando um mesmo objetivo: contribuir para a aprendizagem dos seus alunos. Partindo dessa perspectiva, verificamos que o licenciando-professor incorporou à sua prática docente, no decorrer do segundo ciclo da LS, um elemento indispensável na trajetória de aprendizagem profissional.

Fundamentação teórica foi outro tema detectado no segundo ciclo. Ao planejar a aula, Felipe buscou, no seu conhecimento sobre a TBL, a base para a estruturação da atividade de revisão, como verificamos nesta passagem:

Como a TBL diz: nós temos que dar aos alunos ferramentas para eles responderem, então a revisão poderia ser onde nós damos a eles as informações que eles precisam usar dentro do jogo⁵².

⁵⁰“The practice of thinking deeply about a particular topic and how students learn is at the heart of teachers’ journey to improve content and pedagogical content knowledge”.

⁵¹ “I think it will follow under the problem of some students being too shy, maybe not, but maybe it can happen”.

⁵²“Like TBL says: we have to give the students tools for them to answer, so the review could be where we give them the information they have to use inside the game”

Em outro momento da reunião de planejamento, ao discutir com o grupo como poderiam trabalhar com o texto selecionado para a aula, o licenciando sugere o uso de algumas estratégias de leitura:

Nós podemos usar ferramentas para leitura como *scanning*, *skimming* e cognatos.⁵³.

Ao fundamentar sua prática no saber teórico, o professor reconhece a teoria como uma aliada dos conhecimentos práticos que ele constrói ao desempenhar seu trabalho. Espera-se, assim, que, ao lidar com as situações do dia a dia, o professor saia da sua prática, se eleve à teoria e volte à prática em um movimento contínuo de ação e reflexão. Dessa forma, ele não encara o saber científico e o conhecimento tácito como dois elementos isolados, mas passa a questionar e intervir em sua realidade à luz de um repertório teórico-prático.

Apoiando-nos nas reflexões de Freire (2011a), compreendemos a relevância da *Fundamentação teórica* do trabalho docente no sentido em que ela estabelece o professor como um sujeito crítico, que não se limita à ingenuidade que é própria do conhecimento advindo unicamente da experiência. Como afirma o educador, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2011a, p.39).

Mesmo com reconhecido valor para o aprendizado profissional do professor, o tema **Fundamentação teórica** foi identificado somente em dois momentos no segundo ciclo. Em geral, Felipe pautou-se em experiências de aulas anteriores para propor as atividades dessa AP sem demonstrar um embasamento teórico para suas tomadas de decisão. Pimenta e Lima (2005) nos alertam sobre esse modo pelo qual muitas vezes os licenciandos buscam construir seu conhecimento, tomando como fundamento de sua ação somente os saberes práticos decorrentes de experiências passadas. As autoras se posicionam acerca dessa questão:

Cientes da importância dessa forma de aprender, ela não é, entretanto, suficiente e apresenta alguns limites. Nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 7).

Nesse sentido, percebemos que, ao agir apenas por intuição, valendo-se do seu repertório prático, sem ponderar e refletir sobre as diferenças minuciosas de cada situação de ensino, o professor corre o risco de prejudicar o planejamento da sua aula e conseqüentemente a aprendizagem dos seus alunos.

⁵³ “we can use tools for reading like scanning, skimming, cognates”

O último tema discutido nesse ciclo é **Reflexividade**. Felipe manifestou ideias relacionadas a esse tema ao expressar um olhar atento aos acontecimentos ocorridos na AP. Observemos os seguintes excertos:

No decorrer da execução da revisão, pude perceber que os alunos não estavam seguros o suficiente no conteúdo (simple past) que seria utilizado nas atividades posteriores, decidi então explorar um pouco mais o conteúdo.

Como professor, pude perceber a diferença entre os alunos que estavam interessados no conteúdo e os que não entenderam ou não se sentiam à vontade o suficiente para traduzir as frases, talvez ao invés de uma escolha aleatória pudéssemos fazer com que todos os alunos participassem de alguma forma, isso traria um engajamento maior da classe como um todo, no meu ponto de vista.

Nessa aula em específico notei que a insegurança dos alunos resultou em uma interação na dinâmica menor que a esperada, talvez seja preciso algumas ferramentas para a fixação desse conteúdo nas próximas aulas, como deveres de casa ou algum tipo de pesquisa que mantenha os alunos focados durante o período que não estão na sala de aula.

Podemos identificar, nos trechos acima, marcas de reflexões empreendidas no decorrer da ação e de reflexões feitas após a ação ter sido concluída, evidenciando-se os conceitos de reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação de Schön (2000). Para Perrenoud (2002), esses dois tipos de reflexão se complementam e devem fazer parte da aprendizagem profissional de professores em formação inicial, em que eles tenham a oportunidade de vivenciar situações em que precisem refletir e tomar decisões imediatas e outras em que possam refletir com calma sobre sua prática e, a partir dela, planejar seus próximos passos.

É importante notar que a análise feita por Felipe veio acompanhada de proposições para as aulas seguintes. Isso nos remete ao que Perrenoud (2002) diz a respeito da reflexão – para o pesquisador suíço, refletir só gera aprendizagem profissional quando se torna constante e provoca mudanças na prática do professor.

Esses excertos que exemplificam a emergência do tema **Reflexividade** no segundo ciclo foram extraídos de um texto escrito por Felipe, em português, contendo suas observações sobre a AP. Como ele não pôde comparecer à reunião de discussão avaliativa da aula, enviou suas reflexões por e-mail. Ao compararmos os trechos produzidos em língua inglesa com os escritos em língua portuguesa, fica evidente que Felipe se avolumou mais em suas reflexões quando se expressou em sua língua materna. Nesse sentido, parece-nos que o uso da língua inglesa como idioma para a comunicação durante as reuniões do ciclo da LS foi um elemento limitador da externalização das ideias de Felipe.

Tal constatação nos permite levantar uma questão: quiçá o licenciando-professor possua uma limitação linguística no inglês e por isso não conseguiu elaborar melhor suas reflexões quando se expressou na língua-alvo. Essa conjuntura leva-nos a refletir sobre a dimensão linguística da formação oferecida pelo curso de Letras-Inglês da Ufopa, uma vez que o domínio da língua inglesa é um dos elementos essenciais para que os licenciandos venham a ser professores aptos a causar transformação na educação em inglês na escola pública de Santarém.

6.1.3 Ciclo 3 da *Lesson Study*

O planejamento da terceira AP, ocorrida no dia 13 de junho de 2017, foi realizado na sala do Celepi ao longo de três reuniões. Os tópicos a serem trabalhados nessa aula, de acordo com o livro didático, eram: *word order (adjective + noun)* e *simple past*. Os objetivos que orientaram a elaboração das atividades foram: a) fazer com que os alunos exercitem a escrita em inglês e b) levar os alunos a relembrem-se de alguns conceitos básicos do *simple past*. Esses objetivos foram traçados com o intuito de aprimorar alguns pontos relativos à aprendizagem dos alunos observados nas aulas anteriores. A análise dos dados coletados sobre os alunos também levou o grupo a acrescentar um objetivo global ao plano: promover o engajamento dos alunos com a língua por meio do uso de estruturas simples.

As intervenções da pesquisadora principal nesse ciclo se deram no sentido de relembrar os licenciandos-professores acerca dos aspectos que eles não poderiam deixar de considerar ao planejar a aula, tais como (i) o gerenciamento do tempo; (ii) fazer com que os alunos produzam mais, seja na forma escrita ou oral; e (iii) oferecer melhor suporte para que os mesmos consigam executar as atividades propostas. O grupo discutiu sobre o design das atividades de modo a tentar criar exercícios de fácil compreensão. Os licenciandos-professores também buscaram elaborar uma aula menos centrada em explicações gramaticais, pois as observações das aulas anteriores, ACs e APs, evidenciavam o baixo envolvimento dos alunos em aulas com esse formato. O grupo demorou a decidir sobre as atividades para a AP, pois ponderou sobremaneira sobre as dificuldades dos alunos da turma e os seus resultados nos testes anteriores. Os licenciandos-professores mencionaram que, na percepção deles, os alunos da turma 101 estavam mais engajados nas aulas.

Felipe propôs a estruturação da aula de acordo com a *Taxonomia de Bloom*⁵⁴, conteúdo presente na apostila que os licenciandos-professores receberam durante as oficinas

⁵⁴ A Taxonomia de Bloom foi criada em 1956 pelo psicólogo educacional Benjamin Bloom com o intuito de

sobre a LS no início da pesquisa de campo, mas a sua sugestão não recebeu a atenção das suas colegas. A partir dessa situação, destacamos dois pontos. O primeiro deles refere-se à evidente falta de uma atitude pautada na investigação entre os licenciandos-professores. Ora, se eles não haviam despertado até aquele momento para a essência investigativa da LS, não teriam a clareza para ver naquela ocasião uma oportunidade para aprimorarem, juntos, seus conhecimentos. O segundo ponto está relacionado, justamente, a outra ideia-chave da LS – o trabalho colaborativo. A simples reunião de pessoas não configura um trabalho colaborativo. Isso ficou evidente em muitos momentos desde o primeiro ciclo, no qual, embora houvesse um grupo de pessoas reunidas, não observamos um trabalho de parceria, colaboração entre elas.

Lewis e Hurd (2011, p.74) nos lembram que

A colaboração da LS não diz respeito a apenas trabalhar com outros professores de modo que você não esteja mais isolado; é sobre colaboração que influencia você como um educador. Ela o tira para fora da sua sala de aula e o força a olhar para dentro de si mesmo. LS transforma professores individuais e a comunidade na qual eles trabalham, permitindo que eles se inspirem nos conhecimentos uns dos outros⁵⁵.

Entendemos que essa essência da LS não pode ser colocada em segundo plano e que explorá-la a fundo e verdadeiramente exige comprometimento dos professores, quer sejam os que estão em formação inicial, quer sejam os que já estão exercendo a profissão, a fim de que a LS provoque mudanças duradouras que beneficiem o ensino e a aprendizagem.

No encontro de discussão avaliativa, apenas dois licenciandos-professores se fizeram presentes. Após a análise dos dados coletados na AP, eles pontuaram algumas questões que precisariam ser melhoradas nas próximas aulas: (i) elaborar atividades mais simples, pois os alunos são imaturos e não tem autonomia para consultar o material e resolver os exercícios; e (ii) o grupo precisa pesquisar sobre como trabalhar com diferentes alunos, como os que conhecem o conteúdo, os que não conhecem, os que dominam o conteúdo, mas não participam da aula e assim por diante. Na avaliação do grupo, os discentes não levaram a aula muito a sério, e a maneira como a aula foi planejada não favoreceu a participação dos alunos,

promover modos de pensar mais elaborados, indo para além da simples memorização. A aprendizagem, de acordo com a Taxonomia de Bloom, têm três domínios: cognitivo (conhecimento), afetivo (atitude) e psicomotor (habilidades), que devem ser entendidos como objetivos do processo de aprendizagem, e está classificada em seis níveis cognitivos. Fonte: CLARK, D. R. **Bloom's taxonomy of learning domains**. Edmonds, 2015. Disponível em: < <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>>.

⁵⁵ *“Lesson Study collaboration isn't just about working with other teachers so that you aren't isolated anymore; it's about collaboration that influences you as an educator. It takes you out of your classroom and forces you to look inside yourself. Lesson Study transforms individual teachers and the community in which they work, allowing them to draw on one another's knowledge”.*

concentrando as atividades em sua maioria em explicações do professor, tornando difícil a observação da aprendizagem e do raciocínio dos alunos em relação aos tópicos gramaticais.

A **Reflexividade** se fez presente também no terceiro ciclo. Analisemos as passagens que seguem:

Talvez não para os alunos, mas para o professor, se nós fôssemos capazes de fazê-los repetir as regras e talvez fazê-los memorizar mesmo se regras leves, poderia ser mais pra nós porque nós nos sentiríamos mais confortáveis sobre ir para o próximo tópico⁵⁶.

Eu acho que o que temos que fazer é que nós temos que ser conscientes sobre não cair nas mesmas coisas que fizemos antes⁵⁷.

Ao planejar a AP, Felipe reflete sobre uma forma de organizar determinada atividade de modo que o professor tenha mais segurança de que os alunos aprenderam o tópico e que ele pode prosseguir com o próximo momento da aula. Para o licenciando-professor, ao repetirem e memorizarem as regras gramaticais, os discentes aprenderiam o conteúdo e o professor poderia passar para a próxima atividade planejada. Já no segundo trecho, Felipe manifesta a consciência de que o grupo precisa evitar a repetição das atividades que não foram bem-sucedidas anteriormente. Nesse terceiro ciclo, a reflexão recorrente de Felipe sobre a prática do grupo gerou maior conhecimento acerca dos pontos a serem melhorados no planejamento das aulas.

