



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MAURO MARINHO DA SILVA**

**ANÁLISE INTERPRETATIVA DE PERCEPÇÕES SOBRE O USO DA *LESSON  
STUDY* NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES DE INGLÊS  
NA AMAZÔNIA**

**Santarém  
2020**

**MAURO MARINHO DA SILVA**

**ANÁLISE INTERPRETATIVA DE PERCEPÇÕES SOBRE O USO DA *LESSON STUDY* NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES DE INGLÊS NA AMAZÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, como requisito para obtenção do título de mestre, do curso de Mestrado Acadêmico em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi  
Linha de Pesquisa: Práticas educativas, linguagens e tecnologias

**Santarém  
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA  
Catalogação de Publicação na  
Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Silva, Mauro Marinho da.

Análise interpretativa de percepções sobre o uso da lesson study na formação inicial e contínua de professores de inglês na Amazônia / Mauro Marinho da Silva. - Santarém, 2020.  
147f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Nilton Varela Hitotuzi.

1. Percepções. 2. Lesson Study. 3. Licenciandos. 4. Professores em Serviço. 5. Amazônia. I. Hitotuzi Nilton Varela. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 371.12

**MAURO MARINHO DA SILVA**

**ANÁLISE INTERPRETATIVA DE PERCEPÇÕES SOBRE O USO DA *LESSON STUDY* NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES DE INGLÊS NA AMAZÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, como requisito para obtenção do título de mestre, do curso de Mestrado Acadêmico em Educação.

Conceito: **APROVADO**

Data de avaliação: **07/08/2020**

*Nilton Varela Hitotuzi*

---

Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi  
Orientador e Presidente da Banca (UFOPA)

*Percival*

---

Prof. Dr. Luiz Percival de Leme Britto  
Examinador Interno ao Programa (UFOPA)

*Silvia Cristina Barros de Souza Hall*

---

Prof. Dra. Silvia Cristina Barros de Souza Hall  
Examinadora Externa ao Programa (UFOPA)

---

Prof. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha  
Examinadora-suplente Interna ao Programa (UFOPA)

---

Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva  
Examinador-suplente Externo ao Programa (UFOPA)

Ao Criador de tudo, seja qual for o nome que você quiser chamá-Lo, e  
aos seus Anjos de Luz!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus que, com sua bondade, me concedeu a honra de enveredar em tão nobre caminho, o da profissão docente, onde tenho colhido frutos e plantado sementes, sendo grato por ter recebido a missão e a oportunidade de ajudar a preparar o solo para as gerações futuras.

Aos meus pais João e Almerinda que tanto me ensinaram com seu amor e exemplos, e que tenho certeza de que ainda me guardam e me inspiram, de onde estão. (In memoriam).

Agradeço também ao meu orientador, Professor Dr. Nilton Varela Hitotuzi, pela disponibilidade e presteza e sobretudo paciência com que orientou meu trabalho, honrando-me em compartilhar de um acervo de conhecimentos tão amplo e abrangente e que, no entanto, é administrado com grande humildade e simplicidade.

À UFOPA, pela iniciativa de revolucionar o ensino superior nesta região, promovendo o acesso à pós-graduação stricto sensu e revelando os resultados de seu trabalho nas pesquisas que visam à melhoria da prática docente na região amazônica.

Aos colegas que conheci, interagi, discuti, divergi, convergi, compreendi, assisti e recebi assistência em nossa busca pelo conhecimento e que tanto quanto eu, quiçá de forma muito mais imbuída, não se deixaram dominar pelo comodismo e se aproveitaram a oportunidade de renovação.

Ao meu filho João Artur, por permitir-me entender o verdadeiro significado da palavra Amor.

Que nosso conhecimento não sobrepuje nossa sabedoria, nem apague a centelha divina que está dentro de cada um de nós...

## **Análise interpretativa de percepções sobre o uso da *Lesson Study* na formação inicial e contínua de professores de inglês na Amazônia**

### **RESUMO**

Pesquisas com a *Lesson Study* têm revelado resultados positivos em escala mundial no desenvolvimento profissional inicial e contínuo do docente. Desenvolvidas em sua maioria na área de matemática, há poucos estudos investigando as benesses dessa metodologia de desenvolvimento profissional docente em outras áreas, como o ensino de línguas. Contudo, duas pesquisas recentes trataram dos impactos da utilização da *Lesson Study* por professores de inglês em formação e em serviço na Amazônia. O objetivo geral deste estudo foi analisar as percepções de dois pesquisadores e demais participantes em suas experiências na condução dessas duas pesquisas. Como objetivos específicos, esta dissertação procurou: a) identificar possíveis fatores contextuais que possam haver interferido positiva ou negativamente na realização das pesquisas; b) captar as percepções dos participantes das duas pesquisas durante as oficinas de treinamento da ferramenta; e c) analisar as percepções dos participantes das duas pesquisas durante os ciclos de implementação da ferramenta. Para fundamentar teoricamente este estudo, foi feito um levantamento de relatos, na literatura, que trazem conceitos, impactos culturais e potenciais lacunas mitigadas com a utilização da *Lesson Study* como ferramenta de aprimoramento docente. Os dados são provenientes de: a) anotações das falas dos pesquisadores na defesa de suas dissertações e palestras sobre a *Lesson Study* durante a disciplina *Lesson Studies*, do PPGE; b) transcrições da fala da pesquisadora e dos participantes da sua pesquisa, no Primeiro Seminário de Pesquisa de Aula; e c) realização e transcrição de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos dois pesquisadores e aos demais participantes das duas pesquisas, elaboradas com base nas dissertações de mestrado: *Lesson Study* na formação inicial de professores: uma experiência com licenciandos de Letras/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (SCHWADE, 2018) e *Lesson Study*: uma experiência com três professores de inglês da rede pública estadual de Santarém-PA (OLIVEIRA, 2018) e análise interpretativa das duas dissertações. As entrevistas foram analisadas através da análise temática de conteúdo (GUEST; MACQUENN; NAMEY, 2012). Os resultados das entrevistas com os pesquisadores revelaram seis temas incluídos em quatro categorias convergentes com os objetivos específicos desta pesquisa, sendo a primeira, **fatores contextuais positivos**, com o tema *crença no futuro da Lesson Study no Brasil*, a segunda categoria, **fatores contextuais negativos**, com os temas *consequências da falta de assiduidade dos participantes* e *ausência de uma postura investigativa*, a categoria **percepções dos participantes nas oficinas preparatórias**, com o tema *equivocos dos knowledgeable others*, e a última categoria, **percepção dos participantes durante a execução da pesquisa**, cujos temas são *impacto cultural* e *postura indiferente dos gestores*. Por outro lado, os resultados das entrevistas com os demais participantes revelaram cinco temas, sendo, na primeira categoria, **fatores contextuais positivos**, o tema *domínio do funcionamento da metodologia pelos participantes*. Na segunda, **fatores contextuais negativos**, os temas *crença no futuro da Lesson Study no Brasil* e *estagnação da prática docente*. Na categoria **percepções dos participantes nas oficinas preparatórias**, o tema *comprometimento dos pesquisadores*, e na categoria **percepção dos participantes durante a execução da pesquisa**, o tema *evolução na prática docente*.

**Palavras-chave:** Percepções. *Lesson Study*. Licenciandos. Professores em Serviço. Amazônia.

## Interpretative analysis of perceptions about the use of *Lesson Study* in initial and continuous English teacher education in the Amazon

### ABSTRACT

Studies involving Lesson Study have revealed positive results on a worldwide scale the initial and continuous teacher professional development. Mostly developed in the area of mathematics, there are few studies investigating the benefits of this methodology of professional development in other areas, such as language teaching. However, two recent surveys addressed the impacts of the use of Lesson Study by English teachers in training and in service in the Amazon region. The purpose of this study was to analyze the perceptions of two researchers and other participants in their experiences in conducting these two studies. Specifically, this study aimed to: a) identify possible contextual factors that may have affected their studies either positively or negatively; b) register the perceptions of the participants of the two studies during the training workshops on Lesson Study; and c) analyze their perceptions during the implementation of Lesson Study cycles. The theoretical basis of this study was built on the results of a literature review on Lesson Study and it includes concepts, cultural impacts and solutions to gaps in teacher education. The data come from: a) notes of the researcher's speeches at their theses defenses; b) notes of the researcher's lecture at the *Primeiro Seminário de Pesquisa de Aula* and c) administration and transcripts of semi-structured interviews with the two researchers and the other participants (The questions for the interview were based on their master's theses: Lesson Study in initial teacher education: an experience with English as a Foreign Language undergraduate students at the Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA (SCHWADE, 2018) and Lesson Study: an experience with three English teachers from the public school network of Santarém-PA (OLIVEIRA, 2018)) and an interpretative analysis of the two theses. The interviews were analyzed using thematic content analysis (GUEST; MACQUENN; NAMEY, 2012). The results of the interviews with the participants revealed six themes included in four categories convergent with the specific objectives of this research, the first being positive contextual factors, which yielded the theme *belief in the future of the Lesson Study in Brazil*; the second category, negative contextual factors, yielded the themes *consequences of lack of attendance by the participants* and *absence of an investigative posture*; the category perceptions of the participants in the training workshops, from which emerged the theme *misunderstandings of the knowledgeable others*; and the last category, *perception of the participants during the execution of the research*, which yielded the themes *cultural impact* and *indifferent behavior of the managers*. On the other hand, the results of the interviews with the other participants revealed five themes, being, in the first category, positive contextual factors, the theme *methodology mastering by the participants*. The second category, negative contextual factors, yielded the themes *belief in the future of the Lesson Study in Brazil* and *teaching stagnation*. The category perceptions of the participants in the training workshops yielded the theme *researchers commitment* and the category perceptions of the participants during the execution of the research yielded the theme *teaching evolution*.

**Keywords:** Perceptions. Lesson Study. Undergraduate students. In-service teachers. Amazon Region.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Aula Crua
AP	Aula de Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELEPI	Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira.
CP	Comunidades de Prática
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
FIP	Formação Inicial de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SIOP	Sheltered Instruction Observation Protocol
SPA	Seminário de Pesquisa de Aula
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1 Tema e problema de pesquisa</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2 Objetivos da pesquisa</b> .....	<b>16</b>
1.2.1 Geral .....	16
1.2.2 Específicos .....	16
<b>2 CULTURA DOCENTE</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 Por que falar de cultura</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2 Cultura de valorização da profissão docente</b> .....	<b>20</b>
<b>2.3 Cultura docente na Amazônia</b> .....	<b>22</b>
<b>3 PANORAMA CONCEITUAL E FUNCIONAL DA LESSON STUDY</b> .....	<b>27</b>
<b>3.1 Definições, objetivos e funcionamento da lesson study</b> .....	<b>27</b>
<b>3.2 Impacto cultural da <i>lesson study</i></b> .....	<b>29</b>
<b>3.3 Potenciais lacunas mitigadas com a <i>lesson study</i></b> .....	<b>34</b>
<b>4 DISSERTAÇÕES SOBRE A LESSON STUDY NO NORTE DO BRASIL</b> .....	<b>43</b>
<b>4.1 <i>Lesson study</i> na formação inicial de professores (Schwade, 2018)</b> .....	<b>43</b>
<b>4.2 <i>Lesson study</i> na formação contínua de professores (Oliveira, 2018)</b> .....	<b>48</b>
<b>4.3 Análise interpretativa das dissertações</b> .....	<b>51</b>
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	<b>56</b>
<b>5.1 Natureza da pesquisa</b> .....	<b>56</b>
<b>5.2 Participantes e locais da pesquisa</b> .....	<b>56</b>
<b>5.3 Procedimentos da pesquisa</b> .....	<b>57</b>
<b>5.4 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	<b>58</b>
<b>5.5 Método de análise dos dados</b> .....	<b>59</b>
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>60</b>
<b>6.1 Percepções dos pesquisadores</b> .....	<b>60</b>
6.1.1 Crenças sobre o futuro da <i>Lesson Study</i> no Brasil .....	60
6.1.2 Consequências da falta de assiduidade dos participantes .....	61
6.1.3 Ausência de uma postura investigativa.....	62
6.1.4 Equívocos dos <i>knowledgeable others</i> .....	63
6.1.5 Impacto cultural .....	65
6.1.6 Postura indiferente dos gestores .....	67

<b>6.2</b>	<b>Percepções dos participantes das pesquisas com <i>lesson study</i></b>	<b>68</b>
6.2.2	Crença no futuro da <i>Lesson Study</i> no Brasil	71
6.2.3	Estagnação da prática docente	72
6.2.4	Comprometimento dos pesquisadores	74
6.2.5	Evolução na prática docente	76
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>78</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>81</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>88</b>
	<b>ANEXO</b>	<b>145</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional docente, seja no âmbito da formação inicial ou contínua, tem recebido contribuições de pesquisas cujos resultados revelam que a utilização de novas metodologias pode impactar positivamente os sujeitos pertencentes a qualquer um desses processos de formação, seja durante o estágio supervisionado ou no exercício da docência.

No entanto, novas metodologias podem também causar incômodo às pessoas a quem lhes serão apresentadas, pois o novo geralmente causa estranhamento, ainda que seja benéfico. Além do mais, o caminho entre o aturdimento da estranheza perante novas maneiras de agir e a conscientização da mudança é geralmente pavimentado por um certo reboiço nas percepções e atitudes dos que irão experimentar o novo paradigma.

Partindo desse pressuposto, nos perguntamos que impactos a utilização de métodos novos na prática docente pode ter sobre uma equipe de estagiários e um grupo de professores já com alguns anos de ofício. Essa é a pergunta central de nossa pesquisa e foi elaborada para verificar as percepções de estudantes de graduação e professores em serviço após dois experimentos com a *Lesson Study*, metodologia com foco na aprendizagem do aluno que vem revelando resultados benéficos ligados à prática reflexiva, ao trabalho colaborativo e às comunidades de prática.

A hipótese de que tais experimentos pudessem ter causado impactos em seus participantes foi levantada com base em dois motivos. O primeiro foi as respostas dos professores em serviço, na entrevista inicial da pesquisa na qual participaram, revelarem que esses profissionais realizam seu planejamento de maneira precária e isolada, o que impede o compartilhamento de suas ideias, frustrações, dúvidas, medos e expectativas ou, o que é ainda pior, a crença desses profissionais na ideia de que não precisam planejar suas aulas, declarando que “já sabem o que precisam fazer” (OLIVEIRA, 2018, p. 86).

O segundo motivo sobre a existência de possíveis impactos de tais experimentos foi a análise de relatórios de estágio de observação e regência de cinco cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste do Pará haver confirmado a hipótese da autora da pesquisa sobre *Lesson Study* na formação inicial (SCHWADE, 2018) de que os cursos de formação de professores naquela universidade não obtêm êxito em levar os licenciandos a considerar a aprendizagem do aluno como o principal objetivo da prática docente.

As dissertações de Schwade (2018) e de Oliveira (2018) nos motivaram a realizar uma discussão sobre cultura docente, cujo relato compõe o segundo capítulo deste trabalho, haja vista a necessidade da compreensão do impacto cultural que a *Lesson Study* causou nos

participantes das duas pesquisas. O capítulo está dividido em três subitens, sendo que o primeiro traz os motivos que nos levaram a discorrer sobre cultura docente, o segundo trata de cultura de desenvolvimento profissional docente e o terceiro apresenta algumas considerações sobre cultura docente na Amazônia.

O terceiro capítulo traz uma revisão de literatura sobre *Lesson Study*, onde são apresentados relatos que trazem, no primeiro subitem, definições, objetivos e descrições de funcionamento dessa metodologia (STIGLER; HIEBERT, 1999; YOSHIDA, 1999; LEWIS, 2000; STEPANEK, 2001; FERNANDEZ; CHOKSHI, 2002; LEWIS, 2002; FERNANDEZ et al., 2003; PERRY; LEWIS, 2003; CERBIN; KOPP, 2006; BYRUM *et al.*, 2002; ISODA, 2006; TALL; ISODA, 2007; WHITE; LIM, 2008; MAKINAE, 2010; LASKOWSKI, 2011; LEWIS, 2011; LEWIS et al., 2012; HIEBERT; MORRIS, 2012; SUH; FULGINITI, 2012; SURATNO; KUNO, 2013; SHIMIZU, 2013; YLONEM; NORWICH, 2013; STEPHENS; EBAEGUIN, 2015; LEWIS, 2016b; WAKE et. al, 2016; MACEDO; BELLEMAIN, 2017; WIDJAJA et al., 2017; SCHIPPER et al., 2018).