A prática de refletir é integrante de um trabalho coerente e sensível às particularidades de cada realidade. Aragão, Ferreira e Prezotto (2012, p. 10) afirmam que a reflexão possibilita ao professor

[...] mostrar-se mobilizado diante de situações de conflito, estando atento às suas próprias ações de modo a se perguntar se os deslocamentos observados em seus alunos vão de encontro com as possibilidades reais de ensino e aprendizagem, buscando formas mais efetivas de se colocar no grupo.

Essa reflexão do professor é nutrida, principalmente, pela observação da aprendizagem, do desenvolvimento dos alunos. A análise constante da evolução dos estudantes e dos fatores que a influenciam permitem ao professor mobilizar os saberes e ações necessários à cada contexto específico, evitando generalizações inadequadas. Assim, a

⁵⁶ “*Maybe not for the students but for the teacher if we are able to make them repeat the rules and maybe make them memorize even if slightly rules, it could be more for us because we would feel more comfortable about going to the next topic*”.

⁵⁷ “*I think what we have to do is that we have to be very mindful about not falling into the same things that we did before*”.

Reflexividade subentende uma **Prática docente centrada no aluno**. As passagens da fala do Felipe mencionadas abaixo exemplificam esse segundo tema manifestado no terceiro ciclo:

Vocês acham que eles se sentiriam mais confortáveis se nós déssemos a eles um exercício que é simples o bastante para eles responderem, como por exemplo, nós déssemos a eles uma tabela com os verbos e nós colocássemos um modelo de uma frase [...] ⁵⁸

Nós podemos desenvolver a autoconfiança deles porque às vezes eles querem dizer algo, mas eles não sabem como ⁵⁹.

No primeiro excerto, percebemos que o licenciando-professor, cautelosamente, procura formas de planejar uma atividade adequada ao nível linguístico da turma e que, desse modo, deixe os alunos mais confortáveis e aptos a executá-la. No segundo exemplo, o licenciando-professor mostra-se preocupado em auxiliar seus alunos a desenvolverem a autoconfiança e, assim, conseguirem se expressar durante as aulas. Isoda (2015) refere-se a esse cuidado com o desenvolvimento dos alunos como sendo característico da LS:

Bons professores são aqueles que se esforçam para desenvolver as crianças. LS é conduzida por professores para que as crianças se desenvolvam em sala de aula e para ajudar cada criança a se desenvolver por e para ele/ela mesma, não por pesquisadores que apenas observam e descrevem a sala de aula através das lentes dos seus próprios sistemas de pesquisa. (ISODA, 2015, p. 86⁶⁰)

Os conhecimentos teóricos dão suporte para essa prática do professor, que é reflexiva e focada no aprimoramento da aprendizagem dos alunos. Ao analisarmos os dados do terceiro ciclo referentes a Felipe, observamos a presença do tema **Fundamentação teórica**:

Se eles fizerem ela (a atividade) na sala, eu acho que eu li algo sobre isso no TBL, que se eles tem um tempo estrito eles irão trabalhar na pressão para te dar uma resposta e depois eles vão ser...eles vão usar mais atenção ou capacidade para responder aquelas atividades e depois eles vão, como posso dizer, acertar não vai ser tão fácil pra eles, então haverá mais respostas erradas do que respostas certas, eu acho, mas vai induzi-los a [...] usar a língua em um jeito mais real e o dever de casa irá enfatizar a parte correta, haverá mais respostas certas do que respostas erradas [...] ⁶¹

⁵⁸ “Do you think they would feel more comfortable if we give them an exercise that was simpler enough for them to answer, like, we give them a chart with the verbs and we put a model of a phrase [...]”.

⁵⁹ “We can develop their self-confidence because sometimes they want to say something but they don’t know how”.

⁶⁰ “Good teachers are teachers who make efforts for developing children. LS is conducted by teachers for developing children in a classroom and to help each child develop by and for him/herself, not for researchers who just observe and describe a classroom through the lens of their own research frameworks.”

⁶¹ “If they do it (the activity) on the class, I think I’ve read something about it on the TBL, that if they have a strict time they are going to work on the pressure to get you an answer and then they are going to be...they are going

Durante o planejamento da AP, Felipe recorreu a uma leitura que fez sobre a TBL para sugerir que o grupo elaborasse atividades feitas em sala e, também, tarefas para casa, pois cada um desses tipos tende a gerar desempenhos diferentes nos alunos. Verificamos que Felipe estabeleceu, assim, um diálogo entre sua prática e o conhecimento teórico.

Segundo Leite (2011), a formação de professores crítico-reflexivos acontece exatamente quando há o diálogo entre conhecimento teórico e prático, em que a prática é referência para a teoria e a teoria é a base de uma prática aprimorada. Vemos, assim, a importância de teoria e prática serem trabalhadas nos cursos de licenciatura como elementos indissociáveis, oportunizando aos professores em formação inicial momentos de aprendizagem profissional, em que eles possam, como Felipe, confrontar os conhecimentos apreendidos na universidade com as situações peculiares de cada contexto escolar.

6.1.4 Ciclo 4 da *Lesson Study*

O planejamento da última AP, ministrada no dia 29 de agosto de 2017, envolveu três reuniões realizadas na Ufopa. O tópico gramatical da aula, seguindo o conteúdo programático, foi o *going to*. Como objetivos específicos para a última AP o grupo definiu: a) os alunos serão capazes de descrever ações no futuro usando *going to* por meio de atividades orais e escritas; e b) os alunos serão capazes de identificar as diferenças no uso de *will* e *going to*. Esse último ciclo apresentou um baixo envolvimento dos licenciandos-professores, possivelmente em decorrência das outras atividades da graduação, como estágio de observação e TCC, que nos outros meses da pesquisa não estavam ocorrendo. Como nos ciclos anteriores, o grupo não estudou conjuntamente o conteúdo nem recorreu à literatura para planejar a aula e buscar possibilidades para a resolução das dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos. Ficou evidente a distribuição de tarefas entre os licenciandos-professores, ocasionando a ausência de um trabalho colaborativo. Esse foi um ciclo sem muita conversa, com pouco empenho do grupo em discutir sobre a elaboração das atividades e as possíveis respostas que os alunos dariam em sala de aula.

Felipe esteve ausente da reunião de discussão avaliativa. Os licenciandos presentes concluíram que a maioria dos alunos se engajou nas atividades desenvolvidas na AP, inclusive citaram alguns alunos que passaram a participar mais, a ter uma atitude mais

to use more attention or capacity to answer those activities and then they are going to, how can I say, acertar não vai ser tão fácil pra eles so there are going to be more wrong answers than right answers, I guess, but it's going to induce them to [...] use the language in a more real way and homework will emphasize the correct part, there will be more right answers than wrong answers[...]"

positiva, a copiar o assunto durante a aula. Os alunos do fundo da sala que não costumavam participar, porém, continuaram sem realizar as atividades escritas. O grupo também avaliou como boa a interação entre os alunos, propiciada pela divisão da turma em grupos e pelo acompanhamento de perto da professora.

O tema identificado nesse último ciclo, o qual consideramos pouco produtivo no que se refere à aprendizagem profissional do grupo, foi **Reflexividade**. O trecho abaixo representa essa ideia-chave:

Nós podemos fazer comparações entre WILL e GOING TO. Nós poderíamos pôr WILL versus GOING TO [...] porque eu fiz isso na primeira aula⁶².

Felipe, nesse episódio, sugere o uso de uma atividade semelhante a que ele desenvolveu em outra ocasião na turma. A vivência de experiências práticas possibilita reflexões dessa natureza, em que o licenciando já começa a incorporar como hábito da profissão a reflexão sobre suas ações em sala de aula, constituindo-se como um profissional reflexivo. É fundamental, no entanto, que a formação de professores reflexivos desperte nos licenciandos a consciência de que não é suficiente refletir sobre experiências passadas, pautando-se apenas no conhecimento tácito. O profissional reflexivo, conforme afirma Schön (2000), respeita as particularidades de cada novo contexto e sabe discernir quando uma situação não se encaixa em regras existentes, a qual exige que ele recorra à teoria para ajudá-lo a compreender e intervir na prática.

6.1.5 Síntese dos quatro ciclos da *Lesson Study* desenvolvidos no estudo empírico

Em suma, as marcas de aprendizagem profissional observadas no licenciando Felipe durante a vivência dos quatro ciclos da LS contribuíram para que o grupo trabalhasse focalizando o progresso da aprendizagem e engajamento dos alunos em cada ciclo, o que resultou em modificações nos objetivos traçados e nas atividades propostas para as *aulas de pesquisa*, a fim de que os alunos alcançassem um maior desenvolvimento.

A identificação, em Felipe, de um trabalho orientado pela aprendizagem dos alunos da turma 101 e pelo contexto escolar a que pertenciam representa uma importante contribuição da LS para o aprendizado profissional do licenciando-professor, uma vez que,

⁶²“We can make comparisons between WILL and GOING TO. We could put WILL versus GOING TO [...] because I did this in the first class”.

em geral, os professores em formação inicial, como nos mostra Mason (2011), ao planejarem o ensino, tendem a não dar atenção aos aspectos que realmente influenciam o desenvolvimento dos seus alunos. Acerca das características normalmente apresentadas por futuros professores, Sims e Walsh (2008) afirmam que eles não estão preparados para refletir sobre os elementos que norteiam uma boa aula, como, por exemplo, a antecipação do raciocínio dos alunos e um planejamento direcionado por objetivos. Para os licenciandos-professores, pensar a prática docente a partir do aluno e suas experiências e não a partir de suas próprias perspectivas é uma tarefa difícil, assim, o engajamento de licenciandos com a LS nos cursos de licenciatura parece contribuir para superarmos essas dificuldades apresentadas por professores em formação inicial.

Em nosso estudo, verificamos, ainda, que as reuniões de planejamento e discussão avaliativa das aulas constituíram momentos propícios para que Felipe refletisse sobre o processo de ensino e aprendizagem, especialmente a partir de suas próprias práticas. Esses encontros permitiram que, com calma e criticidade, o licenciando-professor pudesse analisar os dados coletados nas aulas e, assim, propor, com mais segurança, mudanças para o ensino e, conseqüentemente, melhorias na aprendizagem. Perrenoud (2002) fala a respeito da relevância desses momentos de reflexão sobre a ação na FIP:

A formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso (PERRENOUD, 2002, p. 17).

A partir do que observamos nos quatro ciclos, inferimos que dar oportunidade, ao longo do curso de licenciatura, para que os licenciandos relacionem conhecimentos teóricos e práticos colaborativamente com seus pares e apoiados por professores formadores contribui para a concretização da formação de profissionais reflexivos, superando a lacuna existente entre teoria e prática e entre conhecimento pedagógico e de conteúdo e o distanciamento entre universidade e escola.

Outro aspecto relevante relacionado à aprendizagem profissional verificado nas reuniões de planejamento e de discussão avaliativa dos ciclos foi o foco das reflexões do licenciando-professor Felipe. Sua atenção esteve sempre voltada para o ensino e não para a performance docente. Já discutimos anteriormente neste trabalho que essa atitude é fundamental para o aprendizado da profissão docente na atualidade. Mudar o foco das nossas discussões nos cursos de formação de professores, passando da ênfase na figura do professor

para o foco no ensino, isto é, nas atividades e estratégias empregadas em sala de aula e nos efeitos delas na aprendizagem dos alunos, é urgente e, nas palavras de Stigler e Hiebert (2009, p. 37⁶³), “[...] uma mudança necessária se o ensino quiser se tornar uma profissão baseada no conhecimento”.

Em relação ao trabalho em equipe, Felipe, em particular, mostrou-se bastante integrado ao grupo, procurando utilizar sempre a primeira pessoa do plural nas reuniões, o que expressa um espírito coletivo. Ele dedicou-se na observação de todas as aulas para, posteriormente, discutir com o grupo os dados reunidos.

Mesmo tendo manifestado elementos fundamentais para a aprendizagem da profissão docente, a atuação do licenciando-professor Felipe, com o passar dos ciclos, não demonstrou evolução no que concerne aos fundamentos das suas reflexões e a busca de um apoio teórico para o planejamento das aulas. Apesar de a ideia-chave **Fundamentação teórica** ter emergido no segundo e no terceiro ciclo, ela representou algo raso no que se refere a um ensino orientado pela teoria, pois Felipe buscou apoio teórico para suas ideias em poucos momentos e de modo não aprofundado. No que se refere à prática reflexiva ou **Reflexividade**, presente em todos os ciclos, pudemos constatar que as reflexões do licenciando-professor, mesmo que produtivas e focadas no ensino, não dialogaram com a teoria.

Compreendemos que a prática ilumina a teoria, assim como a teoria ilumina a prática. Da mesma forma, o ensino orienta a aprendizagem e a aprendizagem orienta o ensino. Não há como o professor exercitar uma reflexão crítica e inteligente se estiver presente apenas a prática pela prática. A prática reflexiva apoia-se na observação da realidade e nas elaborações teóricas.

Murata e Pothen (2011, p. 12⁶⁴) argumentam que “as conexões construídas entre ensino, o aprendizado do aluno e ideias da teoria/pesquisa apoiam o desenvolvimento do conhecimento dos professores”. Logo, para ocorrer um aprendizado profissional profundo e transformador, os licenciandos necessitam assimilar a relevância da prática, da teoria, do professor e do aluno como elementos interligados.

Nessa perspectiva, os esforços dos professores formadores precisam ser direcionados a fim de que os estudantes-professores vivenciem situações práticas, em contextos escolares reais, onde possam organizar um ensino orientado pela aprendizagem dos

⁶³ “[...] a necessary shift if teaching is ever to become a knowledge based profession”.

⁶⁴ “The connections built between teaching, student learning, and ideas from theory/research support the development of knowledge for teachers”.

alunos e apoiado pelos saberes teórico-práticos e, depois, retornem para o ambiente acadêmico, a fim de refletir sobre suas experiências com seus colegas e docentes. Essa dinâmica com alto potencial formador não se realiza completamente em simulações dentro das salas de aulas das universidades, tampouco em ocasiões pontuais sem acompanhamento. A evolução dos licenciandos em sua caminhada de aprendizagem profissional dentro do curso de licenciatura requer tempo para que, como em nosso estudo, os professores formadores tenham a possibilidade de avaliar a qualidade desse aprendizado e os pontos que precisam ser aprimorados, permitindo ações específicas, as quais auxiliem os futuros docentes a trilhar essa jornada.

Dedicamos a próxima subseção para essas discussões relativas às dificuldades enfrentadas pelo grupo de licenciandos-professores em seu processo de aprendizagem profissional durante a vivência da LS.

6.2 DIFICULDADES NA VIVÊNCIA DA *LESSON STUDY*

Embora o trabalho dos licenciandos-professores tenha manifestado aspectos de grande relevância para a aprendizagem profissional de professores, estiveram ausentes dos quatro ciclos ideias fundamentais para a formação docente inicial constituintes da LS.

Nesta subseção, discutimos os dois temas identificados nas notas de campo da pesquisadora principal, que representam as principais dificuldades enfrentadas pelos licenciandos-professores durante a vivência da ferramenta japonesa. Abordamos, também, dois subtemas que emergiram da entrevista final com o licenciando Felipe ao buscarmos compreender suas impressões sobre essas dificuldades vivenciadas pelo grupo no desenvolvimento da LS.

O primeiro tema a ser analisado é **Desafios no trabalho colaborativo**. Observamos com frequência nas reuniões que, enquanto um membro falava, os demais faziam outras coisas e não se envolviam na discussão levantada por aquele licenciando. Identificamos uma divisão de tarefas e ações isoladas, que ocasionaram a falta de decisão e análise conjunta das atividades propostas e do conteúdo a ser trabalhado em cada AP. Isso fez com que, igualmente ao que Sims e Walsh (2009) constataram ao investigarem o uso da LS também em um contexto de FIP, o licenciando-professor responsável em ministrar a aula em cada ciclo finalizasse o plano de aula organizando a sequência das atividades sozinho. Felipe, em algumas reuniões, manifestou conhecimentos teóricos que gostaria que fossem debatidos

coletivamente, mas, como não encontrou abertura por parte dos demais membros do grupo, optou em não propor mais discussões dessa natureza.

As falas a seguir expressam a compreensão de Felipe acerca dessa dificuldade no trabalho em equipe. Os excertos foram retirados de um trecho da transcrição da entrevista final em que o licenciando-professor responde o seguinte comentário da pesquisadora principal: “Você tem muita coisa para dizer, você conhecia a TBL, você citou metodologias de ensino, então você está ciente de que o professor precisa pesquisar sobre qual metodologia usar naquela aula e eu não vi isso presente na equipe”.

Como equipe, não tinha equipe;

As pessoas, elas viravam a cara;

Cansaço de ter que expor uma ideia que talvez não fosse aceita;

Geralmente você fica mais disposto a escutar alguém com quem você tem um relacionamento melhor;

Eu faltei mais do que eu deveria nas reuniões, então eu tive um pouco menos de facilidade para estabelecer esse link de relação mútua;

Percebemos que, para o licenciando-professor, apesar de haver cinco pessoas presentes nas reuniões dos ciclos, predominou um trabalho individualizado. A fala de Felipe também revelou que um dos possíveis motivos para algumas das suas colegas não estarem dispostas a ouvir suas sugestões nos encontros de planejamento foi a falta de afinidade. Observamos, também, que, segundo Felipe, o trabalho colaborativo entre os membros foi prejudicado pela sua ausência em algumas reuniões, o que afetou a criação de um vínculo de união.

Cultivar um ambiente colaborativo de aprendizagem, por certo, é desafiador, pois se trata da reunião de pessoas com diferentes perspectivas e graus de envolvimento. Assim, é preciso encontrar um equilíbrio dentro do grupo, incentivando o engajamento de todos e investindo em relações respeitadas que minimizem os problemas como os verificados em nosso estudo, como ações isoladas e falta de abertura para ouvir.

Ao tratarem sobre “desordens”⁶⁵ que comunidades de prática podem apresentar, Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 140) mencionam a “desunião” ou “desconexão”⁶⁶ (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 146), a qual nos remete ao ambiente des-

⁶⁵ “disorders”.

⁶⁶ “disconnectedness”.

crito pelo licenciando-professor Felipe. Segundo os autores, quando uma comunidade é desconectada, quando é falha no que se refere ao engajamento mútuo dos seus membros, o senso de pertencimento de cada pessoa àquela comunidade permanece muito superficial. Cada membro não se conecta ao grupo com entusiasmo, satisfação e com vontade de contribuir com a evolução da comunidade. Mediante um problema dessa natureza, Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 146) sugerem que “o que essas comunidades precisam são atividades coletivas que construam um significativo senso de identidade compartilhada, que una os membros para além de trocas específicas⁶⁷”.

Com isso, percebemos que a construção de relações sólidas entre os membros do grupo, escassa em nossa pesquisa empírica, forma o cerne que sustenta o trabalho desenvolvido com a LS. Assim sendo, acima do planejamento, execução e reflexão sobre a AP precisa estar a preocupação permanente com a conexão entre os integrantes do grupo, de modo que diferentes opiniões sejam sempre bem-vindas e discutidas respeitosamente, enriquecendo o aprendizado da comunidade.

Além da vivência da LS ter sido prejudicada por problemas no trabalho em equipe, identificamos outra dificuldade do grupo durante os meses de vivência da LS – a **Ausência de uma Prática Investigativa**. Esse tema, certamente, expressa um dos maiores impedimentos para a evolução dos licenciandos no seu processo de aprendizagem profissional e está relacionado à carência de estudo, análise e pesquisa, seja de materiais impressos, seja de conteúdos da internet. Mesmo com as constantes intervenções da pesquisadora principal, lembrando os licenciandos a respeito da necessidade de eles estudarem, pesquisarem, recorrerem aos conhecimentos teóricos para planejar uma boa aula e atender às necessidades dos alunos da turma 101, o grupo negligenciou o estudo do conteúdo de cada AP e não procurou fundamentação teórica para suas reflexões e planejamento. Inclusive, foram raras as vezes em que observamos os licenciandos-professores consultarem o material sobre a LS, com explicações de cada etapa da ferramenta, fornecido pela pesquisadora principal. O grupo lançou mão basicamente do seu saber da experiência e da intuição. Confirmamos a falta de compromisso com a busca de fontes que pudessem colaborar com o planejamento das aulas ao sabermos, por exemplo, que o material sobre a TBL, enviado por e-mail por Felipe, e as observações da professora Suelem sobre as aulas não foram lidos.

⁶⁷ “What these Communities need are joint activities that build a meaningful sense of shared identity, one that binds members beyond specific exchanges”.

Perguntamos a Felipe acerca dessas dificuldades registradas nas notas de campo da pesquisadora principal. Na resposta do licenciando-professor à seguinte questão “o grupo enfrentou dificuldades para basear o planejamento das aulas na teoria. Além disso, o estudo do conteúdo a ser ensinado foi negligenciado. Isso ocorreu na sua opinião? Qual sua impressão sobre isso?”, identificamos dois subtemas: **Personalidades diferentes** e **Seriedade no trabalho**. As passagens a seguir exemplificam as temáticas:

É, eu vi que a gente tinha quatro pessoas e que elas são principalmente pessoas que tem personalidades muito diferentes dentro da equipe;

Talvez o fato da seriedade, a gente não levou a sério muitas das nossas, dos nossos papéis ali, e as diferenças pessoais entre, entre os membros né.

Do ponto de vista do licenciando-professor, a existência de quatro pessoas no grupo com personalidades e opiniões diferentes somada à falta de seriedade e responsabilidade por parte dos membros na realização das atividades da LS contribuiu para que o grupo não adotasse uma postura investigativa no seu trabalho durante os ciclos.

Em decorrência disso, observamos no planejamento das APs a recorrência de pontos dos quais o grupo estava consciente que precisavam ser melhorados, mas que, provavelmente, devido à falta de um estudo conjunto, de uma prática investigativa que lhes mostrasse outras possibilidades, permaneceram até a última AP. São eles: aula centrada em explicações gramaticais e no professor; pouca produção por parte dos alunos, prejudicando a coleta de evidências sobre o progresso do seu aprendizado; dificuldade em tornar as aulas mais dinâmicas e em adequar as atividades ao nível linguístico da turma.

Evidenciam-se, assim, as limitações da marca de aprendizagem profissional **Reflexividade** manifestada por Felipe. Mesmo conscientes, em decorrência das reflexões ocorridas no grupo, do que precisava ser aprimorado no ensino para que os alunos se desenvolvessem mais, os licenciandos-professores não conseguiram promover mudanças efetivas no planejamento e execução das aulas por não exercitarem a prática investigativa. Essa, provavelmente, é a principal lacuna na vivência da LS em nosso estudo, uma vez que a prática japonesa é caracterizada como uma atividade colaborativa de investigação e reflexão sobre o ensino.

Reflexão, investigação e pesquisa são conceitos relacionados a um mesmo profissional da educação – o professor reflexivo, cuja formação ocorre em um ambiente que

viabiliza a investigação sobre a própria prática como objeto de reflexão crítica. Freire (2011a), ao tratar sobre a assertiva de que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, afirma:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a *curiosidade epistemológica* do sujeito. Então, não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura (FREIRE, 2011a, p. 39)

O que Freire (2011a) almeja enfatizar é que o “saber ingênuo”, aquele advindo exclusivamente da prática, não é suficiente para o trabalho do professor reflexivo. Esse profissional, no exercício do “pensar certo”, é movido por um diálogo permanente entre teoria e prática. Ao pensarmos a FIP a partir dessa perspectiva, compreendemos ser crucial que os futuros professores vivenciem uma formação prática reflexiva, em que, conforme declara o educador pernambucano, “[...] a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 2011a, p. 40).

O estágio supervisionado é a ocasião propícia para que esses profissionais reflexivos em formação exercitem a observação, investigação e reflexão sobre a prática de modo a conhecer concretamente meios de incorporar esses conceitos à sua identidade profissional. Pimenta e Lima (2005) valorizam esse componente curricular como um espaço importante para a realização da pesquisa, em que o futuro professor pode elaborar seu repertório teórico-prático. As autoras destacam a importância da teoria nesse espaço de prática da docência afirmando que

[...] a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, resignificando-os e sendo por eles resignificados. Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 16)

Essa concepção de formação de profissionais reflexivos, os quais tomam a prática como objeto de pesquisa para a construção colaborativa de saberes teórico-práticos que fundamentem uma intervenção inteligente e crítica na realidade, já sabemos, constitui as bases da LS. Nessa lógica, cabe a nós levantar algumas hipóteses acerca dos possíveis fatores

causadores das dificuldades apresentadas pelo grupo de licenciandos-professores na vivência desses princípios.