O segundo subitem do terceiro capítulo apresenta alguns relatos que tratam sobre impactos culturais da *Lesson Study* (STIGLER; HIEBERT, 1999; STEPANEK, 2001; BYRUM et. al., 2002; FERNANDEZ; CHOKSHI, 2002; LEWIS, 2002; PETERSON, 2005; LEE, 2008a; BURGHEES; ROBINSON, 2010; LEWIS et al., 2012; HIEBERT; MORRIS, 2012; DREHER; KUNTZE, 2012; HENDAYANA et al., 2013; KUSANAGI, 2013; SAITO, 2013; SHIMIZU, 2013; YLONEM; NORWICH, 2013; EBAEGUIN, 2015; LAW, 2015; SOTO GÓMEZ; PÉREZ GÓMEZ, 2015; GOMES et. al., 2015; STEPHENS; EBAEGUIN, 2015; MYNOTT, 2017).

Já o último subitem do terceiro capítulo apresenta relatos de potenciais lacunas mitigadas com a utilização da *Lesson Study* como ferramenta de aprimoramento docente (FERNANDEZ; CHOKSHI, 2002; FERNANDEZ et. al., 2003; MURATA et. al., 2004; ZILLIOX; FERNANDEZ, 2004; CERBIN; KOPP, 2006; ISODA, 2006; TALL; ISODA, 2007; KRATZER; TEPLIN, 2007; BERGENSKE, 2008; SUH; FULGINITI, 2012; ADAMS, 2013; SURATNO; KUNO, 2013; GOMÉS et. al., 2015; HJ SUHAILI; SHAHRILL, 2015; NGANG; SAM, 2015; ELLIOTT, 2016; GRIFFITHS, 2016; LEE BAE et al., 2016; LEWIS, 2016; TRYANTO, 2016; CHENAULT, 2017; MACEDO; BELLEMAIN, 2017; MYNOTT, 2017; WIDJAJA et al., 2017; NISHIMURA et. al, 2018; SCHIPPER et. al., 2018; ABAS et. al., 2019; LERMAN; ZEHETMEIER, 2019).

O quarto capítulo apresenta uma discussão sobre as dissertações dos dois pesquisadores que desenvolveram esses estudos pioneiros acerca da implementação da *Lesson Study* na Amazônia: “*Lesson Study* na formação inicial de professores: uma experiência com licenciandos de letras-inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará”, desenvolvida por Schwade (2018), que investigou o potencial de contribuição da *Lesson Study* para a aprendizagem profissional de um grupo de professores de inglês em formação inicial durante seu estágio de regência e o estudo conduzido por Oliveira (2018), “*Lesson Study*: uma experiência com três professores de inglês da rede pública estadual em Santarém-PA”, que procurou identificar as contribuições para o desenvolvimento profissional que três professores de inglês atribuem ao uso da *Lesson Study*.

Essa análise foi realizada para que os objetivos específicos da nossa pesquisa fossem respondidos, sendo eles: a) a identificação de possíveis fatores contextuais que possam haver interferido positiva ou negativamente na realização das pesquisas; b) a captação de percepções dos participantes das duas pesquisas durante as oficinas de treinamento da ferramenta; e c) análise de percepções dos participantes das duas pesquisas durante os ciclos de implementação da ferramenta.

No quinto capítulo, delimitamos os procedimentos metodológicos e são apresentados ambos os contextos, informações sobre a formação e experiência profissional dos participantes e locais onde coletamos os dados da nossa pesquisa, além de informações sobre a natureza da pesquisa e opção pela utilização de princípios do estudo de caso clássico, assim como são descritos quais instrumentos e procedimentos foram utilizados para análise dos dados.

O sexto capítulo apresenta os resultados e discussão dos temas que emergiram das entrevistas com os pesquisadores e demais participantes das duas pesquisas. Esses temas também foram enquadrados em quatro categorias convergentes com os objetivos específicos do nosso trabalho. As categorias identificadas são: 1) fatores contextuais positivos; 2) fatores contextuais negativos; 3) percepções dos participantes nas oficinas preparatórias; e 4) percepção dos participantes durante a execução da pesquisa.

Dessa forma, os resultados da análise das entrevistas com os pesquisadores revelaram: a) o tema crença no futuro da *Lesson Study* no Brasil, na categoria fatores contextuais positivos; b) os temas consequências da falta de assiduidade dos participantes e ausência de uma postura investigativa na categoria fatores contextuais negativos; c) o tema equívocos dos *knowledgeable others* na categoria percepções dos participantes nas oficinas preparatórias, e d)

os temas impacto cultural e postura indiferente dos gestores na categoria, percepção dos participantes durante a execução da pesquisa.

Por outro lado, os resultados da análise das entrevistas com os demais participantes, ou seja, os acadêmicos e professores em serviço, revelaram: a) o tema domínio do funcionamento da metodologia pelos participantes, na categoria fatores contextuais positivos; b) os temas crença no futuro da *Lesson Study* no Brasil e estagnação da prática docente na categoria fatores contextuais negativos; c) o tema comprometimento dos pesquisadores na categoria percepções dos participantes nas oficinas preparatórias, e d) o tema evolução na prática docente na categoria percepção dos participantes durante a execução da pesquisa.

Por fim, o sétimo capítulo traz as conclusões desta pesquisa, onde apresentamos um contraste entre os temas emergentes das análises dos dados dos pesquisadores e dos demais participantes de ambas as pesquisas, bem como algumas possíveis explicações da existência de temas diferentes para participantes de uma mesma pesquisa.

### **1.1 Tema e problema de pesquisa**

As evoluções humana, científica e tecnológica têm enriquecido várias áreas do conhecimento através de pesquisas focadas nas contribuições que métodos inovadores podem oferecer para a melhoria de suas práticas. Diante disso, as iniciativas de formação inicial e contínua de professores não podem se furtar diante desse processo evolutivo e permanecer estagnadas, sem que olhares a métodos auspiciosos sejam lançados, pois essa é uma área para a qual torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional, necessitando de transformação de suas práticas e instituições (NÓVOA, 2017).

A *Lesson Study*, pelo potencial que apresenta na área de formação de professores (STEPANEK, 2001; LEWIS, 2002; FERNÁNDEZ, 2010), vem sendo cada vez mais utilizada e investigada não só no Japão, onde se originou há pouco mais de cem anos, mas também em vários outros países (LEWIS et al., 2012; HIEBERT; MORRIS, 2012; SUH; FULGINITI, 2012a; SURATNO; KUNO, 2013; SHIMIZU, 2013; YLONEM; NORWICH, 2013). Contudo, no Brasil, ainda se tem pouco conhecimento da utilização e de pesquisas envolvendo essa ferramenta de aprimoramento docente.

Em um levantamento feito por Oliveira (2018), no período de janeiro de 2008 a janeiro de 2018, foram identificadas apenas 38 publicações envolvendo a *Lesson Study* no Brasil. Segundo o autor, essas publicações são oriundas, em sua maioria, da área da Matemática e da

região sudeste (81% dos trabalhos publicados). No norte do Brasil, não foi identificada nenhuma publicação no período.

Existem, entretanto, duas pesquisas recém-concluídas sobre a utilização dessa ferramenta em uma cidade da Amazônia: uma voltada para a formação inicial e a outra, para a formação contínua de professores de inglês. Considerando o estado embrionário das pesquisas no Brasil e, sobretudo, na Região Norte, não é difícil de se imaginar obstáculos à utilização da *Lesson Study* como recurso pedagógico na formação inicial e contínua de professores.

Portanto, visando contribuir para a ampliação e a disseminação da pesquisa envolvendo a *Lesson Study* no Brasil, o estudo reportado nesta dissertação buscou saber quais as percepções dos pesquisadores e demais participantes engajados em duas pesquisas envolvendo a *Lesson Study* na Amazônia em relação à adoção dessa metodologia como elemento propulsor de desenvolvimento profissional docente.

## **1.2 Objetivos da pesquisa**

### 1.2.1 Geral

Compreender, por meio de um estudo de caso fenomenológico, as percepções de dois pesquisadores, quatro estagiários e três professores em serviço sobre o uso da *Lesson Study* como metodologia de desenvolvimento profissional de professores em formação inicial e contínua no contexto amazônico a partir das suas vivências em ciclos de atividades envolvendo a metodologia.

### 1.2.2 Específicos

- Identificar possíveis fatores contextuais que possam haver interferido positiva ou negativamente na realização das pesquisas;
- Captar as percepções dos participantes das duas pesquisas durante as oficinas de treinamento da ferramenta;
- Analisar as percepções dos participantes das duas pesquisas durante os ciclos de implementação da ferramenta;

## 2 CULTURA DOCENTE

### 2.1 Por que falar de cultura

Acreditamos que falar de cultura é falar de hábitos, de vivências, de maneiras de agir e de pensar, de crenças, tradições, do ato de cultuar e de cultivar comportamentos que automaticamente são transmitidos de geração a geração, de pai para filho, de patrão para empregado, de superior a subordinado, enfim, é falar de atitudes conscientemente tomadas para satisfazer aos costumes e padrões de aceitação e aprovação de uma determinada comunidade ou sociedade, de um povo ou nação.

Consideramos a reflexão sobre cultura docente pertinente, aqui, por se tratar de um estudo que investiga percepções de participantes em pesquisas quanto efeitos da implementação de experiências com a *Lesson Study*, uma metodologia de aprimoramento docente que consiste em uma rotina envolvendo planejamento colaborativo, observação por pares, reflexão sobre a aula de pesquisa aplicada, além de investigação constante pelos participantes, visando não só o entendimento do conteúdo, mas também das estratégias envolvidas em prol do aprendizado discente.

A discussão aqui levantada se justifica ainda em virtude da alusão frequente ao vocábulo *vivência*, verificada nos dois estudos aqui analisados, e ao fato de o sucesso dessa metodologia haver se tornado parte da cultura docente não só do seu país de origem, o Japão, mas também de muitos dos países onde foi implementada, inclusive, em alguns deles, migrando de projetos acadêmicos a programas institucionais e até governamentais.

Assim, apresentamos alguns relatos sobre cultura docente no Brasil e sobre a atuação pedagógica dos professores em diferentes contextos em nosso país. Essa apresentação de relatos sobre cultura docente busca dar suporte ao atingimento do objetivo geral de nossa pesquisa, que é o de compreender as percepções dos participantes de duas pesquisas anteriores sobre a implementação da *Lesson Study* como elemento propulsor do desenvolvimento profissional docente, ambas realizadas no mesmo grupo de pesquisa.

O dia a dia da prática docente coloca o professor diante de situações nas quais dificuldades inerentes a essa prática irão emergir. É no desenrolar da docência, no momento em que o docente precisa transferir para o plano prático os conhecimentos adquiridos durante a sua formação inicial, que isso ocorre. Nesse sentido, Tozetto e Gomes (2009) alertam para a necessidade de certas exigências de racionalidade do saber adquirido no ato docente a fim de que esse profissional faça julgamentos na urgência das situações de sala de aula.

Os autores argumentam que o aprendizado da profissão docente ocorre quando se superam barreiras durante a atuação profissional, e que a prática pedagógica não consiste na mera repetição de ações, mas em um desenvolvimento consciente de uma prática ligada a um referencial teórico e metodológico (TOZETTO; GOMES, 2009).

A necessidade de superação da prática pedagógica mecânica, repetitiva e isenta de reflexão também é advogada por Felício e Silva (2017) que, além dessa reflexão, apontam o individualismo como um dos obstáculos ao alcance do patamar exigido para a qualificação do professor em sua formação inicial, bem como no exercício da profissão. Esse patamar, segundo os autores, deve superar a fragmentação e hierarquização dos currículos, além de valorizar o contexto educacional como espaço formativo de igual importância.

Pode-se notar que a circunscrição da formação acadêmica à universidade está dando lugar a uma preparação que só é considerada consumada após o contato do acadêmico com seus pares mais experientes, e esse contato acontece no estágio de regência e durante o exercício da carreira docente. A universidade está deixando de ser considerada o local onde a formação docente começa e termina, assim como o individualismo está dando lugar às práticas colaborativas.

Broilo (2004) apresenta algumas características da docência, entre as quais destaca o caráter não profissional da profissão. A autora argumenta que os professores carecem de autonomia e de uma organização que regule o acesso à profissão e um código profissional. Outro ponto salientado pela autora são os títulos diversos pelos quais os professores se apresentam, preferindo destacar as suas áreas de formação ou ser chamados de professor universitário, mas não simplesmente de professor, o que poderia sugerir uma diminuição de sua identidade.

Além da fragilidade da formação oferecida pela universidade, é possível notar, no estudo de Broilo (2004) que a profissão docente carece de brios. Parece vergonhoso ser professor, pelo que se nota no relato da autora. Ademais, essa lacuna na identidade dos docentes pode interferir negativamente na sua atuação, comprometendo o futuro de uma sociedade.

Bueno (2007) revela suas impressões acerca dos professores, enquanto estagiária em seu curso de licenciatura. A autora relata que o papel desses profissionais, discutido durante as reuniões pedagógicas, era circunscrito a verificar quem venderia salgadinhos ou arrecadaria roupas para o bazar, e comenta sobre o mal humor e o desinteresse de alguns professores, que viviam pedindo licença.

A autora complementa que a maioria dos estudos cujo objeto é o trabalho do professor acaba dando ênfase maior ao modo como deveria ser esse trabalho e não ao que ele efetivamente é, fato que nos leva a refletir sobre a postura dos profissionais que estão atuando no magistério. É claro que culpar os professores por essas atitudes seria uma leviandade, considerando que esses profissionais não podem, ou pelo menos é muito difícil de fazê-lo, ir de encontro às determinações da escola onde trabalham.

Outro aspecto negativo que permeia a cultura docente no Brasil é apontada em Xavier (2014), que ao revisar a literatura sobre o processo de construção social e histórica da profissão docente, relata um mal-estar que existe atualmente e que é sofrido pelos professores, causado principalmente pelo aumento de tarefas e pela falta de infraestrutura que lhes dê suporte para atender às novas exigências da docência.

O estudo relata reflexões sobre a rotinização do trabalho, o excesso de especialização e a hierarquização, causando a desqualificação e a falta de autonomia dos professores. Tais exigências podem nos fazer refletir sobre uma sobrecarga de tarefas atribuída ao professor, possivelmente levando-o a níveis de estresse demasiado elevados, e acarretando um comprometimento da qualidade do trabalho docente.

Semelhante reflexão acerca de exigências avolumadas sobre a incumbência do professor é encontrada em Cabral Maués (2011), que alerta sobre a existência de expectativas cada vez maiores em relação à escola e ao professor por parte da sociedade contemporânea, de que os professores devem ser capazes de preparar os alunos para viver em uma sociedade e em uma economia na qual se espera deles que aprendam de maneira autônoma, desejosos e capazes de prosseguir estudando pelo resto da vida.

Convergente com essa reflexão, Ramos (2009) relata que situações de mal-estar nos professores na atualidade são mais frequentes do que em tempos passados e que a profissão docente se destaca, em relação a outras profissões, em termos de mal-estar docente, o que acaba levando a um desgaste físico e psíquico, tornando o professor derrotista e pessimista.

Outro aspecto contundente que é amplamente defendido nas pesquisas sobre educação é a necessidade da prática da pesquisa pelo professor. Nesse sentido, Wenzler e colaboradores (2010) argumentam que o professor em formação inicial e continuada precisa vivenciar a pesquisa em situações práticas que lhe propiciem tal aprendizado, sendo essencial a sua participação em todo o processo, com a ajuda do 'outro' mais experiente, além de um maior compromisso de cada licenciando de se concentrar no tema a ser pesquisado, em torno do problema delimitado.

No entanto, o equilíbrio entre ensino e pesquisa deve ser perseguido, para que os futuros professores não privilegiem uma dimensão em detrimento da outra. Um alerta sobre possíveis resultados negativos desse desequilíbrio é encontrado em Pachane e Pereira (2004), que apresentam relatos de insuficiência na formação pedagógica e didática pelos professores universitários, cujos esforços e especialidades se concentram na pesquisa.