A estrutura curricular do Curso de Letras-Inglês da Ufopa – há a ausência na formação específica em Língua Inglesa de disciplinas, ao nosso ver, fundamentais para a construção dos saberes pedagógicos, como, por exemplo, Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira, Didática e Prática de Ensino. Por não estudarem essas questões antes do estágio, quando cursam esse componente curricular, lhes faltam conhecimentos importantes à prática docente. Há, menos ainda, uma estrutura curricular que favoreça a elaboração dos *conhecimentos para ensinar*, noção que supera a visão separatista de conhecimento pedagógico e de conteúdo, englobando, conforme propõe Shulman (1986), todos os saberes necessários à preparação de um conteúdo para ser ensinado, o que envolve muito mais do que saber *como* ensinar e *o que* ensinar.

Ao analisarmos o PPC do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português e Inglês de 2014, verificamos a tentativa de trabalhar a preparação pedagógica dos licenciandos diluída nas disciplinas de conteúdo, em que se busca discutir estratégias de ensino e aprendizagem daquele conteúdo na educação básica. Teorias de Aquisição/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, cuja ementa é “Estudo de teorias contemporâneas que abordam o processo de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. Aplicação, através de simulações, de teorias de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras” (UFOPA, 2014, p. 42), é a única disciplina, de acordo com o documento, voltada para reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem antes de os licenciandos iniciarem o estágio supervisionado.

Observamos, pela organização das disciplinas do Curso de Letras-Inglês, que os licenciandos-professores participantes do nosso estudo não estão acostumados com a vivência de experiências práticas que permitam reflexões colaborativas as quais relacionem teoria e prática acerca do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a vivência da LS trouxe muitos elementos novos, que, possivelmente, precisam de um tempo maior para serem apreendidos e incorporados pelos licenciandos-professores.

Essa *imaturidade relativa à vida docente*, provocada em grande parte por uma formação inicial distanciada da realidade escolar, contribui para que os licenciandos não percebam e não valorizem as contribuições que a LS pode trazer ao seu aprendizado profissional, entre as quais destacamos a redução do isolamento, a exploração de diferentes pontos de vista, aumento da confiança e o esforço coletivo em prol de objetivos em comum (STEPANEK et al., 2007).

Uma questão cultural – precisamos considerar que a cultura de aprendizagem profissional em nosso país difere daquela presente no Japão, país de origem da LS. A FIP, em especial, é vista no Brasil, mesmo que implicitamente, como o momento de aprender conhecimentos teóricos. A prática vem depois. Ainda que o reconhecimento da necessidade de experiências práticas nos cursos de licenciatura venha aumentando entre os pesquisadores, observamos uma estrutura curricular marcada pela divisão de disciplinas de conteúdo e pedagógicas, em que, em alguns casos, momentos de prática acontecem apenas nos estágios supervisionados e de modo superficial, que pouco agrega à formação de profissionais reflexivos.

Essa cultura enraizada em torno do aprendizado da profissão docente afeta a maneira como os licenciandos encaram sua formação no curso de licenciatura, e isso pode contribuir para uma atitude menos ativa em experiências diferentes das que eles estão acostumados.

Alguns estudiosos acreditam que, mesmo que iniciativas formativas renovadas sejam implementadas, os professores, incluímos aí os que estão em formação inicial, estão propensos a ensinar como foram ensinados na educação básica, ignorando os conhecimentos trabalhados no curso de licenciatura, devido à, consoante Teixeira (2002, p. 57),

[...]internalização de papéis percebidos nos seus primeiros dias na escola como alunos. Essas percepções, tornadas inconscientes, vão influenciar na elaboração dos seus modelos de ação pedagógica.

Por outro lado, há autores, como Darling-Hammond (2006), que apresentam evidências de que o trabalho realizado na formação inicial pode influenciar as estratégias empregadas por professores em suas salas de aula. Nós, assim como essa autora, mesmo mediante algumas dificuldades observadas no aprendizado profissional dos licenciandos-professores durante a vivência da LS em nossa investigação, acreditamos no poder formativo da FIP, considerando-a um instrumento de mudança dessa cultura de descrédito em relação à formação de profissionais autônomos, criativos e agentes de transformação.

Na subseção que segue, apresentaremos a experiência de aprendizado profissional vivenciada em nosso estudo a partir da perspectiva do licenciando-professor Felipe.

6.3 A ENTREVISTA – PERCEPÇÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA COM A *LESSON STUDY*

Os temas apresentados nesta subseção representam os significados atribuídos pelo licenciando-professor Felipe à experiência de vivenciar a LS durante sua formação inicial. Perguntamos a ele na entrevista: “*você acha relevante passar pelo ciclo da LS no curso de licenciatura? Por que?*” e “*qual a sua percepção em relação ao uso da LS no curso de licenciatura como uma ferramenta para o seu aprendizado profissional?*”. A análise da nossa experiência investigativa a partir da perspectiva de um dos participantes pode, entre outras contribuições, conforme Coelho (2014, p.52-53),

nos fornecer dados, que complementam nossa pesquisa, indicando a viabilidade da utilização da *Lesson Study* na formação inicial, como uma proposta a ser desenvolvida em disciplina (s) da licenciatura, além de nos auxiliar na avaliação do sucesso da experiência que propusemos.

Embora tenhamos observado algumas barreiras para o aprendizado profissional dos licenciandos participantes do nosso estudo, decorrentes da dificuldade em desenvolver os elementos essenciais da LS, a fala de Felipe revelou que seu contato com a ferramenta contribuiu para sua formação e evidenciou que o licenciando-professor compreendeu aspectos essenciais da prática japonesa. Na sequência, apresentaremos os temas identificados na transcrição da entrevista realizada com o licenciando-professor.

6.3.1. Senso de comunidade

Esse tema demonstrou o quanto é relevante para Felipe a criação de um senso de comunidade dentro da profissão docente, em que o professor não está sozinho em seu trabalho, mas recebe o permanente apoio dos colegas e do corpo pedagógico da escola, para juntos, em comunhão, acompanharem o desenvolvimento dos alunos. Abaixo, apresentamos trechos que exemplificam o tema:

Acho que o sentimento de comunidade dentro da *Lesson Study* é muito importante, eu acho que é uma coisa que tem que ser muito explorada pelo Brasil;

Esse senso de comunidade em torno do ensino só beneficia porque ele traz segurança pro professor dentro de uma escola;

E eu não me sinto individualizado, eu me sinto incluído dentro daquele meio;

Os outros professores têm a possibilidade de analisar a turma como um todo e se a turma tem um problema, a comunidade tem que saber que aquela turma tem um problema [...].

Felipe mostra, em sua fala, uma valorização das práticas colaborativas, em que ações individuais são substituídas por uma responsabilização coletiva pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem, evidenciando ter compreendido a natureza colaborativa constituinte da LS.

Lewis (2015) indica que a LS favorece a construção de *comunidades de aprendizagem profissional*, conceito que vai ao encontro do que Wenger (1998) denomina de *Comunidades de Prática*. Os membros dessas comunidades, no contexto educacional, assumem o ensino e a aprendizagem como um interesse mútuo, engajam-se em um planejamento conjunto da prática docente e envolvem-se em um trabalho recíproco em prol do desenvolvimento discente.

Proporcionar a criação dessas comunidades nos cursos de licenciatura pode favorecer a aprendizagem profissional de professores formadores, licenciandos e professores das escolas, os quais, colaborativamente, empenham-se para desenvolver seu “capital profissional” (FULLAN; HARGREAVES, 2012). Esse conceito, como já abordamos em nosso referencial teórico, engloba três noções, dentre elas a de capital social e capital de decisão, que estão relacionados diretamente com o desenvolvimento do trabalho em equipe, em que professores se apoiam e aprendem uns com os outros, e com a capacidade de tomar decisões conjuntas bem fundamentadas, acessando e construindo um repertório teórico-prático coletivo.

6.3.2 Benefícios do trabalho colaborativo

Contribuições do trabalho em equipe, do planejamento e da análise coletiva de aulas para o aprimoramento da prática docente também ficaram evidentes na entrevista com o licenciando-professor Felipe:

A gente consegue embasar muito melhor qualquer conteúdo que a gente vai aplicar para os alunos justamente porque a gente tá lidando não com uma ideia, mas com várias ideias de aula que muitas vezes se completam dentro desse ciclo;

A gente aprende com nossos erros e é muito mais fácil aprender quando a gente tá dentro de um grupo, em que todas as pessoas estão dispostas a fornecer críticas construtivas;

Além de uma ferramenta para o professor acaba atingindo o aluno de uma forma bem positiva porque o aluno tem uma aula bem estruturada.

O último excerto da fala de Felipe, em especial, enfatiza que ele percebeu a ligação existente entre ensino e aprendizagem, ou seja, quando há um trabalho docente bem fundamentado, conseqüentemente há ganhos para a aprendizagem.

No que tange à valorização do feedback dos colegas do grupo, Chassels e Melville (2009) obtiveram resultado semelhante em seu estudo, no qual os professores em formação inicial perceberam os comentários sobre suas aulas como algo crucial para a melhoria da sua prática.

O trabalho colaborativo é um dos elementos essenciais da LS e cada vez mais reconhecido como uma das principais demandas para a formação de professores no século XXI. Saito (2015) afirma que a sociedade atual necessita de que o ensino deixe de ser baseado em aulas expositivas e no aprendizado isolado de professores e passe a ser centrado no aluno e baseado na aprendizagem docente colaborativa. Fraser (2005), do mesmo modo, enfatiza o valor do trabalho colaborativo. Para ele, esse é um dos princípios de um aprendizado profissional de alta qualidade que tem reflexo direto nos resultados apresentados pelos alunos. Fica evidente, a partir dessa perspectiva, que, ao trabalhar colaborativamente com seus pares focando a aprendizagem dos alunos, o professor em formação inicial tem grandes oportunidades de aprender sobre sua profissão.

6.3.3 Planejamento que traz segurança para a prática docente

Para Felipe, o planejamento detalhado das aulas é um grande aliado do professor e determinante de uma prática mais confiante, pois, ao estruturar sua aula em detalhes, buscando os conhecimentos necessários e as estratégias adequadas a cada turma, o professor realiza seu trabalho com mais segurança. A seguir, trazemos duas passagens que demonstram o tema:

Quanto mais se planeja, menos insegurança será e eu acho que a *Lesson Study* veio pra promover ao profissional de ensino, o professor, essa segurança;

O processo que a gente passou na *Lesson Study* [...] ajudou a construir toda uma segurança por trás daquilo que vem a ser uma aula e que o professor precisa ter pra chegar na sala de aula.

As falas de Felipe evidenciam que a LS pode contribuir para uma prática docente bem estruturada, pautada em um planejamento cuidadoso, informado por conhecimentos práticos e teóricos, que traz segurança ao professor, gerando, assim, maiores chances de a aula

colaborar com a aprendizagem do professor e seus alunos. Influência semelhante da LS na formação de professores foi verificada no estudo de Gaigher (2017), no qual os participantes foram unânimes em apontar o planejamento colaborativo das aulas, que trouxe segurança a cada professor que as ministrou, como a maior contribuição das ações desenvolvidas ao longo do trabalho empírico. Sabemos que os conhecimentos necessários ao ensino são múltiplos, logo, quanto melhor se planeja, mais segurança se gera, e quanto mais segurança, maiores as chances de a aula contribuir para a aprendizagem do professor e de seus alunos.

6.3.4 Valorização das etapas da *Lesson Study*

Esse tema demonstra a clareza com a qual o licenciando-professor Felipe compreendeu as etapas do ciclo da LS e as relacionou a algo positivo de ser vivenciado:

O professor vê os resultados que surgiram através da sala de aula e ele analisa aquele resultado com a ajuda de outras pessoas e planeja a próxima aula com base nesses resultados [...] eu acho que todo aluno deveria ter a oportunidade de participar de uma *Lesson Study*.

A fala do licenciando-professor demonstra que as etapas dessa ferramenta japonesa foram compreendidas por ele e reconhecidas como algo dinâmico, lógico e compatível com a prática docente, evidenciando que, para Felipe, a LS deveria ser incorporada à aprendizagem profissional de todo futuro professor.

Ao refletirem sobre a LS e o processo de aprendizagem profissional proporcionado por ela aos professores no Japão, Fernandez e Yoshida (2012) se questionam acerca de como podemos esperar que os professores se desenvolvam na profissão se a eles não é dada a oportunidade de vivenciarem seu trabalho por meio de práticas como a LS, legitimadas e tratadas com seriedade como acontece com outras profissões.