As autoras destacam o favorecimento das atividades de pesquisa, em relação às de ensino, contrastando alguns fatores, como a atenção individualizada dispensada aos sujeitos que realizam atividades de pesquisa, a flexibilidade de tempo para a realização das pesquisas, entre outras vantagens como resultados e conhecimentos obtidos e métodos utilizados, enquanto o ensino precisa se adequar aos cronogramas curriculares, complementam as autoras.

Filho e colaboradores (2004) relatam que é muito mais comum lidarmos com práticas de prescrição de culturas escolares do que com essas práticas no interior das escolas, e que tais práticas não visam apenas à operacionalização destas ou daquelas prescrições, mas objetivam produzir lugares de poder/saber, inteligibilidades e sentidos para a ação pedagógica escolar junto às novas gerações. Com isso, pode-se perceber a distância entre o que é preconizado e o que realmente acontece no cotidiano da sala de aula.

Não obstante, é imperativo atentarmos para uma possível mudança de paradigma no pensamento de alguns acadêmicos, que parecem reconhecer que tipo de atuação docente é considerada ideal, e através desse reconhecimento serem capazes de atuar de forma mais condizente com as atuais tendências defendidas nas pesquisas sobre educação.

Nesse sentido, ao analisar visões de estudantes sobre práticas didáticas de professores formadores indicados por eles como referenciais, Cruz e Marcel (2014) relatam que a metodologia empregada, coerência entre discurso e prática, relação aproximada entre professor e aluno, atributos pessoais – relacionais e/ou metodológicos – e domínio do conteúdo são os pontos que caracterizam um professor que inspira os acadêmicos por eles atendidos.

## **2.2 Cultura de valorização da profissão docente**

No tocante ao desenvolvimento profissional docente, existe uma preocupação com a mudança feita de forma vertical, como se pode notar em Shiroma e Evangelista (2004), que analisam e criticam as prescrições de agências internacionais no intuito de definir novos perfis profissionais, novas relações e práticas no interior da escola para forjar uma nova cultura na organização escolar, assim como nos órgãos administrativos da educação.

As autoras questionam a melhoria da qualidade da educação a partir da adoção de medidas que forjem um novo perfil docente, capaz de superar as atuais práticas tradicionais, métodos e conteúdo de ensino, fórmulas de avaliação, reações afetivas, ações em equipe e outros aspectos.

Preocupação semelhante é levantada por Alves (2007), que traz um debate sobre a prática reflexiva, competências docentes e apresenta discussões sobre o que se considera um professor eficiente, na atualidade. O principal foco dessas discussões é se esses conceitos realmente contribuem para o desenvolvimento profissional docente ou se são apenas produto de ideologias dominantes, que levam ao esvaziamento da profissão docente, de acordo com o autor.

Já o estudo de Lima (2014) defende que a discussão das relações entre práticas docentes inter/multiculturais e saberes docentes envolve diretamente a relação entre ser professor e ser pessoa e argumenta que esses saberes devem ser ativados e aplicados através da regulação da dimensão ética do ser humano, ressaltando que a questão básica a ser considerada é a de como comprometer a formação — inicial e continuada — com a tarefa de ajudar os formandos a fazer o exercício de uma autopercepção mais honesta de si mesmos.

Essa reflexão pode sugerir que o movimento rumo a uma formação docente inicial e continuada de qualidade deve ser produto da conscientização por parte do próprio professor, que ele deve ter o compromisso pessoal de ser o coautor do seu próprio processo de qualificação não apenas nos limites da universidade, mas também que esse profissional conheça e mantenha um relacionamento de honestidade consigo mesmo.

Castro e colaboradores (2008) argumentam que, apesar do planejamento da ação educativa ser de suma importância para a execução bem-sucedida dessa ação, existem professores que são negligentes na sua prática educativa, improvisando suas atividades. Em consequência disso, não conseguem alcançar os objetivos quanto à formação do cidadão.

Os autores ressaltam elementos cruciais ao ato de planejar, como as instruções metodológicas que acompanham os materiais didáticos que são negligenciadas por muitos professores que, na verdade, fazem um apanhado geral dos conteúdos dispostos nos materiais e confrontam com o tempo que têm disponível para ensinar esses conteúdos aos alunos e, a partir desses dados, dividem-nos atribuindo a esse ato erroneamente o nome de plano de aula. Os autores argumentam que o professor deve organizar seu plano de aula de modo que o aluno possa perceber a importância do que está sendo ensinado.

O médico que promove a cura ou a manutenção da saúde é bastante valorizado, assim como o advogado que resolve causas impossíveis e o engenheiro que planeja e executa projetos residenciais ou comerciais. Essas profissões estão entre as preferências da maioria dos estudantes brasileiros. Por outro lado, a profissão de professor é percebida pela sociedade brasileira, de maneira geral, como uma profissão até importante, mas é vista como um ofício a não ser seguido.

Tartuce e colaboradores (2010) coletaram depoimentos de estudantes do ensino médio que revelaram o *status* da docência perante às demais profissões, os pontos atrativos e não atrativos da carreira docente. O estudo revela que, na sua maioria, os estudantes não têm intenção de ser professor. As razões para isso encontram-se na sua percepção da profissão docente como um trabalho pouco atraente, social e financeiramente desvalorizado, sendo a falta de identificação pessoal com a profissão apontada como o principal fator.

No entanto, os jovens reconhecem que, para ser professor, precisam ter prazer e amor por essa profissão, além de muita paciência e vocação, sendo os aspectos que eventualmente atraem os jovens para a docência: a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimentos e o interesse por uma área específica de conhecimento. Os autores ressaltam que, se os jovens atribuem a necessidade de amor, paciência e vocação diante das dificuldades da profissão, eles também parecem vê-la de forma romantizada, como se sentimentos amorosos, tais como os citados, fossem suficientes para o exercício da docência.

### **2.3 Cultura docente na Amazônia**

Nosso problema de pesquisa nos remete a uma reflexão sobre a configuração e o *status* do sistema educacional na região amazônica, tanto no tocante à formação inicial quanto contínua. Nesta seção, apontaremos alguns fatores que nos levaram a conjecturar, em nosso problema de pesquisa, a possibilidade de obstáculos à utilização da *Lesson Study* como recurso pedagógico na formação inicial e contínua de professores na região amazônica.

Esses fatores vão desde aspectos econômicos, passando por características sociais e étnicas sob as quais a população da Amazônia é enquadrada nos diversos relatos acadêmicos levantados nesta dissertação, os quais nos permitem vislumbrar o perfil da educação escolar realizada nos limites territoriais amazônicos e com isso situar essa educação no contexto mais amplo daquela que acontece no restante do Brasil.

Vieira (2019) aponta que as maiores desigualdades de oportunidade educacional em relação a outras regiões do Brasil influenciam no nível de aprendizado da população amazônica,

que apresenta os piores resultados nos exames de proficiência aplicados pelo Governo Federal, além de possuir escolas com infraestrutura precária quando comparadas às das outras regiões do nosso país. Esse dado deve suscitar uma atenção diferenciada à defasagem no processo educacional dessa região (OLIVEIRA, 2016).

Essa análise sob o viés econômico faz algumas conexões entre a performance educacional da população amazônica e aspectos elementares da economia dessa região, no intuito de explicar o seu atraso em comparação às demais regiões do Brasil em virtude desse território não receber as mesmas condições materiais facilitadoras de acesso às oportunidades educacionais. Essas conexões são inevitáveis devido à dependência de qualquer setor ao econômico, seja ele da saúde, moradia, infraestrutura ou educação.

Seria ingênua a tentativa de se transmitir a ideia da possibilidade igualitária de desenvolvimento educacional de uma região em tal estado de defasagem em relação às demais, especialmente no mundo tecnológico em que vivemos, cujos produtos impulsionam qualquer setor de uma sociedade, seja ele da saúde, moradia, infraestrutura ou educação, mas os mesmos produtos dependem de poder aquisitivo para serem acessados e mantidos em funcionamento em prol de um fluxo contínuo de desenvolvimento.

A resenha do livro de Coelho e colaboradores (2015) elenca e explana alguns aspectos que tratam de peculiaridades da região amazônica. O autor da resenha, Corrêa (2017), alerta para a necessidade de se pensar a diversidade e a educação dessa região, que comporta indígenas, ribeirinhos e quilombolas cuja educação deve levar em conta, na opinião do autor, as identidades e individualidades de cada um desses povos, além da premência de se munir os professores com conhecimento sobre educação ambiental, em sua formação inicial e continuada.

Tal diversidade étnica inevitavelmente suscita uma reflexão sobre a necessidade de ampliação das habilidades e competências que o docente deve possuir para trabalhar nessa região, pois não deve ser uma tarefa simples lidar com diferentes etnias que conseqüentemente geram estudantes com diferentes comportamentos e ritmos de aprendizagem, além das adversidades que cada povo desses enfrenta historicamente, como a luta pela liberdade, no caso dos quilombolas e o acesso a uma infraestrutura precária, no caso dos ribeirinhos, ou a tentativa de manutenção de suas tradições ou defesa de seu território pelos povos indígenas.

Em estudo que também analisa as diversidades da região amazônica e ainda traça um paralelo entre essas diversidades e seus prováveis resultados negativos no âmbito educacional, Nascimento e colaboradores (2018, p. 2) conceituam o ensino médio na Amazônia Paraense

como uma “realidade complexa”, pelo fato de o Pará ser um estado com sociobiodiversidade característica, vasta extensão territorial, com destaque para os indicadores educacionais, cuja posição pelo estado no ranking nacional do ensino médio é a penúltima, com o IDEB de 2,9, segundo o INEP.

Os autores acrescentam que a expansão do ensino fundamental no Pará ainda não foi capaz de superar a desigualdade educacional elevada em comparação a outras regiões e segmentos populacionais urbanos e rurais, étnicos e de gênero. A precariedade do ensino ainda é uma realidade, a distorção série-idade, condições físicas e materiais problemáticas e a falta de políticas que garantam a permanência e sucesso do alunado são elementos que evidenciam esse atraso nos municípios da Amazônia Paraense.

Apontando para a coexistência de níveis sociais extremos, Fernandes (2018) aponta um paradoxo acerca da região amazônica, argumentando sobre o fato de essa região estar imersa em um cenário amplamente contraditório, com vasta riqueza natural em sua fauna e flora, mas de população extremamente pobre e oriunda da miscigenação, igualmente diversa, com destaque para as famílias ribeirinhas. A autora complementa defendendo a necessidade da participação da população local na elaboração das políticas sociais voltadas para essas comunidades.

De maneira análoga, Sousa e colaboradores (2016) definem a Amazônia Legal como uma região de característica ímpar em todo Brasil, por ter sido ocupada diferentemente de qualquer outra região do país, além de possuir rica diversidade em recursos naturais e ser uma grande fonte de matéria-prima para todas as partes do país e do mundo.

A miscigenação de ribeirinhos, quilombolas e indígenas com habitantes de outras regiões do Brasil é entendida como um mosaico cultural por Colares e Souza (2017), que argumentam sobre o dever do sistema escolar em não desprezar essa característica. Os autores defendem ainda que o professor, para abordar essa questão, necessita de conhecimentos históricos e teóricos para assumir uma postura ética, política e comprometida com a transformação social dos alunos.

A Amazônia também se encontra em descompasso devido ao período de mais de 25 anos de atraso na implementação das primeiras universidades (DANIEL-JÚNIOR, 2018), o que pode explicar o porquê de a Amazônia não ser caracterizada apenas pela diversidade de seu ecossistema, mas também pelas adversidades enfrentadas por sua população. Sejam ribeirinhos, indígenas ou quilombolas ou habitantes da zona urbana, todos têm o desafio de conviver com

o atraso do seu sistema econômico, social e educacional, além do descaso do poder público em promover ações para equiparar a região amazônica às outras regiões brasileiras.

Esse cenário de particularidades nos coloca numa posição reticente no que diz respeito à implementação de metodologias inovadoras nessa região, já que os estudos aqui mencionados desvelam os “calcanhares-de-aquiles” que colocam a Amazônia em pé de desigualdade no tocante a problemas básicos perante às demais regiões e esse fato inevitavelmente nos instiga a levantar a hipótese da existência de dificuldades também quando o assunto é inovação em métodos de ensino.

Corroborando essa hipótese, Vasconcelos (2016) relata opiniões de professores do PARFOR<sup>1</sup> sobre os alunos desse programa, quais sejam: são pessoas que geralmente vivem e atuam nas séries iniciais em áreas rurais e urbanas de municípios do interior e são vistos como pessoas de vida simples que enfrentam inúmeras dificuldades para ter acesso à formação oferecida por esse programa, e também durante seu trabalho como professores da educação básica.

A autora acrescenta que a própria opinião sobre si mesmos apresentada pelos alunos do PARFOR é extremamente negativa, pois esses discentes se autodefinem como não sendo ninguém, além de não possuírem valor ou capacidade, e que não chegarão a lugar algum, tendo em vista que lhes foi incutido que o PARFOR é uma enganação. Essa autodepreciação por parte do alunado apenas acentua o *status* de subdesenvolvimento da Amazônia, o que reforça a nossa suposição acerca da existência de entraves quanto à implementação de métodos de ensino inovadores na região.

Outro relato de percepções de professores é encontrado na tese de doutorado de Oliveira (2016), dentre as quais destacamos o julgamento de uma professora recém-chegada do Nordeste acerca da fartura encontrada na Amazônia Paraense, o que provoca, em sua opinião, uma cultura de comodismo na sua população. No entanto outra professora, oriunda da própria região, conforme relata o mesmo estudo, parece contradizer esse comodismo, ao mencionar as distâncias percorridas pelos moradores, que precisam andar em média 12 km por dia, para conseguirem chegar à escola.

O cenário de diversidades na região amazônica também é salientado na pesquisa de Teixeira (2017), que argumenta a necessidade de entendermos a relação entre os sujeitos

---

<sup>1</sup> O PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, foi lançado em 2009, como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço e a Região Norte possuía o maior índice de professores sem licenciatura e em consequência disso possuía um maior número de professores com necessidade de formação (NETO E TORRES, 2017).

envolvidos com a causa do colapso do sistema educacional brasileiro e apresenta alguns posicionamentos da juventude em uma cidade da Amazônia, dentre os quais a autora destaca o distanciamento entre os perfis e as oportunidades de estudantes de uma escola pública e uma particular.

A autora destaca, ainda, o posicionamento de indiferença dos jovens daquela região perante uma questão de tamanha relevância local como é o desmatamento, além do apoio popular pela instalação da empresa multinacional e o comércio ilegal de madeira levar o leitor a sentir a racionalidade econômica e o distanciamento da natureza que invade as relações humanas locais.

As particularidades expostas nesta seção devem alertar o pesquisador que conduz estudos na Amazônia acerca das limitações elencadas para que esse pesquisador, em potenciais comparações entre essa região e outras regiões do país, considere suas peculiaridades, reconhecendo-a como um território de diversidades e adversidades, e a respeite por isso.

Assim, essa região precisa ser compreendida com cautela e atenção, especialmente na área da educação, quando o assunto for implementação de métodos inovadores, como as duas pesquisas centradas na metodologia *Lesson Study* analisadas neste trabalho. Não estamos querendo fazer, no entanto, um prognóstico negativo acerca de experimentos educacionais na Amazônia, mas também não podemos nos furtar da ponderação do impacto que esses vieses socioeconômico culturais podem exercer sobre uma região que historicamente esteve em desvantagem em relação ao restante do Brasil.

### 3 PANORAMA CONCEITUAL E FUNCIONAL DA LESSON STUDY

Este capítulo apresenta uma revisão sistemática de literatura sobre a *Lesson Study*, oriundos de uma busca no portal de periódicos da Capes<sup>2</sup>, realizada através da plataforma CAFE (Comunidade Acadêmica Federada) e do portal Google Acadêmico. Delimitada entre os anos 2000 e 2019, a busca teve como descritor o nome genérico Lesson+Study e revelou 17.800 resultados, entre livros, artigos, teses, dissertações, anais de congressos e conferências.