Pensando a FIP a partir desse viés, o desafio apresentado aos responsáveis por articular as práticas formativas nos cursos de licenciatura é o de promover uma formação que possibilite ao futuro professor, assim como acontece no ciclo da LS, estar inserido em contextos reais de ensino para que, a partir da prática, ele possa constituir-se como um profissional autônomo, crítico e ligado a uma rede colaborativa de aprendizagem profissional, pautado na melhoria do ensino e da aprendizagem.

6.3.5 Construção de uma identidade profissional

A contribuição central da LS, de acordo com Felipe, foi a possibilidade de ele se reconhecer como professor de inglês:

A principal coisa que me beneficiou bastante foi eu estabelecer minha identidade como profissional de educação de língua inglesa através dessas reuniões que a gente teve [...] e de observar outros professores.

Há um crescimento muito grande [...] não só na parte teórica e no processo de dar aula, mas como professor [...] foi uma mudança de sentimento ao dar aula antes e depois né desse processo de acompanhar os colegas e de dar aulas com eles.

O envolvimento nos encontros do ciclo e na observação das aulas dos colegas em contextos escolares reais suscitou no licenciando-professor sua identificação com a profissão, aflorando nele um sentimento de pertencimento à profissão, antes adormecido. Pimenta (1996) destaca a importância que a vivência de experiências práticas, na qual o professor em formação inicial participa criticamente do seu processo de aprendizagem profissional, têm na construção da identidade profissional do professor:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado[...] Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão[...]; da revisão constante dos significados sociais da profissão; [...] Mas também da reafirmação de práticas consagradas [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, do seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida [...] Assim como a partir da sua rede de relações com outros professores, nas escolas[...] (PIMENTA, 1996, p.75-76)

Compreendemos, assim, que o processo de aprendizagem profissional oferecido nos cursos de licenciatura precisa ser dinâmico e contextualizado de modo a maximizar sua influência positiva na formação docente inicial. Daí a importância de se discutir as possibilidades formativas de práticas como a LS.

A partir dos temas apresentados nessa subseção, verificamos que a vivência da LS proporcionou a Felipe experiências significativas até então distantes da sua realidade no curso de licenciatura. Elementos constituintes da LS foram destacados por ele como fatores que contribuem para o trabalho docente. Referindo-se especificamente ao seu processo de formação inicial, Felipe mencionou que o trabalho colaborativo de planejamento, observação e avaliação das aulas contribuiu para o estabelecimento de uma identidade profissional, a

partir da qual ele passou a se ver não apenas como falante de inglês, mas como professor do idioma.

Depreendemos, a partir do exposto, que a LS tem potencial para despertar nos professores em formação inicial a compreensão de conceitos cruciais para o seu aprendizado profissional e, acima de tudo, para viabilizar a vivência desses princípios formativos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Orientado pelo objetivo central de investigar o potencial de contribuição da LS para a aprendizagem profissional de professores de Inglês em formação inicial quando vivenciada durante seu estágio de regência, nosso estudo identificou um contraste entre discurso e prática no que se refere às influências da ferramenta japonesa no aprendizado dos licenciandos participantes da pesquisa. Enquanto as observações (notas de campo da pesquisadora principal) apontaram sérias dificuldades na vivência dos aspectos essenciais da LS, as percepções do licenciando-professor Felipe com relação à ferramenta, manifestadas na entrevista, demonstraram influências positivas da LS na sua formação inicial.

As três marcas de aprendizagem profissional manifestadas por Felipe ao longo dos quatro ciclos da LS desenvolvidos no estudo indicam que a aplicação da ferramenta em contextos de prática de ensino cria um ambiente favorável para que professores em formação inicial incorporem princípios essenciais para o exercício da profissão. No entanto, a superficialidade com que a **reflexividade** e a **fundamentação teórica** foram vivenciadas nos alerta sobre a necessidade de um trabalho vigilante de orientação e acompanhamento dos licenciandos, a fim de que seu aprendizado não seja “raso” e distante do sentido verdadeiro de prática reflexiva e ensino apoiados pela teoria.

Se, por um lado, detectamos na atuação do licenciando-professor Felipe elementos adotados em nosso estudo como fundamentais para o aprendizado profissional de professores, por outro, os dados também revelaram dificuldades no percurso de aprendizagem da profissão, que confirmam a complexidade envolvida no uso da LS na FIP.

Por meio desses resultados, em relação ao nosso primeiro objetivo específico, que visou analisar se os elementos essenciais da LS se fariam presentes nos ciclos desenvolvidos, concluímos que as ideias-chave *foco no aluno* e *trabalho colaborativo* se concretizaram, com algumas dificuldades no desenvolvimento do trabalho em equipe, porém observamos a ausência de uma *prática reflexiva e investigativa*. A carência desse último elemento nas atividades do time da LS levou à recorrência de problemas no planejamento e execução das aulas, em decorrência da falta de pesquisa e estudo que fundamentassem as tomadas de decisão do grupo.

Mediante essas dificuldades vivenciadas no desenvolvimento da LS, percebemos que a simplicidade da ferramenta, caracterizada pelo trabalho com elementos básicos da rotina docente, como o planejamento de aulas e a observação dos alunos, se não compreendida adequadamente, pode levar à vivência superficial da LS, comprometendo a concretização da

ideia central atrelada à ferramenta – uma atividade de reflexão e investigação que visa promover melhores práticas de ensino e gerar melhores aprendizagens. Desse modo, compreendemos que mesmo práticas de formação docente internacionalmente reconhecidas, como a LS, precisam de tempo para serem compreendidas por todos os sujeitos envolvidos em sua aplicação, de modo a maximizar suas contribuições para o aprendizado não só dos professores, mas principalmente dos alunos.

No tocante à compreensão da percepção dos licenciandos-professores acerca do uso da LS no curso de licenciatura como uma ferramenta para o seu aprendizado profissional, o segundo objetivo específico da nossa investigação, os resultados da análise dos dados referentes a Felipe indicam que a LS pode colaborar com a construção da identidade profissional dos professores em formação inicial, pois proporciona experiências práticas de reflexão e ação, que colocam o licenciando em contato com a rotina docente. Além disso, há evidências de que as atividades do ciclo da LS, isto é, o trabalho colaborativo de planejamento, observação e avaliação de aulas, trazem ganhos para professores e alunos, na medida em que o professor aprende com o feedback dos colegas do grupo e atua com mais segurança e os alunos vivenciam uma aula bem estruturada.

Face ao exposto, constatamos que as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos-professores no desenvolvimento dos ciclos da LS não os impediram de vivenciar uma experiência significativa de aprendizagem profissional. Ao contrário, houve a manifestação e o reconhecimento de conceitos mundialmente preconizados por estudiosos da FIP. Podemos inferir, com isso, que, ainda que os licenciandos enfrentem problemas relativos ao planejamento das aulas e ao desenvolvimento dos alunos, eles têm muito a aprender com o movimento de reflexão e ação proporcionado pelos ciclos da LS. Muito desse aprendizado dos professores em formação inicial parece estar relacionado, antes de mais nada, a aprender a lidar com situações de aprendizado profissional não comuns no curso de licenciatura, para, então, aprender a relacionar conhecimento teórico e tácito em situações práticas e elaborar saberes em comunhão com seus pares.

No que respeita às limitações com as quais nos deparamos ao longo do estudo empírico, mencionamos, inicialmente, o comportamento dos alunos da turma em que as aulas foram ministradas. Ficou evidente, e a professora titular da disciplina nos confirmou essa constatação, que os discentes não estavam dispostos a participar das aulas conduzidas pelos licenciandos, por não gostarem de estagiários e porque eles só estavam dispostos a interagir se a professora Suelem ministrasse as aulas. Ademais, esses alunos estavam acostumados com uma estrutura de aula totalmente diferente das atividades propostas pelos licenciandos-

professores, em que predominavam a interpretação textual e o foco em atividades gramaticais escritas na lousa. Outro aspecto que parece ter limitado a aceitação dos licenciandos-professores pelos alunos foi o modo como organizamos a regência das aulas. A cada semana um licenciando-professor ministrava a aula. É possível que esse rodízio de professores não tenha favorecido a criação de um vínculo afetivo entre licenciando-professor e aluno. Em decorrência dessa atitude negativa da maioria dos alunos da turma 101 para com os licenciandos-professores, o trabalho do grupo ficou limitado, prejudicando o progresso da aprendizagem discente.

Outra limitação verificada na pesquisa de campo refere-se ao uso do inglês nas interações entre os membros do grupo durante as reuniões do ciclo da LS. Embora nossa intenção fosse proporcionar oportunidades para a prática do idioma, percebemos que, ao usar a língua-alvo, os licenciandos-professores não se avolumaram em suas reflexões e na expressão das suas ideias. Reconhecemos, assim, que embora eles sejam professores de inglês em formação inicial e que, portanto, espera-se que eles possuam um bom nível de proficiência no idioma, quiçá fosse mais adequado o uso da língua portuguesa durante as reuniões, a fim de que as discussões empreendidas pudessem ser mais profundas.

Sugerimos, portanto, para pesquisas futuras, o emprego de estratégias que ajudem a minimizar a rejeição dos alunos à presença de licenciandos no papel de professores. Reconhecemos, também, a necessidade de que investigações envolvendo a LS na FIP focalizem mais a aprendizagem dos alunos, tornando-a objeto de estudo por meio do emprego de instrumentos que possibilitem a coleta de dados sobre o aprendizado dos alunos e não apenas acerca da aprendizagem dos professores em formação inicial.

Concluimos nosso percurso investigativo reafirmando o pressuposto, assumido no início deste estudo, de que a principal função do ensino é mediar a aprendizagem e que, assim, torna-se essencial que os cursos de licenciatura ensinem os futuros professores a concentrar-se nos alunos e, a partir de suas necessidades, planejar aulas informadas pela literatura. Conscientes das limitações da nossa pesquisa e da necessidade de explorar mais a fundo o uso da LS na FIP, acreditamos que essa investigação foi exitosa no sentido de contribuir para as discussões acerca das práticas formativas desenvolvidas no campo da formação de professores, especialmente nos cursos de licenciatura no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315>>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- ANASTASIOU, Léa das G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2002, p. 57-70.
- ANGELINI, Laura M.; ÁLVAREZ, M. Neus. Teacher training in English through lesson study. Pilot project. In: CONGRESO IBEROAMERICANO SOBRE RECURSOS EDUCATIVOS INNOVADORES, 2016. **Anais eletrônicos...** València: Universidad Católica de Valencia 'San Vicente Mártir', 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303913685_Teacher_Training_in_English_through_Lesson_Study_Pilot_Project. Acesso em: 12 fev. 2017.
- ARAGÃO, A. M. F. de; PREZOTTO, M.; AFFONSO, B. F. Reflexividade e parceria no cotidiano da escola: o método de formação docente *Lesson Study*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 16113-16124. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17679_7904.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- ARANI, Mohammad Reza Sarkar; FUKAYA, Keisuke; LASSEGARD, James P. "Lesson Study" as Professional Culture in Japanese Schools: An Historical Perspective on Elementary Classroom Practices. **Nichibunken Japan Review**, v. 22, p. 171-200, 2010. Disponível em: < <https://doi.org/10.15055/00000208>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- AVALOS, Beatrice. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. **Teaching and teacher education**, v. 27, n. 1, p. 10-20, 2011. Disponível em: https://ac.els-cdn.com/S0742051X10001435/1-s2.0-S0742051X10001435-main.pdf?_tid=f17e6fc6-b984-11e7-bc5e-00000aacb362&acdnat=1508936809_474b18e8dc53d24f76436e92226f0446>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Speech genre and other essays**. Tradução Vern W McGee. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BALDIN, Yuriko Yamamoto. El proceso de introducción de Estudio de Clases em Brasil: Primeros pasos hacia la aplicación del Estudio de Clases, y reflexiones acerca de las principales dificultades para difundir su práctica en las escuelas brasileñas. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; MENA, Arturo. (Ed.). **El estudio de clases japonés en matemáticas: su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global**. 3.ed. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2012. p. 306-315. Disponível em: < <http://studylib.es/doc/4957162/estudio-de-clases-japon%C3%A9s---instituto-de-matem%C3%A1ticas>>. Acesso em: 01 jul. 2017.
- BALDIN, Yuriko Yamamoto. O significado da introdução da metodologia japonesa de Lesson Study nos cursos de capacitação de professores de matemática no Brasil. In:

SIMPÓSIO BRASIL-JAPÃO, 2., 2009. São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Associação Brasil-Japão de Pesquisadores, 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12698811-O-significado-da-introducao-da-metodologia-japonesa-de-lesson-study-nos-cursos-de-capacitacao-de-professores-de-matematica-no-brasil.html>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BALL, Deborah Loewenberg. Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. **Journal of teacher education**, v. 51, n. 3, p. 241-247, 2000. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487100051003013#articleCitationDownloadContainer>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões e experiências da formação inicial e continuada de professores de inglês na UFV. In: BRAÚNA, R. C. A.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Demandas contemporâneas na formação de professores**. Viçosa, MG: UFV, 2013. 239 p.