Fizemos o download de 641 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações, tendo como critério: 1) leitura do título de cada trabalho advindo da busca, no intuito de localizarmos aqueles que fizessem menção à utilização da *Lesson Study* na formação inicial ou contínua e 2) pesquisa no corpo do trabalho pelo nome da metodologia, nos trabalhos onde esse nome não estivesse presente.

A partir da leitura de todos os resumos dos trabalhos baixados, selecionamos, para a fundamentação conceitual e teórica deste estudo, 140 trabalhos que tratam, além de conceituações gerais sobre a *Lesson Study*, objetivo e funcionamento, abordam orientações para a utilização bem-sucedida da metodologia, tanto em seu escopo original utilizado no Japão, quanto em adaptações necessárias à sua implementação nos diversos contextos fora daquele país, além de alguns relatos de lacunas em pesquisas sobre essa metodologia.

#### 3.1 Definições, objetivos e funcionamento da *Lesson Study*

Existe um consenso global acerca do que é a *Lesson Study*, de quais são os seus objetivos e de quais os procedimentos necessários à sua implementação. Esta seção apresenta uma síntese do que as pesquisas relatam acerca da definição dessa metodologia, dos objetivos de experimentos com essa ferramenta que são mais comumente buscados no processo de implementação de projetos com *Lesson Study* no Japão e em outros países e, finalmente, a descrição de alguns procedimentos necessários ao funcionamento dessa prática japonesa.

A *Lesson Study* é amplamente conceituada como uma metodologia através da qual os professores melhoram a docência por meio do estudo e exame sistemático da aula, ou seja, tratando a lição a ser ministrada como objeto de estudo, daí o nome *research lesson* (aula de pesquisa), atribuído a essa aula. Concomitantemente a essa conceituação, a *Lesson Study* também é definida como uma ferramenta que produz melhorias no ensino e aprendizagem, sabendo-se que, no Japão, os ciclos dessa metodologia constituem a essência do crescimento

---

<sup>2</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

profissional docente. (STIGLER; HIEBERT, 1999; LEWIS, 2000; STEPANEK, 2001; FERNANDEZ; CHOKSHI, 2002; ISODA, 2006).

O objetivo da *Lesson Study* que é mais amplamente defendido pelas pesquisas é aquele que tem como foco o aprendizado do aluno. Embora alguns autores argumentem que o foco das atividades com essa metodologia seja o desenvolvimento de um novo olhar por parte dos professores, a busca desse atributo deve capacitar esses docentes a observar a maneira como os alunos estão aprendendo, a buscar compreender as suas atitudes em relação (STEPANEK, 2001; LEWIS, 2002; BYRUM et. al., 2002; CERBIN; KOPP, 2006; STIGLER; HIEBERT, 2009; LASKOWSKI, 2011; LEWIS, 2011; LEWIS et. al., 2012, HIEBERT; MORRIS, 2012; STEPHENS; EBAEGUIN, 2015; WAKE et. al., 2016; WIDJAJA et. al., 2017).

No tocante ao funcionamento da *Lesson Study*, algumas pesquisas relatam que, no Japão, essa metodologia possui um objetivo compartilhado e de longo prazo para os professores, identifica um conteúdo de aula importante, prevê um estudo cuidadoso dos alunos e possui observações ao vivo de um pequeno número de aulas de pesquisa ao fim das quais o ensino seja moldado de forma a atingir os objetivos (LEWIS, 2002; MURATA et. al., 2004; CERBIN; KOPP, 2006; ISODA, 2006).

Algumas pesquisas ressaltam a possibilidade de experimentos com *Lesson Study* poderem reunir professores tanto de uma como de várias escolas (FERNANDEZ; CHOKSHI, 2002; WHITE; LIM, 2008), mas alguns autores alertam para o atendimento de alguns critérios que visem o bom funcionamento do ciclo dessa metodologia, tais como a mitigação dos pontos fracos dos alunos, identificados no objetivo geral, e sugerem o período de tempo de três ou quatro anos a ser dedicado à obtenção de resultados significativos (FERNANDEZ; CHOKSHI, 2002; PERRY; LEWIS, 2003, HART; CARRIERE, 2004).

Consideramos particularmente importante o alerta de Fernandez e Chokshi (2002) sobre o agendamento estratégico das principais atividades da *Lesson Study*. As autoras argumentam que o trabalho com essa metodologia envolve um volume considerável de tempo e sugerem a não reaplicação de uma mesma aula mais de uma vez ao ano, em virtude dessa limitação de tempo. Por fim, são sugeridos alguns critérios para a escolha das aulas apropriadas, entre os quais estão o grau de utilidade desta ou daquela aula para determinado assunto, ou uma aula que aborde padrões de conteúdo críticos de aprendizado.

Diante do exposto, podemos constatar que a literatura que trata dessa metodologia japonesa apresenta relatos convergentes acerca de seus conceitos essenciais, do produto que experimentos com a *Lesson Study* podem proporcionar e dos passos necessários ao seu

funcionamento, além de alertas de possíveis entraves a implementações bem-sucedidas dessa metodologia.

### **3.2 Impacto cultural da *Lesson Study***

Esta seção discorre sobre alguns fatores culturais que explicam tanto o sucesso da *Lesson Study* dentro e fora do Japão quanto o seu sucesso ou insucesso em contextos fora daquele país (STIGLER; HIEBERT, 1999; STEPANEK, 2001; BYRUM et al., 2002; FERNANDEZ; CHOKSHI, 2002; LEWIS, 2002; PETERSON, 2005; LEE, 2008a; BURGHEES; ROBINSON, 2010; LEWIS et al., 2012; HIEBERT; MORRIS, 2012; DREHER; KUNTZE, 2012; HENDAYANA et al., 2013; KUSANAGI, 2013; SAITO, 2013; SHIMIZU, 2013; YLONEM; NORWICH, 2013; EBAEGUIN, 2015; LAW, 2015; SOTO GÓMEZ; PÉREZ GÓMEZ, 2015; GOMES et al., 2015; STEPHENS; EBAEGUIN, 2015; MYNOTT, 2017).

Entre os fatores culturais que contribuem para o êxito dessa prática em seu país de origem estão a tradição que o Japão mantém de compartilhar a prática docente que acontece no interior de suas salas de aula e a flexibilidade hierárquica japonesa, que permite o revezamento dos papéis de liderança entre professores neófitos e mais experientes, além do processo de observação do raciocínio de aprendizado dos alunos, considerado pelas pesquisas como o fator mais atraente e motivador da *Lesson Study* e elencado como o motivo pelo qual a metodologia é tão eficiente.

Em seguida, apresentamos alguns fatores culturais que ameaçam o êxito de experimentos com a *Lesson Study*, caso não sejam bridados. Entre esses fatores nocivos à execução bem-sucedida de experimentos com essa metodologia, podemos citar as forças culturais resistentes a abordagens de desenvolvimento profissional docente que incluem reflexividade e colaboratividade, o perigo de distorção de aspectos fundamentais da metodologia no caso de adaptações para outros países e culturas de trabalho docente isolado.

Stigler e Hiebert (1999) alertam que, apesar do sucesso obtido por práticas de desenvolvimento profissional docente contendo aspectos de reflexividade e colaboratividade, os professores que tentam implementá-las em suas próprias escolas podem frustrar-se com as forças culturais que tentam manter as abordagens mais tradicionais vigentes. Além do mais, os autores alertam que aqueles que aprovam oportunidades de aprendizado docente como a *Lesson Study* geralmente enxergam essas práticas através de suas próprias lentes culturais e sem intenção distorcem aspectos fundamentais, como a observação criteriosa da aula planejada em

várias salas de aula, onde possam obter as informações sobre a efetividade dessa aula e promover as revisões necessárias.

Os autores refutam a ideia de que a melhoria da docência aconteça quando os professores escutam especialistas durante dias especiais de desenvolvimento profissional e defendem que o efetivo aprendizado docente deva ser construído no interior das rotinas diárias e semanais dos professores. Ao final, os autores argumentam que a *Lesson Study* alterna o foco nos professores para o foco no ensino, e defendem que essa é uma mudança necessária se a docência pretender tornar-se uma profissão baseada no conhecimento.

A resistência a mudanças verificada na atividade docente é atribuída por Stepanek (2001) ao caráter cultural da docência, mas o reconhecimento dessa característica inerente a essa profissão fornece aos professores novos *insights* sobre o que esses profissionais precisam fazer se desejam melhorá-la. A autora argumenta que a *Lesson Study* é uma estratégia para mudança e desenvolvimento apropriada para a natureza cultural da atividade docente, e defende que o desenvolvimento de novas abordagens requer uma reflexão profunda, além de investigação e colaboração com o objetivo coletivo centrado no ensino, ao invés de nos professores, e que a *Lesson Study* fornece uma maneira para os professores lançarem um novo olhar para a sua própria prática.

A autora destaca, consoante Lewis (2002), o desenvolvimento da visão capaz de enxergar os alunos, e complementa que essa visão possibilita aos professores aprender a compreender o raciocínio e as ações dos alunos em suas reações de como eles vivenciam o processo de aprendizagem em sala de aula. Stepanek (2001) também destaca que o foco da *Lesson Study* deva ser nos alunos, mas nos permite detectar que o professor é o elemento em função do qual todo o ciclo dessa metodologia é engendrado.

Considerando a docência como uma atividade cultural, Stepanek (2001) reflete que o aprendizado de como se deve ensinar ocorre indiretamente, pela nossa participação na vida de sala de aula ao longo dos anos e argumenta que a *Lesson Study* aborda o ensino como uma atividade que demanda um trabalho intelectual em vez da implementação de um conjunto de habilidades, e que a atenção devotada a cada aula reconhece a importância da docência como uma finalidade profundamente complexa e interessante.

A autora ainda justifica a resistência a mudanças em favor da docência como consequência dessa natureza cultural, mas argumenta que, em virtude dessa mesma natureza, os professores podem fazer um reconhecimento do que precisa ser feito, caso desejem melhorar seu desempenho docente. A *Lesson Study* é considerada por essa autora uma ferramenta

apropriada para mudança e melhoria de uma atividade de natureza cultural como a docência, em virtude do desenvolvimento de novas abordagens não poder prescindir de reflexão profunda, investigação e colaboração com o foco coletivo na docência, não nos professores.

A autora relata que, durante as observações das aulas, os professores japoneses geralmente observam não somente um grupo de alunos, mas também as interações dos professores com esses grupos. A autora ressalta que esse processo de observação do raciocínio de aprendizado dos alunos é o processo mais atraente e motivador da *Lesson Study*, e defende que este é o motivo pelo qual esse processo é tão eficiente.

Quanto à implementação de possíveis adaptações da *Lesson Study* em outros países, Stepanek (2001) adverte sobre o risco de não serem deixados de fora elementos essenciais da ferramenta, como o trabalho colaborativo e a observação pelos pares, e defende que essa metodologia pode ajudar os educadores a enxergar barreiras de implementação, como a cultura do trabalho docente isolado e poucas ou nenhuma possibilidade de observação com um novo olhar, e identificar as possibilidades de mudança.

Byrum e colaboradores (2002) argumentam que o produto final de experimentos com a *Lesson Study* é uma nova cultura na qual os professores continuamente constroem o seu desenvolvimento profissional através de uma prática reflexiva rotineira, melhoramento constante das aulas e aferição regular da sua eficiência através dos resultados de seus alunos.

Stigler e Hiebert (2009) argumentam que, pelo fato de a docência ser uma atividade cultural e, por esse motivo, difícil de ser mudada, o aprendizado docente também é uma atividade cultural e por isso é sujeito a forças que mantêm as práticas de ensino tradicional estabilizadas. Os autores defendem que se os educadores virem o aprendizado docente como necessariamente atrelado ao estudo da docência, podem começar a mudar a cultura da formação de professores, e defendem também que a escola deva ser o lugar onde os professores, e não apenas os alunos, aprendam.

Ao analisar as semelhanças nos métodos de ensino de países desenvolvidos, os autores relatam que esses países enxergam não apenas a docência propriamente dita, mas seus efeitos nas experiências dos alunos durante a aula. Os autores argumentam que ao invés da imitação das técnicas dos professores de outras culturas, os professores devem aprender uma variedade de estratégias instrucionais que atendam às relações-chave da disciplina e engajem os alunos no trabalho com esse componente curricular.

Uma diferença cultural que justifica o sucesso da *Lesson Study* no Japão é que esse país tem uma longa tradição em abrir as portas de suas salas de aula como forma de compartilhar a

prática docente (BURGHES; ROBINSON, 2010). Os autores sugerem ainda algumas soluções para mitigar o problema do tempo encontrado em muitas implementações da metodologia.

Saito (2013) argumenta que cada professor deva convidar os colegas para observação e reflexão pelo menos uma vez ao ano, para compartilharem suas práticas e engajarem-se em um aprendizado mútuo para analisar essas práticas. O autor sugere ainda que seja mantida uma relação em que os membros de uma escola se escutem e dialoguem para estabelecer relações de aprendizagem entre professores e outros profissionais.

Gomès e colaboradores (2015) defendem que os professores possuem uma cultura de ensino que os acompanha durante toda a sua carreira e que permanece inquestionável, sendo moldada juntamente com diferentes mitos e erros de ensino, frequentemente inconscientes, e que essa cultura de ensino ajuda a assegurar que nossa maneira de agir permaneça ancorada ao passado.

Os autores concluem que a utilização da *Lesson Study* enfocando o raciocínio prático dos professores com os movimentos complementares de teorizar a prática e fazer experimentos da teoria contribui decisivamente para o enriquecimento dos processos de formação de professores alinhados com uma dimensão geralmente esquecida (Shön, 1998): aquela que está situada nas intersecções entre a formação teórica e prática, através da incorporação do conhecimento prático dos professores em processos de pesquisa-ação cooperativos.

Stephens e Ebaegu (2015) alertam para as possibilidades de problemas que a simples transferência do modelo japonês de *Lesson Study* para outros contextos possa gerar e identificam alguns fatores-chave da cultura japonesa, baseados nas dimensões de cultura nacional de Hofstede (HOFSTEDE, 1980; HOFSTEDE, G; HOFSTEDE G. J.; MINKOV, 2010), que ajudam a explicar o sucesso dessa metodologia e como sua ausência pode se tornar um obstáculo à implementação da ferramenta em contextos diferentes. O primeiro dos fatores-chave para esse fim é a flexibilidade hierárquica japonesa, que permite tanto aos professores experientes quanto aos novatos a possibilidade de exercerem papéis de liderança em diferentes ciclos da *Lesson Study*. O próximo aspecto cultural apontado como decisivo é que a opinião da equipe é tão valorizada quanto as opiniões individuais. Uma das dimensões culturais citadas por Hofstede (HOFSTEDE, 1980; HOFSTEDE, G; HOFSTEDE G. J.; MINKOV, 2010) é que a sociedade japonesa é uma das mais masculinas do mundo, cujos valores dominantes são a realização e o sucesso, e que isso sugere a preferência por competitividade e alertam que a *Lesson Study* fomenta o desejo pelo autoaperfeiçoamento.

Outra característica cultural japonesa é a de ser considerada uma das nações que mais evita as incertezas no mundo, e que regras são estabelecidas para prevenir possíveis riscos, e os autores alertam que, na *Lesson Study*, o planejamento é feito meticulosamente em período de tempo prolongado, sendo todos os fatos analisados anteriormente a qualquer decisão que possa contribuir para o sucesso da aula. O último fator cultural considerado decisivo para o sucesso da metodologia japonesa é a característica desse país de ser um dos mais orientados ao estabelecimento de metas de longo prazo.

No entanto, os autores não atribuem o sucesso da *Lesson Study* apenas a esses aspectos culturais, mas à existência de professores altamente bem formados e treinados, a uma expectativa clara de que a atividade docente é um compromisso contínuo da escola para o qual a direção da escola exerce responsabilidade significativa, a recursos financeiros flexíveis que proporcionam tempo aos professores para se desenvolverem profissionalmente fora das suas atividades regulares de sala de aula e a uma carreira docente benéfica financeiramente, que recompensa a inovação e a liderança e retém os professores talentosos na sala de aula.

Os autores argumentam que uma abordagem fiel ao modelo japonês tende a implementar o ciclo da metodologia perguntando que habilidades e conhecimentos os professores precisam para ser bem-sucedidos. Por outro lado, uma implementação que leva em conta aspectos culturais procura primeiro identificar que hábitos e valores preexistentes os professores de um certo nicho possuem que possam travar ou ajudar essa implementação. Stephens e Ebaeguin (2015) concluem alertando que não levar em consideração as possíveis barreiras culturais na transferência e implementação da *Lesson Study* dentro de um novo contexto pode levar a um atraso na obtenção dos seus benefícios ou ao desperdício de tempo e esforços dos seus organizadores.

Os relatos aqui apresentados devem não só orientar uma implementação cautelosa dessa metodologia, mas também alertar os futuros pesquisadores quanto aos cuidados que a euforia advinda da leitura de relatos de experiências exitosas com a *Lesson Study* pode causar. Mesmo assim, não se pode olvidar o fato de que a *Lesson Study* tem inquestionavelmente se tornado um modelo de desenvolvimento profissional docente por englobar vários aspectos benéficos atribuídos às boas práticas docentes, como a reflexividade, a colaboratividade, o desenvolvimento de comunidades de prática e o olhar para o raciocínio e aprendizado dos alunos, os quais têm o potencial de impactar as estruturas tradicionais existentes nos vários contextos em que essa metodologia é implementada.

### 3.3 Potenciais lacunas mitigadas com a *Lesson Study*

Nesta seção apresentamos alguns relatos de possíveis benesses advindas de experimentos com *Lesson Study*, no tocante à mitigação de lacunas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem (FERNANDEZ; CHOKSHI, 2002; FERNANDEZ et. al., 2003; MURATA et. al., 2004; ZILLIOX; FERNANDEZ, 2004; CERBIN; KOPP, 2006; ISODA, 2006; ROBACK et. al., 2006; KRATZER; TALL; ISODA, 2007; TEPLIN, 2007; BERGENSKE, 2008; SUH; FULGINITI, 2012; ADAMS, 2013; SURATNO; KUNO, 2013; GOMÉS et. al., 2015; HJ SUHAILI; SHAHRILL, 2015; NGANG; SAM, 2015; ELLIOTT, 2016; GRIFFITHS, 2016; LEE BAE et al., 2016; LEWIS, 2016; TRYANTO, 2016; CHENAULT, 2017; MACEDO; BELLEMAIN, 2017; MYNOTT, 2017; WIDJAJA et al., 2017; NISHIMURA et. al, 2018; SCHIPPER et. al., 2018; ABAS et. al., 2019; LERMAN; ZEHETMEIER, 2019).

Entre as lacunas encontradas nos relatos consultados em nossa revisão de literatura, estão alguns possíveis impactos sofridos pelos participantes durante experimentos com *Lesson Study*, assim como sugestões de uma preparação formadora de implementação do ciclo que amenize esses impactos, além de sugestões para superação de limitações inerentes a um grupo de *Lesson Study*, como a falta de teorias que iluminem essa prática, superação de limitações no trabalho colaborativo, sugestão e descrição de pré-requisitos na implementação da ferramenta, práticas exitosas e respectivos benefícios oriundos de pesquisas com essa metodologia de desenvolvimento profissional docente.

Três fatores são sugeridos por Fernandez e Chokshi (2002) para superar limitações inerentes a um grupo de *Lesson Study*, como o de possuir um conhecimento de conteúdo não tão bom, ou o fato de todos os professores na equipe serem novatos, ou ainda o fato de todos os participantes manterem visões tradicionais de ensino. O primeiro fator é a utilização de um especialista de fora, o segundo é que o grupo de *Lesson Study* exponha ao público um certo número de aulas com múltiplas perspectivas para docentes e administradores escolares, e o terceiro fator é a utilização dos comentários desse especialista com vistas ao fornecimento de outra perspectiva às aulas de pesquisa.

Ao final, as autoras advertem que os princípios essenciais da *Lesson Study* não sejam esquecidos, alertam que essa metodologia é um tipo de pesquisa e, com isso, orientam que não se perca de vista a pergunta de pesquisa. Fernandez e Chokshi (2002) ressaltam ainda que examinar a prática não significa examinar os professores e que o foco deve ser no raciocínio dos alunos, em vez de no julgamento dos colegas. Por último, elas lembram que a *Lesson Study*

não é um veículo para a criação de uma biblioteca com aulas testadas e aprovadas, mas um processo de criação de reflexão profunda e embasada sobre as complexas atividades docentes.

Nesse mesmo sentido, Fernandez e colaboradores (2003) argumentam que uma implementação bem-sucedida da *Lesson Study* não pode acontecer sem a aplicação de três lentes críticas, definidas por especialistas japoneses como: a lente do pesquisador, a do desenvolvedor de currículo e a lente do aluno. Os autores também alertam para a importância da presença de um profissional experiente na implementação da metodologia, que não precisa necessariamente ser um japonês, mas que possua a *expertise* para a consecução dos objetivos estabelecidos no ciclo da *Lesson Study*.

No tocante ao que consideramos necessidades inerentes a um grupo de *Lesson Study*, Murata e colaboradores (2004) apresentam dois casos nos quais o aprendizado docente que ocorre durante o ciclo da metodologia acontece através do desenvolvimento interativo de recursos e da capacidade profissional, diferentemente de concepções dessa metodologia como melhoria instrucional, que acontece através do refinamento de planos de aula e demanda que os professores possuam conhecimento pedagógico de conteúdo e habilidades colaborativas como pré-requisito para sua participação.

Os autores suscitam implicações como a inadequação dos planos de aula para mensuração do progresso da *Lesson Study*, que o conhecimento de conteúdo pode ser concebido tanto como um resultado quanto como um contributo para a metodologia, e que os recursos tais como materiais curriculares podem ser considerados tanto como insumos quanto como produtos da *Lesson Study*.

No âmbito da formação inicial, Zilliox e Fernandez (2004) relatam resultados positivos da utilização da *Lesson Study* por estagiários, apontando sua compreensão e emprego de práticas docentes baseadas em ensino orientado por tendências reformistas. Os autores relatam ainda melhorias no conhecimento pedagógico de conteúdo entre os participantes da pesquisa e consequente influência dessa melhoria no ensino.

Benefícios semelhantes são relatados por Cerbin e Kopp (2006), que propõem um modelo para construção de conhecimento pedagógico de conteúdo e de melhoria da instrução baseado na prática da *Lesson Study*. Os autores alertam para o fato de apesar de os professores compartilharem objetos pedagógicos, abordagens e experiências semelhantes, eles tipicamente trabalham sozinhos quando planejam as atividades e tarefas instrucionais.

Uma das lacunas mais discutidas pelas pesquisas em educação é a distância entre teoria e prática, existente na formação de professores. A respeito disso, Isoda (2006) reflete que é

difícil para professores novatos pensarem como professores experientes e relata que os professores em formação inicial no Japão são submetidos a práticas de dramatização nas quais eles alternadamente executavam o papel do professor e do aluno, além de participarem de estágios de um mês durante os quais eles executam um treinamento *in loco* em uma escola de verdade.

O autor argumenta que isso permite aos professores se familiarizarem com o processo cíclico da *Lesson Study*, de pesquisar materiais e conduzir *research lessons* visando a melhoria dessas aulas de pesquisa. Esse exercício de dramatização sugere uma implementação mais amena da metodologia, no sentido de proporcionar uma ambientação inicial aos participantes do experimento, fato que nos permite inferir que esse tipo de implementação permite que a equipe participe do processo de maneira confortável, o que pode gerar confiança à equipe e resultados eficazes.

Ainda no tocante a pré-requisitos identificados como essenciais para um bom desenvolvimento do ciclo dessa metodologia, Kratzer e Teplin (2007) alertam para o desafio de se implementar a *Lesson Study* em lugares onde os professores possuem uma experiência prévia limitada com a pesquisa-ação, assim como o currículo desses lugares não permitir que o modelo japonês dessa metodologia seja implementado com os requisitos de tempo necessário. As autoras argumentam que essa ferramenta permite que os professores repensem e alterem suas atividades instrucionais.

Em uma publicação que possibilita uma melhor compreensão acerca de impactos na relação entre os participantes no interior de uma equipe de *Lesson Study*, Bergenske (2008) investigou as implicações da inclusão de um especialista em educação em um experimento com a metodologia. Os resultados suscitam uma reflexão sobre a divisão de papéis e responsabilidades entre especialistas e professores, para que se evite conflitos e cada componente da equipe possa cumprir o seu papel de maneira apropriada.

Alguns relatos investigam resultados da utilização da *Lesson Study* como recurso apontado por programas governamentais apto a sanar os problemas que o sistema educacional de certos países está enfrentando. Nesse sentido, a metodologia japonesa foi considerada como capaz de atender às exigências da reforma educacional de Hong Kong, que demandava dos professores o abandono da prática de mera transmissão de conhecimento e passassem a ser fontes de inspiração do aluno na construção do conhecimento (LEE, 2008b).

Em mais um relato de contribuições dessa metodologia à formação inicial de professores, o trabalho de Suh e Fulginiti (2012) trata da implementação da *Lesson Study* em

uma escola de desenvolvimento profissional, e teve como objetivo dar apoio a professores em formação para que se tornem profissionais reflexivos. Os resultados revelam que a *Lesson Study* impactou o desenvolvimento profissional em múltiplos níveis dos futuros docentes, à medida em que eles enfocavam coletivamente no aprendizado discente, pesquisa e investigação.

Em sua tese de doutorado, Adams (2013) identificou e analisou práticas instrucionais emergentes que promovem o ensino do pensamento crítico e criativo no ensino fundamental maior. A abordagem de desenvolvimento profissional da *Lesson Study* deu a oito professores que participaram nesse estudo um meio adicional de aprender e promover o pensamento criativo e crítico em suas salas de aula. Os professores afirmaram que a *Lesson Study* é um meio eficaz de prepará-los para criar e promover um ambiente de aprendizagem capaz de suscitar o pensamento criativo e crítico, além das habilidades de resolução de problemas nos alunos. A autora concluiu que a promoção do pensamento criativo e crítico é influenciada principalmente pela experiência dos professores e pelo ambiente favorável da escola.

Em relato que apresenta o potencial dessa metodologia em promover uma mudança no próprio contexto de ensino e aprendizado, Suratno e Kuno (2013) investigaram a implementação da *Lesson Study* em uma instituição de ensino privada da Indonésia, que almejava se tornar uma escola onde houvesse uma comunidade de aprendizado profissional, a partir de três objetivos: o aprendizado do aluno, do professor e da escola. Os resultados revelam três tipos de aprendizado docente apontadas pelo autor como constituintes do aspecto substancial do aprendizado docente através de atividades com a *Lesson Study*: 1) análise prospectiva (planejamento); 2) análise situacional (execução); e 3) análise retrospectiva (reflexão).

Apontando resultados semelhantes de mudança contextual, Ylonen e Norwich (2013) investigaram a utilização da *Lesson Study* para melhorar as oportunidades de aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem moderadas. Os resultados chamam atenção para a necessidade de um suporte mais amplo ao processo de implementação dessa metodologia nas escolas, para que possa ser bem sucedida; também apontam potenciais dificuldades que os professores podem enfrentar ao se engajarem nesse processo, como a falta de suporte por parte dos professores que exercem papel de liderança em atividades de *Lesson Study*.

Apontando uma maior versatilidade na utilização da *Lesson Study*, Gomès e colaboradores (2015) propõem ampliar o foco dessa metodologia não apenas para melhorar a prática docente, mas também para reconstruir e melhorar o conhecimento prático dos professores. Os autores destacam que a *Lesson Study* reforça dois movimentos complementares:

o movimento entre teoria e prática, a reflexão sobre a ação para descobrir as crenças, hábitos, atitudes e emoções implícitas que subjazem às práticas, e a experimentação de teorias novas que formem novos hábitos, crenças, atitudes e emoções que deem suporte ao desenvolvimento de uma nova forma de ensino.

Em um estudo de iniciativa governamental, HJ Suhaili e Shahrill (2015) comparam as aprendizagens percebidas por dois grupos de professores primários de matemática envolvidos em um Projeto Nacional de *Lesson Study*, em 2010 e 2012. Os resultados apontam que, apesar de a maioria dos membros de um dos grupos reconhecer como positivo o impacto da *Lesson Study* em seu desenvolvimento profissional, mais da metade deles respondeu negativamente quando foram perguntados sobre a sua predisposição em estar novamente envolvidos em um projeto com essa metodologia.

A possível razão relatada pelas autoras foi o fato de que o conhecimento e habilidades adquiridas durante a participação no experimento pode não compensar o comprometimento que os participantes investiram no projeto. As autoras relatam ainda que o aumento repentino no número de escolas primárias obrigadas a se envolver no projeto com a metodologia ocasionou a inabilidade do ministério em implementar e monitorar esse processo efetivamente, resultando em um projeto pobre, incompleta ou superficialmente implementado.

A falta de apoio administrativo é um dos grandes entraves observados em experimentos com a *Lesson Study*. Ngang e Sam (2015) relatam alguns tipos de suporte que os diretores podem proporcionar aos professores, que pode ser através da liberação dos docentes durante ou após o dia letivo para que os professores concluam o plano de aula e a revisem ou preparem material para essa aula. Além disso, acrescentam os autores, os administradores escolares podem fornecer tempo para que a equipe de desenvolvimento conduza, observe e discuta a aula com toda a equipe tendo como objetivo a revisão dessa aula.

Elliot (2016) ressalta a necessidade de o processo de *Lesson Study* ser informado por uma teoria de aprendizagem ou pedagógica explícita, sendo essa uma das maiores preocupações quando o assunto é a globalização da metodologia. O autor relata uma experiência com a fusão da *Lesson Study* e a Teoria da Variação em Hong Kong, e que outras tentativas de informar a *Lesson Study* estão sendo relatadas no *International Journal for Lesson and Learning Studies*. Elliot (2016) ainda menciona uma série de relatos que tornam explícitos os valores e as crenças que alicerçam e dão forma ao ensino e ao aprendizado em diferentes contextos culturais e que são negligenciados por alguns professores. Tais fatores, segundo o autor, estão imbricados na estrutura das aulas, nos padrões de interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos

e no processo de aprendizagem no qual os alunos se engajam. O autor conclui que transformações significativas na prática, iluminadas por valores e objetivos pedagógicos inovadores não são prováveis de acontecer a menos que os pormenores culturais sejam disponibilizados aos professores explicitamente através da *Lesson Study*. Elliott (2016) explica ainda que tal conhecimento é adquirido por meio de comparações interculturais de transcrições e gravações de vídeo das aulas.

Mais um relato de ampliação do escopo de atuação da *Lesson Study* é apresentado por Lee Bae e colaboradores (2016), que realizaram um estudo defendendo a adaptação dessa metodologia para uma ferramenta que tenha a função das normas, crenças e sistemas de diferentes culturas e contextos, apontando ainda que a réplica exata do modelo japonês em outro país pode não ser possível. É interessante destacar algumas vertentes de *Lesson Study* mencionadas no artigo, como a versão nacional, regional e local. Os autores refletem ainda que as pesquisas com *Lesson Study* são amplamente caracterizadas por estudos de caso descritos em profundidade, baseados em reflexões nas discussões pós-aula e em resumos detalhados de reuniões gravadas ou artefatos relacionados, a maioria dos quais são carentes de métodos detalhados ou sistemas de codificação aplicáveis a outros contextos. Os autores esclarecem que nesse estudo houve uma mudança no foco de interesse, que era a melhora da instrução, passando a focarem para o aprendizado docente, enquanto na configuração original o foco de interesse é o aprendizado discente.

Outro relato de resultados de um experimento com *Lesson Study* na formação inicial de professores é encontrado em Griffiths (2016), que descreve a experiência de um grupo multidisciplinar de Humanidades que trabalhou com *Lesson Study* na formação inicial. Os resultados apontam a possibilidade de obtenção de tempo e espaço pelos participantes para que reflitam sobre suas práticas de sala de aula com os seus colegas, abordando as limitações dessas mesmas práticas e sejam capazes de obter a capacidade de construir confiança interdisciplinar que lhes permita desenvolverem seu conhecimento da disciplina, pedagogia, e começarem a ver as aulas sob o ponto de vista do aluno.