BASTOS, Micheline da Silva **Estágio curricular como integrador das tecnologias digitais na formação inicial do professor de Letras**. 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

BATISTA, Carolina Cordeiro. **O estudo de aula na formação de professores de matemática para ensinar com tecnologia**: a percepção dos professores sobre a produção de conhecimento dos alunos. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152467>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BEZERRA, Renata Camacho. **Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da Lesson Study**. 2017. 210 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151292>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BJULAND, Raymond; MOSVOLD, Reidar. Lesson study in teacher education: learning from a challenging case. **Teaching and teacher education**, v. 52, p. 83-90, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X15300056>. Acesso em: 3 abr. 2017.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. Notas de Campo. In: BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 2 nov. 2017.

CAJKLER, Wasył; WOOD, Phil. Mentors and student-teachers ‘lesson studying’ in initial teacher education. **International Journal for Lesson & Learning Studies**, v. 5, n. 2, p. 84-98, 2016. Disponível em: <<https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/IJLLS-04-2015-0015>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CARDOSO, C. Estudos de aula: contributo para uma cultura participada de desenvolvimento profissional e da qualidade do ensino e das aprendizagens. **A página da educação**, Lisboa, n. 161, p. 8., 2006. Disponível em: <http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_11898/Doc/P%C3%A1gina_11898.pdf>. Acesso em: 1 set. 2017.

CARRIER, Sarah J. Implementing and integrating effective teaching strategies including features of lesson study in an elementary science methods course. **The Teacher Educator**, Muncie, v. 46, n. 2, p. 145-160, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.552666>. Acesso em: 2 jul. 2017.

CASTILHO, Denis. A reforma do ensino médio no Brasil: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **GeocritiQ**, Barcelona, n. 289, 28 fev. 2017. ISSN 2385–5096. Disponível em: <<http://www.geocritiq.com/2017/02/a-reforma-do-ensino-medio-no-brasil-desmonte-na-educacao-e-inercia-do-enfrentamento-retorico>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. Formação da competência do futuro professor de Inglês. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 291-306. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2017.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. Aprendendo sobre a formação do futuro professor de inglês e espanhol com um projeto de aprendizagem de línguas e formação docente. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

CAVEY, Laurie O.; BERENSON, Sarah B. Learning to teach high school mathematics: Patterns of growth in understanding right triangle trigonometry during lesson plan study. **The Journal of Mathematical Behavior**, v. 24, n. 2, p. 171-190, 2005. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0732312305000155>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

NETO, Júlio Henrique Cunha; RESENDE, Marilene Ribeiro. “Reforma” do ensino médio: discussões iniciais sobre a Lei nº 13.415/2017. **Revista Profissão Docente Online**, Uberaba-MG, v. 17, n. 37, 2017. Disponível em:

<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1118/1355>. Acesso em: 15 fev. 2018.

CERBIN, Bill. **Lesson study**: Using classroom inquiry to improve teaching and learning in higher education. Sterling, VA: Stylus Publishing, 2011.

CHASSELS , C.; MELVILLE , W. Collaborative, reflective and iterative Japanese lesson study in an Initial Teacher Education Program: benefits and challenges. **Canadian Journal of Education**, v. 32, n. 4, p. 734-763, 2009. Disponível em <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ883522.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

COELHO, Felipe Gomes. **A metodologia da Lesson Study na formação de professores: uma experiência com licenciandos de Matemática**. 2014. 317 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <<http://www.pg.im.ufrj.br/pemat/60%20Fellipe%20Coelho.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

COHAN, Audrey; HONIGSFELD, Andrea. Incorporating Lesson Study in Teacher Preparation. **The Educational Forum**, v. 71, n. 1, p. 81-92, mar. 2006. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ796336>. Acesso em: 4 abr. 2017.

CURI, Edda. Educação Matemática na transição do 5º para o 6º ano de ensino fundamental: uma experiência compartilhada. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2014, Campo Mourão. **Anais eletrônicos...** Campo Mourão: Unespar, 2014. Disponível em: <<http://sbemparana.com.br/arquivos/anais/epremxii/ARQUIVOS/MESAS/MT003.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

DANIEL, Fátima de Gênova. **A formação inicial do professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão**. 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)–Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103530/daniel_fg_dr_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 15 ago. 2017.

DARLING-HAMMOND, Linda et al. **Professional learning in the learning profession**. Washington, DC: National Staff Development Council, 2009. Disponível em: <<https://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudy2009.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

DARLING-HAMMOND, Linda. Constructing 21st-century teacher education. **Journal of teacher education**, v. 57, n. 3, p. 300-314, 2006. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.1099&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

DEMIRBULAK, Dilara. Training English language student teachers to become teacher-researchers. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 30, p. 491-496, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/257714403_Training_English_language_student_teachers_to_become_teacher-researchers>. Acesso em: 14 fev. 2017.

DESFORGES, Charles. Lesson Study as a strategic choice for CPD (Prefácio). In: DUDLEY, Peter (Ed.). **Lesson Study: Professional learning for our time**. London: Routledge, 2015.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 8-22, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Joana_Romanowski3/publication/277052331_A_reflexao_em_Dewey_e_Schon/links/56fc187508ae1b40b806430f/A-reflexao-em-Dewey-e-Schoen.pdf>. Acesso em: 2 set. 2017.

DUDLEY, Peter. The General rationale and underlying principles of Lesson Study. NORWICH, Brahm; JONES, Jeff (Ed.). **Lesson Study: Making a Difference to Teaching Pupils with Learning Difficulties**. London: Bloomsbury, 2014.

DUDLEY, Peter (Ed.). **Lesson Study: Professional learning for our time**. London: Routledge, 2015.

DUTRA, Edna Falcão. **Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura**. 2010. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6925/DUTRA,%20EDNA%20FALCAO.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

ELLIS, Rod. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

EUROPEAN COMMISSION. **Shaping career-long perspectives on teaching: a guide on policies to improve Initial Teacher Education**. Education & Training 2020 - Schools Policy. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. Disponível em http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf. Acesso em: 4 ago. 2017.

FALCÃO, D.; GILBERT, J. Método da lembrança estimulada: uma ferramenta de investigação sobre aprendizagem em museus de ciências. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, supl. p. 93-115, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/05.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FELIX, Thiago Francisco. **Pesquisando a melhoria de aulas de matemática seguindo a proposta curricular do estado de São Paulo, com a metodologia da pesquisa de aulas (Lesson Study)**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas)—Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/4412?show=full>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

FERNANDEZ, Clea; YOSHIDA, Makoto. **Lesson study: a Japanese approach to improving mathematics teaching and learning**. London: Routledge, 2012.

FERNÁNDEZ, Maria L. Learning through microteaching lesson study in teacher preparation. **Action in Teacher Education**, v. 26, n. 4, p. 37-47, 2005. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01626620.2005.10463341>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

FERNÁNDEZ, Maria L.; ROBINSON, Matthew. Prospective teachers' perspectives on microteaching lesson study. **Education**, v. 127, n. 2, p. 203-216, 2006. Disponível em: <<https://www.questia.com/library/journal/1G1-158523249/prospective-teachers-perspectives-on-microteaching>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

FERNÁNDEZ, Maria Lorelei. Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 2, p. 351-362, 2010. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/2195/de9bfeea1698e54defd5da88054d6308461a.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074/5715>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

FRANCO, M. A. S. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: EGGERT, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 350-370.

FRANCO, M. A. S.; GUARNIERI, M. R. Facetas da disciplina didática: um estudo exploratório. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2008.

FRASER, D. **Professional learning in effective schools: the seven principles of highly effective professional learning**. Melbourne: Victorian Institute of Teaching, 2005. Disponível em: <<http://www.education.vic.gov.au/documents/school/teachers/profdev/proflearningeffectivesch.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. Donald Schön e Paulo Freire: um diálogo fecundo na formação de uma professora-pesquisadora. In: NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan. (Org.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, 2017. 137 p.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Professional capital: Transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012.

GAIGHER, Vanessa Ribeiro. **Formação do professor de matemática em aulas de resolução de problemas a partir de ações colaborativas e reflexivas**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)– Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2017. Disponível em: <<http://educimat.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2017-Vanessa-Ribeiro-Gaigher.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Currículo continua com estrutura do século 20. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 1 set. 2014. Disponível em <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,curriculo-continua-com-estrutura-do-seculo-20-imp-,1552783>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GATTI, B. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, jul./dez. 2003.

GATTI, B. Nossas faculdades não sabem formar professores. **Época**, Rio de Janeiro, 6 nov. 2016. Disponível em <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>>_Acesso em: 12 jul. 2017.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rosa (Org). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009, v. 29, 155 p. (Coleção Textos FCC). Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf> Acesso em: 10 mar. 2018.

GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio e pesquisa na formação do professor pesquisador e seus fundamentos. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.) **Formação de educadores: artes e técnicas: ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (Ed.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

GIMENEZ, Telma. Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

_____. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: TOMITH, Leda Maria Braga et al. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005a, v. 8, p. 331-343.

_____. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, Maximina M; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005b, v. 1, p. 183-201. Disponível em: <https://www.academia.edu/1296056/Desafios_contempor%C3%A2neos_na_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_de_l%C3%ADnguas_contribui%C3%A7%C3%B5es_da_Ling%C3%BC%C3%ADstica_Aplicada>. Acesso em: 12 jul. 2017.

GIMENEZ, Telma Nunes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v4n2/05.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

GUEST, Greg; MACQUEEN, Kathleen M.; NAMEY, Emily E. **Applied thematic analysis**. Los Angeles: Sage, 2011.

HART, Lynn C.; ALSTON, Alice; MURATA, Aki. **Lesson study research and practice in mathematics education**. The Netherlands: Springer, 2011.

HIRSH, Stephanie. Creating Effective Professional Learning Systems to Bolster Teaching Quality and Student Achievement. In: DARLING-HAMMOND, Linda et al. **Professional learning in the learning profession**. Washington, DC: National Staff Development Council, 2009. Disponível em: <<https://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudy2009.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

HOGAN, D. et al. **Interim report on pedagogical practices in Singapore in Secondary 3 mathematics and English, 2004 and 2010**. Singapore: National Institute of Education, 2011.

IALAGO, Ana Maria; GERAES DURAN, Marília Claret. Formação de professores de inglês no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, 2008. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=1828&dd99=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

INOUE, Noriyuki. Zen and the art of neriage: facilitating consensus building in mathematics inquiry lessons through lesson study. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 14, n. 1, p. 5-23, 2011.

INPRASITHA, Maitree et al. (Ed.). **Lesson study: Challenges in mathematics education**. New Jersey: World Scientific, 2015.

ISODA, Masami. Where did Lesson Study Come Begin, and How Far Has It Come? In: ISODA, M. et al. (Ed.). **Japanese Lesson Study in Mathematics: Its Impact, Diversity and Potential for Educational Improvement**. Singapore: World Scientific Publishing, 2007. p. 8-15.

ISODA, Masami. The science of lesson study in the problem solving approach. In: INPRASITHA, Maitree et al. (Ed.). **Lesson study: Challenges in mathematics education**. New Jersey: World Scientific, 2015.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Conversa com Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOTELAWALA, U. Lesson study in a Methods Course: Connecting Teacher Education to the Field. **Teacher Educator**, v. 47, n. 1, p. 67-89, 2012. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08878730.2012.633840>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language learning**. New York: Pergamon, 1982.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (Coleção PROPG Digital - UNESP). 2011. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/_img/arquivos/O_lugar_das_praticas_pedagogicas_na_formacao_inicial_de_professores.pdf>. Acesso em: 3 de jul. 2017.

LESSON STUDY RESEARCH GROUP. “**An overview of Lesson Study**”, New York: Teachers College Columbia University, 2001. Disponível em: <www.tc.edu/lessonstudy>. Acesso em: 2 fev. 2016.

LESSON STUDY RESEARCH GROUP. “**Timeline of U.S. Lesson Study**”, New York: Teachers College Columbia University, 2007. Disponível em: <www.tc.edu/lessonstudy/lsgroups.html>. Acesso em: 2 fev. 2016.