A autora aponta que o experimento com a *Lesson Study* permitiu aos professores em formação inicial desenvolver um melhor entendimento da complexidade do papel de um professor eficiente, onde se destaca a necessidade de uma abordagem interativa e experimental com oportunidades de desafios para seus alunos. Os participantes relataram ainda que identificaram várias maneiras pelas quais o seu raciocínio se desenvolveu durante a atividade

com a *Lesson Study* e como eles esperam que suas práticas futuras sejam afetadas especialmente em direção a uma prática docente menos centrada no professor.

Ao apontar que a má qualidade do ensino e a baixa qualidade da aprendizagem são causados pela falta de um sistema de desenvolvimento de aprendizagem de qualidade na sala de aula, Tryanto (2016) defende que o aprendizado colaborativo através da *Lesson Study* pode ser uma solução eficiente para melhorar a qualidade desse tipo de aprendizado e explica que o propósito do aprendizado colaborativo é assegurar que todos os alunos recebam a mesma qualidade de aprendizado.

Um alerta sobre a necessidade de facilitadores habilidosos para a implementação exitosa da *Lesson Study* é o de que, apesar da novidade e complexidade, essa metodologia tem funcionado como baluarte intercultural na área de aprendizado docente, desde que as etapas do ciclo dessa ferramenta sejam conduzidas por professores com vasta experiência pedagógica e de conteúdo, que conseguem tornar-se facilitadores habilidosos em um período curto de tempo. A autora alerta, entretanto, que a *Lesson Study* tem o potencial de conduzir a uma prática com base em uma teoria, mas de uma forma que parece relevante apenas naquele momento (LEWIS, 2016).

Na contramão do otimismo expressado por muitos autores por causa da extensa quantidade de relatos positivos da utilização da *Lesson Study*, Mynott (2017) relata o aturdimiento que sentiu ao realizar a revisão de literatura de sua tese de doutorado, sentimento provocado, segundo o autor, pela prevalência desses resultados positivos advindos de experimentos com *Lesson Study*, e que os pontos negativos que observou, relacionados à restrições de tempo, falta de *expertise* ou barreiras culturais não estavam relacionados à metodologia propriamente dita.

Em estudo que aponta o potencial da *Lesson Study* de compartilhamento não só de práticas docentes, mas de responsabilidades por essas práticas, Chenault (2017) reflete sobre o potencial dessa metodologia em formar líderes capazes de motivar o trabalho colaborativo, com o potencial também de viabilizar a construção de laços mais profundos entre os participantes. A autora reflete sobre a profissão docente ser ao mesmo tempo social e isolada e evoca o potencial que a *Lesson Study* possui de evitar que uma aula malsucedida recaia sob a responsabilidade de uma só pessoa.

Em artigo que investiga o uso da *Lesson Study* na formação de professores de matemática, Macedo e Bellemain (2017) apresentam alguns apontamentos históricos sobre a *Lesson Study*, relatando que essa metodologia tem sido utilizada como parte do treinamento da

formação inicial dos professores no Japão, tendo se espalhado, naquele país, a partir do século XX, a pedido do governo. O estudo é concluído com a conjectura de que, para compreender e analisar a *Lesson Study* como contribuição à formação de professores em exercício e dos futuros professores de matemática, é necessário um contato direto dessas pessoas com o ambiente de formação.

Sobre a falta de teorias que informem a utilização da *Lesson Study*, Widjaja e colaboradores (2017) alertam que apesar de sua longa tradição no Japão e sua adoção em outros lugares, as teorias que iluminam a prática dessa metodologia são geralmente implícitas e obscuras. Como uma alternativa a essa carência de teorias, os autores argumentam que o investimento em planejamento aprofundado e de qualidade, com enfoque na antecipação do raciocínio do aluno e na construção da capacidade dos professores em implementar aulas estruturadas em resolução de problemas através da *Lesson Study* conduz ao crescimento profissional dos professores.

Nas publicações que analisamos, as pesquisas com *Lesson Study* acontecem majoritariamente em níveis de ensino que correspondem ao que no Brasil equivale ao ensino fundamental menor. No entanto, encontramos o relato de Nishimura e colaboradores (2018), que apontam as diferenças entre a *Lesson Study* aplicada em diferentes níveis de ensino. No nível secundário, os autores detectaram que a maioria das aulas de pesquisa carecia de um tema de pesquisa e algumas não tiveram a discussão pós-aula. Entretanto, a maior lacuna, segundo os autores, foi a falta de inclusão da antecipação das respostas dos alunos nos planos de aula nível secundário. Os autores explicam que os professores desse nível têm objetivos diferentes para as aulas de pesquisa, sendo os cinco mais comuns: a) o melhoramento das técnicas de ensino e habilidades docentes; b) o entendimento de aspectos do raciocínio dos alunos; c) o melhoramento das habilidades escolares dos alunos; d) o aprofundamento do entendimento sobre e o desenvolvimento de novos materiais de ensino; e e) o cumprimento dos objetivos estabelecidos nas diretrizes curriculares.

Nishimura e colaboradores (2018) advertem que pesquisadores devem atender aos seguintes pré-requisitos quando da implementação da *Lesson Study* no nível secundário: a) assegurar que os participantes da aula de pesquisa entendam bem o plano de aula antecipadamente; b) capacitar os professores em tecnologia digital para o registro do processo de raciocínio dos alunos; e c) assegurar que o especialista faça comentários aos participantes sobre a importância de utilizar o processo de raciocínio dos alunos como evidência das suas dificuldades de aprendizado.

Por fim, Schipper e colaboradores (2018) argumentam sobre o potencial da *Lesson Study* em proporcionar um desenvolvimento profissional capaz de fazer com que os professores se sintam preparados para atender à diversidade de necessidades individuais dos alunos. Os autores relatam resultados do aumento de sentimento de autoeficácia de um grupo de oito professores de oito escolas diferentes, após participarem em um experimento com a *Lesson Study* na Holanda. O aumento desse sentimento foi detectado em aspectos como gerenciamento de sala de aula, inclusão de todos os alunos e clareza da instrução.

## 4 DISSERTAÇÕES SOBRE A *LESSON STUDY* NO NORTE DO BRASIL

Neste capítulo apresentamos e discutimos os relatos de ambas as implementações de estudos pioneiros com a *Lesson Study* na Amazônia. Um desses relatos, sob autoria de Schwade (2018), investigou o potencial de contribuição dessa metodologia na aprendizagem profissional de um grupo de professores de inglês em formação inicial durante seu estágio de regência, enquanto o outro relato, de Oliveira (2018), procurou identificar as contribuições para o desenvolvimento profissional que três professores de inglês atribuem ao uso da *Lesson Study*.

### 4.1 *Lesson Study* na formação inicial de professores (Schwade, 2018)

No trabalho intitulado “*Lesson Study* na formação inicial de professores: uma experiência com licenciandos de letras-inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará”, Schwade (2018) defende a utilização da metodologia japonesa ao assumir a inadequação na Formação Inicial de Professores (FIP) na UFOPA, e aponta essa metodologia como aliado em potencial na preparação e emancipação profissional do docente. Em sua pesquisa, a autora buscou identificar possíveis contribuições da *Lesson Study* para a aprendizagem profissional de um grupo de acadêmicos enquanto realizavam estágio supervisionado de regência.

A pesquisa de campo aconteceu em uma turma do ensino médio, cuja professora estava sempre presente, atuando como *knowledgeable other*, tecendo comentários, sugerindo materiais e atividades. A pesquisadora, além dessa função, participou como facilitadora nos encontros do ciclo da *Lesson Study*. Os acadêmicos foram responsáveis por planejar e ministrar as aulas.

Na primeira fase, houve oficinas organizadas em oito encontros, onde a língua inglesa foi utilizada nas reuniões de planejamento e discussão avaliativa da aula de pesquisa, como oportunidade para a prática do idioma, segundo a pesquisadora. No entanto, as aulas foram ministradas em português. Em todos os encontros, foram realizados estudos teóricos e práticos sobre a *Lesson Study*, com o auxílio de vídeos e simulações sobre cada etapa.

Na fase seguinte, ocorreram as primeiras *aulas cruas*, que são utilizadas para a recolha de dados sobre os alunos (suas necessidades, dificuldades linguísticas e nível de engajamento nas aulas entre outras informações) com o intuito de nortear o planejamento da aula de pesquisa. Na última fase, houve quatro ciclos de *Lesson Study*. A autora relata que o grupo desenvolveu suas atividades com tranquilidade, porque houve flexibilização de tempo a fim de que realizassem um planejamento detalhado.

O trabalho de Schwade (2018) apresentou resultados positivos e negativos. Os resultados positivos foram categorizados como marcas de aprendizagem profissional, agrupada

nos temas *Prática docente centrada no aluno* e *Reflexividade*. A pesquisadora interpretou os dados apenas do licenciando que, na opinião dela, mais compreendeu e vivenciou as atividades. Já os desafios encontrados foram categorizados como dificuldades na vivência com a Lesson Study, da qual emergiram dois temas: *Desafios no Trabalho Colaborativo* e *Ausência de uma Prática Investigativa*. Já os temas que traduzem a percepção do licenciando analisado são cinco: *Senso de Comunidade*, *Benefícios do Trabalho Colaborativo*, *Planejamento que traz segurança para a prática docente*, *Valorização das Etapas da Lesson Study* e *Construção de uma Identidade Profissional*.

A pesquisadora interpretou os dados apenas do licenciando que, na opinião dela, mais compreendeu e vivenciou as atividades, e aponta que o licenciando sempre visou o aprendizado do aluno e não a performance docente. No entanto, a pesquisadora constatou que as reflexões, mesmo que produtivas e focadas no ensino, não dialogaram com a teoria. Schwade (2018) agrupou os principais desafios enfrentados pelos participantes em dois temas: *Desafios no Trabalho Colaborativo* e *Ausência de uma Prática Investigativa*.

O primeiro tema surgiu a partir da observação de que, enquanto um membro estava falando nas reuniões, os demais faziam outras coisas e não se envolviam na discussão levantada. Foi também identificada uma realização de tarefas e ações isoladas, que ocasionaram a falta de decisão e análise conjunta das atividades e conteúdo de cada aula de pesquisa, lamenta a autora, o que levou cada regente da aula a finalizar o plano de aula sozinho. A autora observa que, embora o licenciando analisado, em algumas reuniões, tivesse manifestado conhecimentos teóricos com o intuito de que fossem debatidos coletivamente, não encontrou abertura por parte dos demais membros do grupo, e optou em não propor mais discussões dessa natureza.

O segundo tema, *Ausência de uma Prática Investigativa*, expressa um dos maiores impedimentos para a evolução dos licenciandos no seu processo de aprendizagem profissional. A autora relata que o grupo negligenciou o estudo do conteúdo de cada aula de pesquisa e não procurou fundamentação teórica para suas reflexões e planejamento, sendo raras as vezes em que consultaram o material fornecido a eles sobre a *Lesson Study*, que continha explicações de cada etapa da metodologia.

A pesquisadora apresenta algumas hipóteses sobre fatores que podem ter causado dificuldades aos participantes, sendo eles: a) ausência de disciplinas fundamentais para a construção dos saberes pedagógicos, como Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira, Didática e Prática de Ensino e b) falta de uma estrutura curricular que favoreça a elaboração dos conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente.

A autora observou que os participantes de sua pesquisa não estavam acostumados com a vivência de experiências práticas que permitem reflexões colaborativas as quais relacionam teoria e prática acerca do processo de ensino e aprendizagem. Schwade (2018) explica, ainda, que a vivência da *Lesson Study* trouxe muitos elementos novos, que precisariam de um tempo maior para serem apreendidos e incorporados e argumenta que essa imaturidade relativa à vida docente, provocada em grande parte por uma formação inicial distanciada da realidade escolar, contribuiu para que os licenciandos não tivessem percebido e valorizado as contribuições que a *Lesson Study* pudesse trazer ao seu aprendizado profissional, entre as quais destaca a redução do isolamento, a exploração de diferentes pontos de vista, aumento da confiança e o esforço coletivo em prol de objetivos em comum.

A autora também atribui o descompasso dos licenciandos com a metodologia à diferença de cultura de aprendizagem profissional entre o Brasil e o Japão, país de origem da *Lesson Study*, acrescentando que a formação inicial de professores, em especial, é vista no Brasil, mesmo que implicitamente, como o momento de aprender conhecimentos teóricos, e que a prática vem depois.

Ao final do trabalho, a pesquisadora apresenta os temas que traduzem a percepção do licenciando analisado. O primeiro demonstrou o quanto é relevante para o acadêmico a criação de um *Senso de Comunidade* dentro da profissão docente. A autora destaca que o licenciando considera esse sentimento um componente-chave da *Lesson Study*. O licenciando argumenta que esse senso de comunidade em torno do ensino traz segurança para o professor, que se sente incluído naquele meio, que os outros professores têm a possibilidade de analisar a turma como um todo e que a comunidade (o grupo de professores participando de aulas cruas) tem como saber que aquela turma tem um problema.

O segundo tema é *Benefícios do Trabalho Colaborativo*, onde a autora aponta a incorporação de princípios da metodologia pelo licenciando, tais como: trabalho em equipe, planejamento e análise coletiva de aulas para o aprimoramento da prática docente. O licenciando declarou conseguir embasar muito melhor qualquer conteúdo por estar lidando não com uma ideia, mas com várias ideias de aula que, muitas vezes, se completam dentro do ciclo da *Lesson Study*.

De acordo com a autora, a *Valorização das Etapas da Lesson Study* é um tema que demonstra a clareza com a qual o licenciando compreendeu as etapas do ciclo e as relacionou a algo positivo de ser vivenciado, pois ele vê os resultados que surgiram através da sala de aula e analisa aquele resultado com a ajuda de outras pessoas, planejando a próxima aula com base

nesses resultados, e relata a opinião do licenciando, para quem todo aluno deveria ter a oportunidade de participar de uma *Lesson Study*, o que 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 ele, a *Lesson Study* deveria ser incorporada à aprendizagem profissional de todo futuro professor.

O próximo tema emergente foi *A Construção de uma Identidade Profissional*. A autora explica que a contribuição central da *Lesson Study*, para o licenciando, foi a possibilidade de ele se reconhecer como professor de inglês, pois o envolvimento nos encontros do ciclo e na observação das aulas dos colegas em contextos escolares reais suscitou no participante sua identificação com a profissão, aflorando nele um sentimento de pertencimento à profissão.

A partir dos temas apresentados, a autora verificou que a vivência da *Lesson Study* proporcionou ao licenciando experiências significativas até então distantes da sua realidade no curso de licenciatura. Elementos constituintes da metodologia foram destacados por ele como fatores que contribuem para o desenvolvimento do trabalho docente. Referindo-se especificamente ao seu processo de formação inicial, o licenciando 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.

Uma contradição apresentada no trabalho de Schwade (2018) é que, enquanto as observações das notas de campo da pesquisadora apontam sérias dificuldades na vivência dos aspectos essenciais da *Lesson Study*, as percepções do licenciando analisado manifestadas na entrevista demonstraram influências positivas dessa metodologia na sua formação inicial.

A pesquisadora aponta que as três marcas de aprendizagem profissional manifestadas pelo licenciando analisado indicam que a aplicação da ferramenta pode criar 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 alertaram a autora sobre a necessidade de um trabalho vigilante de orientação e acompanhamento dos licenciandos.

A autora conclui que as ideias-chave *Foco no Aluno* e *Trabalho Colaborativo* se concretizaram, apesar de algumas dificuldades no desenvolvimento do trabalho em equipe, e observou a ausência de uma *prática reflexiva e investigativa*, cuja carência nas atividades do time da *Lesson Study* 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.

No tocante à compreensão da percepção dos participantes acerca do uso da *Lesson Study* no curso de licenciatura como uma ferramenta para o seu aprendizado profissional, os resultados da análise dos dados do licenciando indicam que a *Lesson Study* pode colaborar com a construção da identidade profissional dos professores em formação inicial, pois proporciona experiências práticas de reflexão e ação a partir do contato com a rotina docente.

A autora argumenta que as dificuldades enfrentadas pelos participantes não impediram a vivência de uma experiência significativa de aprendizagem profissional, e que houve assimilação de conceitos mundialmente utilizados na formação inicial de professores. A autora inferiu que, mesmo enfrentando problemas relativos ao planejamento das aulas e ao desenvolvimento dos alunos, licenciandos têm muito a aprender com o movimento de reflexão e ação proporcionado pela *Lesson Study*.

Entre as limitações do estudo, a autora menciona que os discentes não estavam dispostos a participar das aulas conduzidas pelos participantes do seu estudo, por não gostarem de estagiários e, segundo constatou ainda, só estavam dispostos a interagir se a professora titular da turma ministrasse as aulas, além de estarem acostumados com uma estrutura de aula em que predominavam a interpretação textual e o foco em atividades gramaticais escritas na lousa, totalmente diferentes das atividades propostas em sua pesquisa.

Outro aspecto que parece ter limitado a aceitação dos licenciandos pelos alunos foi o modo como foi organizada a regência das aulas. A cada semana um licenciando ministrava a aula. Schwade (2018) explica que é possível que esse rodízio de ministrante tenha dificultado a criação de um vínculo afetivo entre os licenciandos-professores e os alunos. Em decorrência dessa atitude negativa da maioria dos alunos da turma, a autora conclui que o trabalho do grupo ficou limitado, prejudicando a aprendizagem discente.

Outra limitação refere-se ao uso do inglês nas interações durante as reuniões. A autora relata que, embora a sua intenção fosse proporcionar oportunidades para a prática do idioma, percebeu que, ao usar a língua-alvo, os licenciandos não se avolumaram em suas reflexões e na expressão das suas ideias. Em retrospectiva, a autora reconhece que mesmo sendo professores de inglês em formação inicial, a adoção do português como língua de comunicação poderia ter tornado as reuniões mais produtivas.

Consciente das limitações da pesquisa e da necessidade de explorar mais a fundo o uso da *Lesson Study* na formação inicial de professores, a autora acredita que a sua pesquisa 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.

#### **4.2 *Lesson Study* na formação contínua de professores (Oliveira, 2018)**

Em relato sobre a implementação da *Lesson Study* com professores em exercício, Oliveira (2018) aponta um cenário desfavorável para o ensino de inglês no Brasil causado por fatores como salas de aulas superlotadas, carga horária reduzida, pouco domínio das habilidades orais pelos professores, falta de material didático adequado, entre outros. O autor procurou identificar contribuições que essa metodologia pode oferecer ao desenvolvimento profissional de três professores de inglês da rede pública, assim como descrever e refletir sobre ações e atividades de desenvolvimento profissional a que esses professores têm acesso ou de que costumam participar, suas impressões em relação à *Lesson Study*, a sua participação em ciclos de *Lesson Study* e dificuldades enfrentadas.

O autor apresenta seis etapas do ciclo da *Lesson Study*, como sendo: (1) a formação de um grupo de professores; (2) a definição dos objetivos; (3) a elaboração de uma aula; (4) o planejamento do estudo; (5) a execução e observação da aula; (6) a análise e revisão da aula; e, (7) a documentação e disseminação dos resultados.

O autor relata que atuou como *knowlegdeable other*, ou especialista de fora, instigando a reflexão dos participantes sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos, apresentando ideias durante o planejamento e discussão pós-aula e promovendo oficinas e encontros para introdução e conhecimento da *Lesson Study*.

O autor constatou, em uma entrevista inicial, que o planejamento das aulas não é realizado e que os professores levam em consideração o conhecimento prévio do conteúdo, apostilas e o tópico gramatical elencado no conteúdo programático para organizar as aulas. Detectou ainda que a colaboratividade parece permanecer no nível de sugestões ou trocas de informações no campo operacional.

Sobre evidências de aprendizagem, o pesquisador relatou a observação pelos participantes à falta de atenção ou vergonha dos alunos em falar, identificação de questões sobre a turma como um todo e verificação das atividades discentes através de visto no caderno e livro e observação da capacidade de compreensão pelos alunos do que o professor fala em inglês. Sobre desenvolvimento profissional e aprimoramento da prática, o último tópico da entrevista, o autor relata que os três professores realizam estudos sobre métodos, metodologias e o aprimoramento da fluência no idioma.

Oliveira (2018) proporcionou três encontros formativos aos participantes. O primeiro objetivou fornecer uma visão geral sobre a *Lesson Study*, discussão acerca de protocolos sobre gravações das aulas e escolha de alunos-caso, conforme proficiência na língua inglesa e comportamento. No segundo, houve uma revisão sobre a metodologia, e um dia depois desse encontro um dos participantes informou não poder mais fazer parte da equipe. No terceiro encontro o pesquisador apresentou a metodologia para duas novas integrantes da equipe.

O planejamento da aula de pesquisa ocorreu em três reuniões. A primeira visou identificar a compreensão da metodologia até aquele momento e discutir as dificuldades no conteúdo. Na segunda, foram analisados testes diagnósticos e discutidas as atividades. Na terceira reunião, foram decididas as atividades, com discussão sobre a data para aplicação da aula de pesquisa e divisão de tarefas.

O autor descreve a aula de pesquisa com foco nas dificuldades e na análise dessa aula o pesquisador observou que os professores não planejaram uma atividade visando avaliar especificamente a aprendizagem dos alunos. A reunião para o primeiro melhoramento dessa aula ocorreu apenas entre o pesquisador e um dos participantes, o que levou o pesquisador a se responsabilizar pela reaplicação da aula de pesquisa

Na reunião de análise dessa aula houve apresentação dos dados das entrevistas realizadas por três observadores a três alunos. Após discussão sobre as respostas, o autor conduziu uma avaliação sobre as dificuldades de participação dos professores nas atividades da *Lesson Study*, fato que atribui às faltas deles nas reuniões de planejamento.

Na reunião para o melhoramento da segunda aula houve análise de atividades dos alunos e planejamento de uma revisão. Nessa ocasião, o pesquisador destacou o fato da professora que ministrou a aula ter trocado a ordem das atividades no plano, levando-o a acreditar que ela estivesse a declinar do planejamento da equipe. Logo após foram apresentados os dados das entrevistas com os alunos. Todas as reuniões de avaliação aconteceram após o encerramento das respectivas aulas de pesquisa.

Na reunião de reflexão final do ciclo o pesquisador procurou capturar as ideias aprendidas, pontos a ponderar e ações a serem tomadas, proporcionou uma atividade de leitura e reflexão a fim de facilitar a metacognição dos participantes e discutiu diretrizes para o relatório sobre a *Lesson Study*, com tópicos a respeito da aprendizagem dos alunos, pedagogia, processo da metodologia levantamento do que pode ser melhorado ou explorado em novos ciclos.

Ao final do ciclo houve uma entrevista visando captar impressões dos participantes sobre a *Lesson Study*, o que consideraram seus pontos fortes e fracos, o que mais lhes chamou a atenção em relação à metodologia, as dificuldades identificadas, as aprendizagens obtidas, entre outras. A análise das informações originou os temas: trabalho colaborativo, reflexão sobre a prática, replanejamento, foco no aluno e sua aprendizagem, desenvolvimento profissional e dificuldades para participação nas atividades da *Lesson Study*.

Oliveira (2018) explica que todos os participantes consideraram o trabalho colaborativo como positivo, que possibilitou-lhes ter observado o que aconteceu durante as aulas, fazendo com que pudessem conhecer questões que provavelmente não conheceriam em suas práticas isoladas. Sobre a reflexão sobre a prática, a dinâmica de analisar as aulas e replanejá-las foi apontada como algo essencial.

O replanejamento também foi destacado como um elemento que, além de novo aos participantes, lhes chamou bastante atenção. A observação discente como oportunidade de observar o aprendizado do aluno, segundo o autor, foi percebida positivamente pelos participantes, que consideraram sua participação nas atividades da *Lesson Study* como ganhos ao seu desenvolvimento profissional. A esse respeito, o autor percebeu que através da *Lesson Study* os participantes puderam aumentar seu conhecimento pedagógico do conteúdo.

Com relação às dificuldades, a restrição de tempo foi apontada pelos participantes como um dos principais obstáculos para uma aplicação mais aprofundada da *Lesson Study*, segundo o autor. Um dos participantes apontou que ele e os outros interpretaram erroneamente a metodologia, acreditando que o foco fosse o professor. Outro obstáculo mencionado pelos participantes foi a falta de conhecimento sobre a metodologia.

As conclusões do autor apontaram que a *Lesson Study* foi identificada pelos participantes como uma prática interessante, com potencial de contribuição para o seu desenvolvimento profissional. Eles inclusive vislumbraram a sua adoção na prática docente cotidiana. Porém, reconheceram uma série de obstáculos que o sistema educacional possui atualmente com potencial de inviabilizar a prática da metodologia.

Apesar das dificuldades apresentadas, o autor argumenta que a *Lesson Study* parece ter um grande potencial que poderia ser aproveitado e incorporado ao nosso sistema educacional como uma prática cotidiana, contanto que fossem garantidas as condições para isso. Uma das possibilidades apontadas diversas vezes pelos participantes seria estudar uma maneira de integrar a metodologia à hora-atividade. Dessa forma, o autor sugere que mais estudos possam

ser realizados em todas as regiões do Brasil, em variados contextos, a fim de se criar uma base sólida de referencial, possibilitando maior divulgação e interesse por essa metodologia.

### **4.3 Análise interpretativa das dissertações**

Tanto o trabalho de Schwade (2018) quanto o de Oliveira (2018) defendem a utilização da *Lesson Study* na formação de professores: o primeiro, na inicial e o segundo, na continuada. Os dois autores fundamentam suas pesquisas em relatos de resultados positivos ou negativos acerca da utilização da metodologia japonesa em diversos países, apontando os principais fatores responsáveis por tais resultados, exitosos ou não, destacados na literatura em que se apoiaram.

Analisamos os estudos aqui delineados com o intuito de que os objetivos específicos de nossa pesquisa fossem respondidos, sendo eles: a) a identificação de possíveis fatores contextuais que possam haver interferido positiva ou negativamente na realização das pesquisas; b) a captação de percepções dos participantes das duas pesquisas durante as oficinas de treinamento da *Lesson Study*; e c) análise de percepções dos participantes das duas pesquisas durante os seus ciclos de implementação.

Entre as causas que figuram como propulsoras do sucesso obtido pela *Lesson Study*, detectamos como a principal delas a vivência dessa prática de desenvolvimento docente pelos profissionais da educação em seu país de origem, tanto no acervo de publicações consultado pelos dois autores quanto em nossa revisão de literatura. No entanto, essa vivência parece ter sido negligenciada, incompreendida ou rejeitada pela maioria dos participantes de ambas as equipes.

No Japão, A *Lesson Study* faz parte da rotina pedagógica das escolas, fato que facilita a condução do ciclo da metodologia, pois essa vivência produz uma geração de professores habilidosos e familiarizados com a condução das fases do seu ciclo. Além disso, a execução dessa metodologia recebe suporte da administração escolar, comunidade de maneira geral e de todo o sistema educacional japonês, configurando-se inclusive em vários programas nacionais, fato possível de ser verificado nos relatos dos diversos eventos cujo objetivo é tornar públicas muitas aulas de pesquisa praticadas em diversas salas de aula japonesas.

Esse atributo que faz da *Lesson Study* uma atividade rotineira no Japão é certamente a principal causa dos resultados positivos das pesquisas envolvendo essa metodologia, já que a prática diária dessa ferramenta sugere uma implementação natural, disciplinada, organizada e harmônica, sem a necessidade de que a equipe corra riscos de passar por experiências

malsucedidas. Contudo, o que se observa nas pesquisas com essa ferramenta japonesa em diversas partes do mundo são relatos de dificuldades principalmente relacionadas à limitação de tempo e comprometimento dos participantes, sem contar a falta de suporte por parte da administração escolar e, o que consideramos mais impactante, a necessidade de adaptação cultural para que os seus princípios essenciais sejam respeitados e preservados.

Em ambas as pesquisas, os autores desempenharam a função de *knowledgeable other*, segundo eles próprios relatam. O *knowledgeable other*, durante o ciclo de *Lesson Study*, para Takahashi (2014) é responsável por três papéis. O primeiro é proporcionar acesso a uma compreensão mais aprofundada do conteúdo, do currículo, das ideias por trás do livro didático e de ideias pedagógicas. O segundo papel é o de sugerir possíveis direções para que a equipe atinja o tema de pesquisa da escola e das aulas de pesquisa, além de tentar compartilhar observações das aulas que possam ajudar a equipe a encontrar soluções para os problemas da escola. O autor relata que o último papel desse especialista é o de fornecer aos professores a oportunidade de refletirem sobre lições importantes aprendidas a partir da discussão e sobre o que mais eles poderiam aprender caso houvesse melhoras na discussão.

Com relação ao nosso primeiro objetivo específico, que foi a identificação de possíveis fatores contextuais que possam haver interferido positiva ou negativamente na realização das pesquisas, podemos destacar, como fatores que contribuíram para a realização da pesquisa de Schwade (2018): a relação hierárquica de professor-aluno entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa e a disponibilidade de tempo de todos os participantes para a execução de todas as etapas da pesquisa.

Por outro lado, consideramos como principal fator que dificultou essa pesquisa a relação conturbada entre os participantes, o que pode ser constatado em excertos da entrevista com o participante citado na dissertação para efeito de análise. Outro entrave à obtenção de resultados positivos foi a constante demonstração de desinteresse durante as diversas etapas do experimento. A autora afirma que os participantes ficavam dispersos durante as reuniões, “fazendo outras coisas” e não prestando atenção ao que era discutido (SCHWADE, 2018, p. 119).

Além desses obstáculos advindos de comportamentos dos participantes, Schwade (2018) relata que houve falhas no seu estudo, no sentido abstrato, como limitações em atingir elementos essenciais da *Lesson Study*, pois declarou que faltou o grupo “vivenciar a ferramenta”. A pesquisadora apontou ainda a necessidade de mais investigação pela

pesquisadora e participantes, ao confessar que o grupo precisou ler bastante no primeiro momento do último ciclo, se perguntado o que possivelmente deixaram de fazer.

Já na pesquisa de Oliveira (2018), não identificamos quaisquer fatores que pudessem ser compreendidos como viabilizadores de um resultado positivo. Infelizmente, apesar dos participantes da pesquisa possuírem uma vasta experiência no magistério, eles relataram na entrevista inicial realizada pelo pesquisador que negligenciavam o plano de aula, que é um requisito básico do ciclo da *Lesson Study*, o instrumento que norteia todo o ciclo da metodologia.

Stigler e Hiebert (1999) apontam que oportunidades de aprendizado são mais proveitosas quando ocorrem com professores que compartilham os mesmos objetivos para os alunos e que estão dispostos a abrir as portas das suas salas de aula para que, dessa forma, a docência possa se tornar um objeto de estudo compartilhado e apontam ainda que, nesse tipo de ambiente, diferentes abordagens podem ser planejadas em conjunto, testadas em múltiplas salas de aula e revisadas com base nos seus efeitos sobre o aprendizado dos alunos.

Essa falta de prática de planejamento de aulas, na nossa avaliação, foi a grande lacuna da pesquisa com *Lesson Study* na formação contínua na Amazônia, juntamente com a falta de tempo e os problemas decorrentes disso, como a ausência dos participantes em diversas reuniões de planejamento ou discussão e nas aulas de pesquisa.

Com relação à captação de percepções dos participantes das duas pesquisas durante as oficinas de treinamento da metodologia, consideramos que houve um planejamento cauteloso por parte dos dois pesquisadores, com atividades que contemplavam desde a apresentação conceitual da *Lesson Study*, protocolos de realização das etapas do ciclo até os procedimentos a serem adotados durante as reuniões de planejamento e discussão das aulas de pesquisa. No entanto, percebemos que o gerenciamento dessas oficinas foi gravemente prejudicado pela inconstância, falta de assiduidade, indiferença ou negligência tanto dos acadêmicos quanto dos professores que participaram nas respectivas pesquisas sobre a utilização da *Lesson Study* na formação inicial e continuada de professores na Amazônia.