LEWIS et al. How should research contribute to instructional improvement? The case of Lesson Study. **Educational Researcher**, v. 35, n. 3, p. 3-14, 2006. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X035003003>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

LEWIS, C. A lesson is like a swiftly flowing river: how research lessons improve Japanese education. **American Educator**, winter, p. 12-17 e 50-51, 1998. Disponível em: <<http://w.lessonresearch.net/lesson.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

LEWIS, Catherine C.; HURD, Jacqueline. **Lesson study step by step: how teacher learning communities improve instruction**. Heinemann: [s.n.], 2011.

LEWIS, Catherine. What have we learned about Lesson Study outside Japan? In: INPRASITHA, Maitree et al. (Ed.). **Lesson study: Challenges in mathematics education**. New Jersey: World Scientific, 2015.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/630/610>>. Acesso em: 11 set. 2017.

LIEBERMAN, Joanne. Reinventing teacher professional norms and identities: The role of lesson study and learning communities. **Professional development in education**, v. 35, n. 1, p. 83-99, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Patrícia Dutra. **Desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: o método estudo e planejamento de lições nos contextos de escola e de ensino**. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)–Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008.

MARBLE, S. Inquiring into teaching: lesson study in elementary science method. **Journal of Science Teacher Education**, v. 18, n. 6, p. 935–953, 2007. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1007/s10972-007-9071-6>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouveia Oliveira; RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo. A Didática e a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional, Curitiba**, v. 12, n. 35, p. 51-77, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4999/14045>>. Acesso em: 15 set. 2017.

MASON, J. Noticing: Roots and branches. In: SHERIN, M. G.; JACOBS, V.; PHILIPP, R. (Ed.). **Mathematics teacher noticing**. New York, NY: Routledge, 2011. p. 35-50.

MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2017.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a formação inicial de professores. In: PEREIRA, S. D. (Coord.). **Ensino e formação de professores na perspectiva das licenciaturas em ciências humanas**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0032c.html>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MURATA, Aki; POTHEN, Bindu E. Lesson study in preservice elementary mathematics methods courses: connecting emerging practice and understanding. In: HART, L.; ALSTON, A.; MURATA, A. **Lesson study research and practice in mathematics education**. New York: Springer, 2011. p. 103-116.

MURATA, Aki. Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study. In: HART, Lynn C.; ALSTON, Alice; MURATA, Aki. **Lesson study research and practice in mathematics education**. New York: Springer, 2011. P. 1-12.

NETO, Luciano Alves Carrijo. **A Pesquisa de Aula (Lesson Study) no aperfeiçoamento da aprendizagem em matemática do 6º ano segundo o currículo do estado de São Paulo**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas)—Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/4458/6197.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 mar. 2017.

NORWICH, Brahm; JONES, Jeff (Ed.). **Lesson Study: Making a Difference to Teaching Pupils with Learning Difficulties**. [S.l.]: A&C Black, 2014.

NÓVOA, António (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, v. 3, 1992.

_____. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. O Professor Pesquisador e Reflexivo. **TV Escola-Salto para o Futuro**, 13 set. 2001. Disponível em: <<https://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

_____. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & realidade**, v. 36, n. 2, 2011a. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227057004.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., 2011, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindoia: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011b.

_____. O lugar da licenciatura. **Ensino Superior**, 8 nov. 2016. Disponível em <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

OLIVEIRA, Shirlene Bemfica. **Lesson Studies: o impacto da análise de aulas no desenvolvimento do professor de língua inglesa**. Ouro Preto: UFMG, 2009.

ONO, Y.; FERREIRA, J. A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. **South African Journal of Education**, v. 30, p. 59-74, 2010. Disponível em: <<https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/52602/41208>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

OSHIMA, Jun et al. Changing Teachers Epistemological Perspectives: A case study of teacher–researcher collaborative lesson studies in Japan. **Teaching Education**, v. 17, n. 1, p. 43-57, 2006.

OSÓRIO, A. M. N. O (des)lugar da didática em instituições federais de ensino superior. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011. p. 73-100.

OXFORD REFERENCE. **Primary National Strategy**. 2009. Disponível em: <<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100345393>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PARKS, A.N. Messy learning: Preservice teachers conversations about mathematics and students. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 5, p. 1200-1216, 2008. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ794694>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 232p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma G. O.; LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

PIMENTEL, Danilo Eudes. **Metodologia da Resolução de Problemas no planejamento de atividades para a transição da aritmética para a álgebra**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.

PJANIĆ, Karmelita. The origins and products of Japanese lesson study. **Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu**, v. 27, n. 3, p. 83-93, 2014. Disponível em: <<http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-2334/2014/0352-23341403083P.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

PONTE, João Pedro da. Lesson studies in initial mathematics teacher education. **International Journal for Lesson and Learning Studies**, v. 6, n. 2, p.169-181, 2017. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/IJLLS-08-2016-0021>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

POTARI, Despina. Response to Part II: Emerging Issues from Lesson Study Approaches in Prospective Mathematics Teacher Education. In: HART, Lynn C.; ALSTON, Alice; MURATA, Aki. **Lesson study research and practice in mathematics education**. The Netherlands: Springer, 2011.

POWELL, Arthur B.; FRANCISCO, John M.; MAHER, Carolyn A. An analytical model for studying the development of learners' mathematical ideas and reasoning using videotape data. **The journal of mathematical behavior**, v. 22, n. 4, p. 405-435, 2003. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0732312303000506>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

RICKS, Thomas E. Process reflection during Japanese lesson study experiences by prospective secondary mathematics teachers. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 14, n. 4, p. 251-267, 2011.

RITCHIE, Jane et al. (Ed.). **Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers**. Sage, 2013. Disponível em: <https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/10/qualitative-research-practice_a-guide-for-social-science-students-and-researchers_jane-ritchie-and-jane-lewis-eds_20031.pdf>. Acesso em: 03 out. 2017.

ROCK, T. C. A lesson study Model for Preservice Teacher Education. **Journal of Research in Education**, v. 13, n. 1, p. 31-38, 2003.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 112 p.

SANTOS, Dilma Cristina Suares dos et al. Universidade e escola: um trabalho envolvendo o significado de quociente dos números racionais no 4º. ano do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2016. Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5551_3035_ID.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SAITO, Eisuke et al. **Lesson Study for Learning Community: A guide to sustainable school reform**. New York: Routledge, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143, 2009.

SAVIANI, Dermeval; GOERGEN, Pedro. (Org.). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas: Autores Associados, NUPES, 2000.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. [S.l]: Basic books, 1983.

SGUAREZI, N. O. As abordagens da didática em cursos de licenciatura. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2011. p. 51-72.

SHIMIZU, Shizumi; CHINO, Kimiho. History of Lesson Study to develop good practices in Japan. In: INPRASITHA, Maitree et al. (Ed.). **Lesson study: Challenges in mathematics education**. New Jersey. World Scientific, 2015.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard educational review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 835-861, 2011.

SIM, Cheryl. Preparing for professional experiences - incorporating pre-service teachers as 'communities of practice'. **Teaching and teacher education**, v. 22, n. 1, p. 77-83, 2006.

SIMS, L.; WALSH, D. Lesson study with preservice teachers: Lessons for lessons. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 5, p. 724-733, 2008.

SIMS, Linda; WALSH, Daniel. Lesson study with preservice teachers: Lessons from lessons. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 5, p. 724-733, 2009.

STEPANEK, Jennifer et al. **Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators**. [S.l.]: Corwin Press, 2007.

STIGLER, J.; HIEBERT, J. **The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom**. New York, NY: Free Press, 1999.

STIGLER, James W.; HIEBERT, James. Closing the teaching gap. **Phi Delta Kappan**, v. 91, n. 3, p. 32-37, 2009.

TAKAHASHI, A.; YOSHIDA, M. Ideas for establishing lesson-study communities. **Teaching children mathematics**, v. 10, n. 9, p. 436-443, 2004.

TAKAHASHI, Akihiko. Lesson Study: an essential process for improving mathematics teaching and learning. In: INPRASITHA, Maitree et al. (Ed.). **Lesson study: Challenges in mathematics education**. New Jersey: World Scientific, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes Limitada, 2012.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2002.

TIMPERLEY, Helen et al. **Teacher professional learning and development**. [S.l.]: Unesco, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português / Inglês**. Santarém, 2014. Disponível em:

http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/PPC_Letras_Portugues_e_Ingles_atualizado_em_01_agosto_2014_atual.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

UTIMURA, Grace Zaggia; CURI, Edda. Nomeação dos prismas: descobertas e avanços de alunos e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista de Produção Discente em Educação Matemática.**, v. 4, n. 1, 2015. ISSN 2238-8044.

UTIMURA, Graci Zaggia. **Docência Compartilhada na perspectiva de Estudos de Aula (Lesson Study):** um trabalho com as figuras geométricas espaciais no 5º ano. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)–Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.cruzeirodosul.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/GRACE-ZAGGIA-UTIMURA-DISSERTA%C3%87%C3%83O-VERS%C3%83O-FINAL-06-09-2015-Pr%C3%B3-Reitoria.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

VAN DRIEL, Jan H.; BERRY, Amanda. Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. **Educational Researcher**, v. 41, n. 1, p. 26-28, 2012.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

VIEIRA, Azenaide Abreu Soares. **A formação universitária do professor de língua inglesa e suas implicações na prática docente.** 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2007. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7928-a-formacao-universitaria-do-professor-de-lingua-inglesa-e-suas-implicacoes-na-pratica-docente.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

VIEIRA, D. C. de O.; MARTINS, P. L. O. As disciplinas de didática nos cursos de licenciaturas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

VOLPI, Marina T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. 426p.

WATANABE, T. Learning from Japanese lesson study. **Education leadership**, v. 59, n. 6, p. 36-9, 2002.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice:** a brief introduction. 2015. Disponível em: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. **Communities of practice:** Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge university press, 1998.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard Arnold; SNYDER, William. **Cultivating communities of practice:** A guide to managing knowledge. Cambridge, MA: Harvard Business Press, 2002.

WESTERN GOVERNORS UNIVERSITY. **Professional Development Vs. Professional Learning for Teachers**. 2014. Disponível em: <<https://www.wgu.edu/blogpost/professional-development-vs-professional-learning-teachers#>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

WHITE, A.L.; LIM, C.S. Lesson Study in Asia Pacific classrooms: Local responses to a global movement. **ZDM International Journal of Mathematics Education**, v. 40, p. 915-925, 2008.

XU, Haiyan; PEDDER, David. Lesson Study: and international review of the research. In: DUDLEY, Peter (Ed.). **Lesson Study: Professional learning for our time**. London: Routledge, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. [S.l.]: Bookman Editora, 2001.

YOSHIDA, M. Mathematics lesson study in the United States – current status and ideas for conducting high quality and effective lesson study. **International Journal for Lesson and Learnig Studies**, v. 1, n. 2, p. 140-152, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudanças**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 03-19.

_____. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, 2008.

_____. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. [S.l.]: Educa, 1993.

ZIMMERMANN, Erika; BERTANI, Januária Araújo. Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 20, n. 1, p. 43-62, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA ASSINADA PELA DIREÇÃO DA ESCOLA

Universidade Federal do Oeste do Pará
Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como
Língua Estrangeira (Celepi)

Av. Mendonça Furtado, 2946, sala 506 – Fátima, CEP: 68.040-470 – Santarém-PA.
 nhitotuzi@gmail.com / maluizap@gmail.com – (93) 991455971/(93) 991795787

Carta de Anuência

A Escola _____, localizada na _____, atesta, através deste documento, ter conhecimento da pesquisa a ser realizada por Kátia Lais Schwade de Jesus Oliveira, aluna do Mestrado em Educação e pesquisadora do Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

A pesquisa, cujo título é “*Lesson Study na formação inicial de professores: uma experiência com licenciandos de Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará*”, consiste em um estudo sobre o potencial de contribuição da referida ferramenta japonesa para a aprendizagem profissional de professores de Inglês em formação inicial quando vivenciada durante seu estágio de regência. Para o alcance de tal objetivo, entre outras etapas da pesquisa, dados serão produzidos durante um período de intervenção de cinco meses no qual um grupo de licenciandos do curso de Letras-Inglês da Ufopa ministrará aulas na disciplina de Inglês.

Durante a intervenção pedagógica dos acadêmicos, as aulas serão gravadas em áudio e vídeo. O uso e divulgação das imagens têm um fim exclusivamente científico, estando restrita sua circulação ao meio acadêmico. Para a coleta de dados, também serão tomadas notas de campo e realizadas entrevistas com os licenciandos e a aplicação de questionário aos discentes da turma onde as aulas serão ministradas.

A participação do professor (a) titular da disciplina na pesquisa acontecerá na função de consultor (a) do grupo de licenciandos. Ele/Ela tomará notas durante a intervenção dos acadêmicos e poderá participar das reuniões de planejamento e avaliação das aulas expondo suas impressões e sugerindo materiais, atividades, estratégias de ensino etc.

A pesquisa deve acontecer diretamente no ambiente escolar no período de 07 de março a 31 de agosto de 2017 (*com pausa para as férias de julho*).

Ciente dos objetivos do estudo, do uso e divulgação das imagens e dados coletados na escola para fins científicos, após consultar os alunos e o (a) professor(a) titular da turma, os quais não se opuseram a participar da investigação, autorizamos a realização da pesquisa. Sendo o que se apresenta para o momento,

Santarém, ____ de _____ de _____

Direção

**APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO -
TCLE**

**Universidade Federal do Oeste do Pará
Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como
Língua Estrangeira (Celepi)**

Av. Mendonça Furtado, 2946, sala 506 – Fátima, CEP: 68.040-470 – Santarém-PA.
nhitotuzi@gmail.com / maluizap@gmail.com – (93) 991455971/(93) 991795787

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Santarém, _____ de _____ de _____

I - TÍTULO DO TRABALHO:

“Lesson Study na formação inicial de professores: uma experiência com licenciandos de Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará”.

Pesquisadora Responsável: Kátia Lais Schwade de Jesus Oliveira

II – OBJETIVO GERAL

Investigar o potencial de contribuição da *Lesson Study* para a aprendizagem profissional de professores de Inglês em formação inicial quando vivenciada durante seu estágio de regência.

III – JUSTIFICATIVA

Buscando corresponder às exigências para a educação dos nossos dias, marcada, inegavelmente, pelo multiletramento, criatividade e inovação, educação crítica, colaboração e pela tecnologia, estudiosos do campo da área educacional recomendam a preparação do professor para que seja um profissional autônomo, crítico-reflexivo e responsável pelo seu aprendizado profissional, cuja prática seja orientada pelas necessidades dos seus alunos e pela arena onde o ensino e aprendizado ocorrem, e que construa seu conhecimento sobre e na ação por meio do trabalho colaborativo com seus pares.

Embora esses princípios sejam reconhecidos na literatura como elementos fulcrais para a formação inicial e contínua de professores há anos, muitos estudos ainda apontam grandes lacunas na preparação docente em todo o mundo.

Nossa atuação no magistério superior nos permite vivenciar de perto esse distanciamento existente entre os discursos e o que realmente se realiza na prática, levando-nos a questionar o lugar que essas medidas formativas preconizadas mundialmente têm recebido nos cursos de licenciatura em nosso país.

Em nível local, constatamos por meio de um estudo que realizamos fazendo um recorte para os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que não há a utilização efetiva de meios que viabilizem o engajamento concreto dos licenciandos em reflexões sobre a aprendizagem do aluno como princípio norteador do fazer docente.

Mediante a conjuntura verificada em nosso estudo e perante os dados apresentados por pesquisas na área da Educação os quais tem apontado há anos significativas fragilidades na formação inicial de professores, a presente investigação justifica-se por propor o estudo desse campo a partir de uma ferramenta alternativa de preparação docente – a *Lesson Study*, cujos princípios são amplamente preconizados por estudiosos da área da educação de diversas partes do mundo, mas que ainda são pouco explorados nas universidades brasileiras. Essa vivência de um grupo de acadêmicos de uma universidade no norte do nosso país com a *Lesson Study* representa a oportunidade para que, lançando o olhar brasileiro sobre experiências internacionais, possamos, crítica e realisticamente, pensar de que maneira essa prática japonesa pode contribuir para a preparação inicial de futuros professores em solo brasileiro.

IV – PROCEDIMENTOS

A pesquisa envolve produção de dados através de (1) intervenção de um grupo de licenciandos em uma turma de inglês; (2) entrevistas com os licenciandos; (3) notas de campo da pesquisadora e (4) gravações em áudio e vídeo.

V - RISCOS ESPERADOS

Não há previsão de riscos, uma vez que a pesquisa tem como objetivo maior contribuir para a elaboração de uma base teórica e crítica acerca do desenvolvimento profissional do professor em formação inicial, contribuindo com pesquisadores, estudantes, profissionais ligados à formação inicial de professores e com os indivíduos que participarão da pesquisa como co-pesquisadores, fomentando o debate acerca dos instrumentos utilizados nos cursos de licenciatura para a construção dos saberes do futuro docente.

VI – BENEFÍCIOS

A possibilidade de se pensar uma formação inicial a qual proporcione um maior desenvolvimento profissional ao estudante-professor por meio do seu engajamento em reflexões sobre a aprendizagem.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A pesquisa será suspensa ou encerrada a qualquer tempo pelos pesquisadores por motivos de doença, falta de recursos financeiros, humanos ou materiais. Se os procedimentos da pesquisa se conformarem ao que foi planejado, a mesma se encerrará após a coleta de todos os dados previstos no projeto.

IX – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____,
certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização da pesquisa. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima. Igualmente, autorizo a publicação de minha imagem e fala em documentos para fins educativos.

Acadêmico: _____
CPF: _____
Matrícula: _____

Acadêmico: _____
CPF: _____
Matrícula: _____

Acadêmico: _____
CPF: _____
Matrícula: _____

Acadêmico: _____
CPF: _____
Matrícula: _____

Kátia Lais Schwade de Jesus Oliveira
Pesquisadora

Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi
Coordenador do Celepi

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Ufopa (Portaria nº 1.263, de 12 de agosto de 2011). Endereço – Ufopa – Campus Tapajós, Rua Vera Paz, s/n – Salé – CEP 68040-255, Prédio Tapajós - Santarém, Pará.

**APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO E AUTORIZAÇÃO PARA
USO DE IMAGEM**

**Universidade Federal do Oeste do Pará
Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como
Língua Estrangeira (Celepi)**

Av. Mendonça Furtado, 2946, sala 506 – Fátima, CEP: 68.040-470 – Santarém-PA.
nhitotuzi@gmail.com / maluizap@gmail.com – (93) 991455971/(93) 991795787

Termo de Compromisso e autorização para uso de imagem

Santarém, _____ de _____ de _____

Eu, _____, inscrito (a) sob o CPF nº _____, envolvido (a) no projeto “Lesson Study na formação inicial de professores: uma experiência com licenciandos de Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará”, de autoria da pesquisadora Kátia Lais Schwade de Jesus Oliveira, me comprometo a seguir o cronograma elaborado para a referida pesquisa de mestrado a ser desenvolvida na Escola _____, no período de 07 de março a 31 de agosto de 2017.

Estou ciente de que ficarei responsável por ministrar aulas em uma turma no turno matutino durante o referido período e me comprometo a participar de todas as atividades da pesquisa que acontecerem nas dependências da Ufopa.

Autorizo o uso de minha imagem (gravações em áudio e vídeo, fotos, conteúdo de entrevistas) para fins da pesquisa, estando restrita a divulgação dos dados da pesquisa ao meio acadêmico.

Participante da pesquisa

Kátia Lais Schwade de Jesus Oliveira
Pesquisadora

Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi
Coordenador do Celepi

**APÊNDICE D – MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
PARA MENORES DE IDADE**

**Universidade Federal do Oeste do Pará
Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como
Língua Estrangeira (Celepi)**

Av. Mendonça Furtado, 2946, sala 506 – Fátima, CEP: 68.040-470 – Santarém-PA.
nhitotuzi@gmail.com / maluizap@gmail.com – (93) 991455971/(93) 991795787

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM PARA MENORES DE IDADE

Santarém, ____ de _____ de _____.

Caro Responsável/Representante legal:

Gostaríamos de receber o seu consentimento para utilizarmos a imagem do (a) menor _____, o (a) qual estuda na turma onde a pesquisa de mestrado intitulada “*Lesson Study na formação inicial de professores: uma experiência com licenciandos de Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará*” ocorrerá de março a agosto de 2017.

Abaixo, informações sobre a pesquisa:

A pesquisa se dá no horário da aula de Inglês, às terças-feiras, de 07h15min às 08h35min da manhã. Quatro acadêmicos do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) ministram os conteúdos da disciplina normalmente sem trazer qualquer prejuízo à turma no que diz respeito ao andamento dos tópicos. O (A) professor(a) titular da disciplina, _____, está sempre presente na sala observando a aula, além de haver a presença da pesquisadora monitorando o trabalho dos licenciandos da Ufopa.

O objetivo geral do estudo é: Investigar o potencial de contribuição da Lesson Study para a aprendizagem profissional de professores de Inglês em formação inicial quando vivenciada durante seu estágio de regência.

LESSON STUDY é uma ferramenta, uma abordagem utilizada há mais de cem anos no Japão para a aprendizagem profissional dos professores. Em suma, ela consiste em um ciclo onde os docentes, em formação inicial ou os que já estão em serviço, juntos como um time, planejam uma aula com base em dificuldades de aprendizagem dos alunos ou em metas a longo prazo estabelecidas para eles, aplicam e observam essa aula para que dados sobre o aprendizado dos alunos sejam reunidos e, por fim, utilizam essas observações para a reflexão e aprimoramento da ação docente.

A forma de participação dos alunos da turma consiste em frequentar normalmente as aulas de Inglês, as quais são ministradas pelos acadêmicos de Letras-Inglês da Ufopa com supervisão do professor (a) da disciplina e da pesquisadora.

Os nomes reais dos menores não serão utilizados em qualquer fase da pesquisa, o que garante o anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstas indenizações.

Como benefício direto aos alunos dessa turma onde ocorrerá a pesquisa, podemos mencionar os esforços empreendidos durante a pesquisa para o desenvolvimento de aulas que capturem as percepções dos estudantes, que considerem os alunos e suas necessidades e o monitoramento constante das influências do uso da ferramenta japonesa, a qual está sendo testada através do estudo, no aprendizado dos discentes.

Ao assinar este termo, o (a) senhor (a) autoriza o uso e divulgação das imagens do menor (gravações em áudio e vídeo, fotos, conteúdo de entrevistas) para o fim exclusivamente científico, estando restrita sua circulação ao meio acadêmico.

Desde já, agradecemos a atenção e a participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Assinatura do responsável

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em permitir a divulgação da minha imagem (gravações em áudio e vídeo, fotos, conteúdo de entrevistas) para fins exclusivamente acadêmicos.

Assinatura do (a) menor

Pesquisadora

Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi
Coordenador do Celepi

**APÊNDICE F – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA
TURMA**

QUESTIONÁRIO SOBRE A AULA DE HOJE

Data: _____

1. Qual foi o assunto da aula de hoje? O que você aprendeu? Explique.

2. Em que ponto você teve dificuldade? Por quê?

3. Qual atividade funcionou melhor na sua opinião? E qual atividade não deve ser repetida? Justifique suas respostas.

4. Na sua opinião, com base nas atividades desenvolvidas na aula de hoje, há algo que precisa ser melhorado para você ter um maior aproveitamento das aulas de inglês?

APÊNDICE G – MODELO DE PLANO DE AULA (“AULA DE PESQUISA”)

RESEARCH LESSON

Date:
 Grade:
 Subject area:
 Topic:
 Instructor:
 Planning group:

1. Overarching goals:

2. Unit goals:

3. Goals for the lesson:

4. Rationale:

Why did we choose these specific activities?

What do students already know about this topic?

What else do we want them to understand?

What thinking have we done that guided our decisions?

5. Actual students > ideal students = What is the gap?

6. Lesson description

Teacher activity	Anticipated students thinking and responses	Points to notice	Material, strategies

7. Evaluation

- a) What worked?
- b) What didn't work?
- c) What needs to be improved?

APÊNDICE H – FOTOS DA ÚLTIMA FASE DA PESQUISA DE CAMPO

ANEXOS

ANEXO A – MODELO DE DIÁRIO DE BORDO PREENCHIDO PELA PROFESSORA DA TURMA

School/Team _____	Date _____
Research Lesson Teacher _____	
Knowledgeable Other _____	

To what extent were the goals of the lesson achieved? Please provide supporting evidence.

Which instructional decisions might have attributed to helping students meet these goals? Explain.

What aspects of the goals were not reached? Please provide supporting evidence.

Which aspects of the lesson plan should be reconsidered based on this evidence?

Copyright © 2007 by Corwin Press. All rights reserved. Reprinted from *Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilitators*, by Jennifer Stepanek, Gary Appel, Melinda Leong, Michelle Turner Mangan, and Mark Mitchell. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, www.corwinpress.com. Reproduction authorized only for the local school site or nonprofit organization that has purchased this book.