Outro fator negativo é a ausência de exigência de plano de aula pelo coordenador pedagógico da escola onde foi realizada a pesquisa, o que contribui para que o corpo docente execute suas atividades sem um elemento tão essencial. Ainda, o pesquisador detectou que os encontros pedagógicos acontecem apenas uma vez ao ano, o que impede a oportunidade da troca de experiências entre os membros do corpo docente, pedagógico e administrativo.

Mais um fator que possibilita o entendimento sobre o contexto da pesquisa é que o coordenador pedagógico não foi entrevistado. Outro fator contextual é que não existe espaço de troca de experiências aprendidas em sala de aula, apesar de um dos participantes haver declarado que tal ambiente proporcionaria o aprimoramento de práticas docentes, argumentando que “muita coisa se aprende em sala de aula” (OLIVEIRA, 2018, p. 88). Ainda, o pesquisador não perguntou o que os professores fazem na hora-atividade.

Ambos os pesquisadores revelaram desapontamento com os participantes de suas pesquisas. A comunicação não foi harmônica no interior de nenhuma das equipes e apenas um participante de cada pesquisa demonstrou assimilar os princípios essenciais da metodologia pesquisada, passando a exercer um papel de liderança que não foi bem aceito pelos demais participantes.

Quanto ao nosso terceiro objetivo específico, que foi descrever as percepções dos participantes das duas pesquisas durante os ciclos de implementação da metodologia, podemos verificar o protagonismo de um dos participantes de cada pesquisa. Esse participante sobressaiu-se em relação aos outros exercendo um papel de liderança durante as reuniões, além de demonstrar na prática o domínio dos princípios da *Lesson Study*, bem como sugerir material didático e teórico para o restante da equipe. Esse fato gerou reações diferentes em cada pesquisa.

No estudo sobre *Lesson Study* na formação inicial, pode-se perceber que os demais participantes se mostraram indiferentes às sugestões do acadêmico que emergiu como destaque na equipe, o que fez com que esse participante não continuasse com suas tentativas. Por outro lado, na pesquisa de *Lesson Study* na formação continuada o papel de liderança exercido por um dos professores parece ter causado um certo comodismo nos outros docentes, fato que pode ser justificado pela sobrecarga de trabalho desses professores, o que não era um fato enfrentado na rotina profissional do participante que se destacou, já que durante a pesquisa ele estava lotado em um setor burocrático, com a função de orientar interessados em realizar o exame do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos).

Diante do exposto acerca dos dois experimentos com a *Lesson Study* ora apresentados e discutidos, consideramos que um entendimento dos participantes dessas duas pesquisas em considerar essa metodologia como uma prática que demanda um nível de envolvimento equiparado à vivência relatada nas pesquisas não foi obtido em nenhuma das suas fases. Em virtude dos fatores contextuais desfavoráveis, não identificamos um engajamento harmônico na fase de treinamento, durante as oficinas preliminares, ou durante a implementação dos ciclos nas duas pesquisas.

Recorrendo a Lerman e Zehetmeier (2019), que acreditam ser o trabalho docente uma atividade que deve incorporar um processo de aprendizagem para a vida toda e que mencionam a *Lesson Study* como exemplo de processo sustentável envolvendo, além de professores, alunos e administradores escolares, lamentamos inferir que essa compreensão de que o aprendizado docente seja um processo vitalício ainda não se manifesta nas atitudes de nenhum dos atores supramencionados.

As atitudes dos professores e estagiários que participaram nas pesquisas analisadas em nosso estudo nos levam a concluir que, apesar do reconhecimento da eficiência da *Lesson Study* manifestado em excertos de ambas as dissertações, esses participantes só foram capazes de vivenciar os princípios da metodologia apenas de maneira superficial. Entre os fatores que nos permitem chegar a essa conclusão estão a falta de um contexto favorável, sem o mínimo suporte da administração das escolas onde foram realizadas as pesquisas e os conflitos identificados na relação entre os participantes de ambas as pesquisas.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 Natureza da pesquisa

Entendemos que uma análise interpretativa de percepções dos pesquisadores e demais participantes converge com o argumento de que as pesquisas dessa natureza compreendem a realidade como uma construção social e que os eventos são compreensíveis somente dentro de uma perspectiva global que considere os componentes de determinada situação em suas interações e influências entre si (ALVES-MAZZOTI, 1991).

Por se tratar de uma investigação sobre percepções em estudos pioneiros no contexto da região amazônica, nosso estudo apresenta princípios do Estudo de Caso, por tratar da investigação de um fenômeno atual dentro do seu contexto, e no qual as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas, sendo utilizadas diversas fontes de evidências (YIN, 2018). No entanto, como nossa pesquisa carece de uma triangulação entre as diversas fontes de evidências.

### 5.2 Participantes e locais da pesquisa

Dois pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA, quatro estagiários do curso de Letras / Inglês dessa mesma universidade e três professores da rede estadual de educação compõem o grupo cujas percepções são analisadas nesta pesquisa. Não será mencionado o nome verdadeiro de nenhum dos participantes será mencionado nesta análise, sendo feitas somente referências às pesquisas, pesquisadores (P1 e P2), licenciandos (L1, L2, L3 e L4) e professores (Pr1 e Pr2).

A pesquisadora que conduziu o experimento com a *Lesson Study* na formação inicial de professores de inglês atua como professora do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Graduiu-se em Letras-Língua Inglesa em 2011 pelo Centro Universitário Luterano de Santarém (CEULS-ULBRA), possui especialização em Docência da Língua Inglesa, concluída em 2012, pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, e Mestrado em Educação pela UFOPA, concluído em 2018.

Já o autor do experimento com *Lesson Study* na formação continuada de professores em serviço atua como professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Pará e da Secretaria Municipal de Educação de Mojuí dos Campos, Pará, que fica a um pouco mais de trinta e três quilômetros de Santarém. Graduiu-se em Letras-Língua Inglesa em 2015 pela Universidade

Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e possui Mestrado em Educação pela UFOPA, concluído em 2018.

Os quatro licenciandos do curso de Letras / Inglês da UFOPA tinham média de idade, no momento da pesquisa de Schwade (2018), de 22 anos, e haviam passado 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 (SCHWADE, 2018, p. 87). Já dos três professores que participaram da pesquisa de Oliveira (2018), apenas dois foram entrevistados, pois um deles, durante a pesquisa, estava lotado em um setor burocrático, com a função de orientar interessados em realizar o exame do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), e preferiu não conceder a entrevista. Os três professores tinham formação específica em língua inglesa e contavam com mais de quinze anos de trabalho ensinando exclusivamente inglês. Dois deles já participaram do PIBID, como supervisores por pelo menos dois anos (OLIVEIRA, 2018, p. 79).

A sala H304, no Campus Rondon da UFOPA, foi um dos principais locais desta pesquisa, pois naquele local os pesquisadores proferiram palestras sobre as pesquisas cujas percepções dos participantes são aqui discutidas. A realização dessas palestras foi iniciativa do professor Nilton Varela Hitotuzi, coordenador do grupo de pesquisas CELEPI (Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira), e professor ministrante da disciplina *Lesson Studies*, componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação. Na sala H304, também foi realizada a entrevista com a pesquisadora dos impactos da *Lesson Study* na formação inicial. O pesquisador dos impactos dessa metodologia na formação contínua foi entrevistado em sua residência.

### **5.3 Procedimentos da pesquisa**

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre cultura docente, devido à alusão frequente a essa expressão, identificada nas palestras dos pesquisadores na turma H304, onde foi ministrada a disciplina de *Lesson Studies* e nas falas dos pesquisadores e participantes da pesquisa sobre *Lesson Study* na formação inicial, durante o I Seminário de Pesquisa de Aula, realizado no primeiro semestre de 2018, na UFOPA.

Em seguida, fizemos uma revisão de literatura sobre experiências com a *Lesson Study*, onde selecionamos 140 relatos que foram divididos em: a) relatos com conceitos, objetivos e funcionamento da metodologia; b) relatos sobre os impactos culturais da *Lesson Study*; e c)

relatos de experimentos que apresentam lacunas que podem ser mitigadas a partir da utilização dessa metodologia.

Na sequência, fizemos uma análise interpretativa das duas pesquisas pioneiras, cujos objetos de estudo foi investigar as percepções dos participantes desses estudos sobre a implementação da *Lesson Study* na formação inicial e continuada, respectivamente. Essa análise procurou contemplar os objetivos específicos desta pesquisa, que são: a) identificar possíveis fatores contextuais que possam haver interferido positiva ou negativamente na realização das pesquisas; b) captar as percepções dos participantes das duas pesquisas durante as oficinas de treinamento da ferramenta e c) descrever as percepções dos participantes das duas pesquisas durante os ciclos de implementação da metodologia.

Por fim, realizamos entrevistas com os pesquisadores e demais participantes de ambas as pesquisas. O roteiro das perguntas feitas aos pesquisadores consta no Apêndice A, enquanto o roteiro da entrevista realizada com os professores e licenciandos participantes das duas pesquisas consta no Apêndice B. As transcrições de todas as entrevistas também constam nos apêndices, sendo a transcrição das entrevistas com os pesquisadores constante do Apêndice C, a transcrição das entrevistas com os licenciandos participantes do estudo de Schwade (2018) constante do Apêndice D e a transcrição das entrevistas com os professores participantes da pesquisa de Oliveira (2018) constante do Apêndice E.

#### **5.4 Instrumentos de coleta de dados**

Os dados foram coletados através de: 1) anotações das falas dos pesquisadores na defesa de suas dissertações, palestras sobre a *Lesson Study* durante as aulas da disciplina *Lesson Studies*, do PPGE; 2) transcrições das falas da pesquisadora e dos participantes da sua pesquisa, no primeiro Seminário de Pesquisa de Aula; e 3) realização e transcrição de entrevistas semiestruturadas com os pesquisadores e demais participantes das pesquisas.

Os dados das análises dessas falas, juntamente com um estudo criterioso de suas dissertações possibilitou a criação do roteiro de entrevistas, que procurou confirmar e validar as percepções apontadas ou mesmo elucidar quaisquer contradições entre o que os pesquisadores relataram e o que pode ter sido influenciado por fatores contextuais, culturais, sociais, dentre outros.

Foi utilizado um gravador Panasonic RR-US300 para a gravação das entrevistas, que aconteceram em dias acordados verbalmente com os pesquisadores e demais participantes, e tiveram durações variadas, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1** – Cronograma de entrevistas

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>DATA</b>	<b>DURAÇÃO (MINUTOS)</b>
P2	12.03.2019	67:52
P1	13.03.2019	41:39
Pr1	06.03.2019	20:05
Pr2	28.03.2019	10:50
L1	15.03.2019	14:54
L2	16.03.2019	15:36
L3	29.03.2019	12:05
L4	29.03.2019	13:01

Fonte: O autor.

Os pesquisadores estão representados, no quadro 1, através dos identificadores P1 e P2, enquanto os demais participantes estão identificados como Pr1e Pr2, sendo os professores participantes da pesquisa de Oliveira (2018) e L1, L2, L3 e L4, sendo os licenciandos participantes da pesquisa de Schwade (2018).

### 5.5 Método de análise dos dados

Os dados da pesquisa foram organizados e categorizados através da Análise Temática Aplicada, proposta por Guest e colaboradores (2012), que descrevem as seguintes etapas para este tipo de análise: a) leitura dos dados crus; b) transformação dos temas em códigos; c) aplicação de códigos específicos a segmentos específicos de texto; e d) Interpretação/análise dos temas.

Após a leitura preliminar dos dados provenientes das notas de campo realizadas nas defesas de ambas as dissertações, durante o Seminário de Pesquisa de Aula, da leitura das dissertações e das respostas da entrevista, identificamos os trechos significativos do texto que nos forneceram unidades de sentido para que pudéssemos atingir o objetivo geral de nossa pesquisa, que é o de analisar as percepções dos dois pesquisadores sobre os impactos de pesquisas com a *Lesson Study* na Amazônia.

As unidades de sentido (aqui chamadas de categorias) identificadas a partir da análise do corpus da pesquisa foram codificadas e deram origem a segmentos de textos representando temas definitivos e satisfatórios aos nossos objetivos específicos. São estas as categorias de análise a partir das quais emergiram os temas discutidos neste trabalho: *fatores contextuais positivos, fatores contextuais negativos, percepções dos participantes nas oficinas preparatórias e percepção dos participantes durante a execução da pesquisa.*

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 Percepções dos pesquisadores

Inicialmente, iremos discutir os temas que enquadrados nas categorias de percepções dos pesquisadores. A partir das respostas da entrevista, na primeira categoria, *fatores contextuais positivos*, identificamos o seguinte tema: *crença no futuro da Lesson Study no Brasil*. Na segunda categoria, *fatores contextuais negativos*, incluímos os temas: *consequências da falta de assiduidade dos participantes* e *ausência de uma postura investigativa*. Na categoria *percepções dos participantes nas oficinas preparatórias*, enquadrados os temas *equivocos dos knowledgeable others*, e na última categoria, *percepção dos participantes durante a execução da pesquisa*, evocamos os temas *impacto cultural* e *postura indiferente dos gestores*.

#### 6.1.1 Crenças sobre o futuro da Lesson Study no Brasil

O tema que emergiu da entrevista com os pesquisadores e que categorizamos como um fator contextual positivo foi a crença de que a *Lesson Study* possa um dia, fazer parte da prática docente nas escolas brasileiras. Os excertos abaixo ilustram esse pensamento dos pesquisadores.

**Pesquisador 1 (P1):** Não só acho, como acredito que é o caminho [...] Eu te dou o exemplo de escolas que conseguem melhorar o IDEB [...] Os professores trabalham colaborativamente [...] Praticamente eles fazem *Lesson Study*.

É mais fácil você perguntar “Eu vejo futuro na *Lesson Study* no Brasil?” Vejo! Tudo depende do “se” [...] Condições [...] Só isso [...]

**Pesquisador 2 (P2):** Eu penso, sim, que ela tem grandes chances de ser descoberta aí por, por mais pessoas [...] Acho assim, hoje já dá pra se começar a ter um trabalho de difundir ela, independente dessa mudança ou não. Talvez a *Lesson Study*, mostrando o que ela pode contribuir, quem sabe até fortaleça ou crie evidências que ajudem até a possibilitar essa mudança no... de aspectos da estrutura, entendeu?

Sabendo que a *Lesson Study* promove isso e aquilo outro, ajuda a desenvolver isso e isso aquilo outro, mas pra que ela ocorra de maneira mais eficaz, precisa de uma estrutura educacional um pouco mais assim, que permita um pouco que ela seja só ela no seu mais assim, é [...] indispensável acontecer, que ela possa ocorrer com o máximo dos seus elementos, entendeu?

Porque a gente percebe que a *Lesson Study* precisa disso, ela precisa de um espaço pra acontecer, de um espaço onde os professores, né [...] espaço de tempo, mais reuniões, mais contato físico, entendeu? Então, assim, o que eu fiz na nossa pesquisa é um arranhado, né, entendeu? Porque foi um ciclo apenas [...] Então, é óbvio que muitos resultados ficam assim longe, ficam talvez longe do satisfatório, pro que a gente vê na literatura, mas é como eu te digo, precisa de um espaço.

Hiebert e Morris (2012) consideram a *Lesson Study* como uma ferramenta com o potencial de melhorar a qualidade tanto de professores quanto do ensino, fato que é defendido também por Lewis e colaboradores (2012), o que pode explicar o argumento de que, apesar das ressalvas relatadas por P1 e P2, eles sustentam a confiança de que é possível mudar a realidade do fazer docente atual, caso os professores engajem-se em práticas como a *Lesson Study*.

Essas ressalvas são motivadas não só pelos percalços que os pesquisadores enfrentaram em seus experimentos, mas também pelos diversos resultados de obstáculos em experimentos com a *Lesson Study*. Esses fatores, cujo principal é a falta de tempo, aliados ao sentimento de insatisfação perante a educação brasileira e, mais especificamente, a amazônica, geram frustração às expectativas de pais, alunos, professores e comunidade escolar de maneira geral.

### 6.1.2 Consequências da falta de assiduidade dos participantes

Os dois pesquisadores relatam que houve faltas dos participantes em algumas reuniões, o que pode ter comprometido a performance desses sujeitos durante todo o desenvolvimento do estudo. O excerto abaixo confirma essas ausências, embora P1 não tenha considerado esse fato como determinante para colocar em xeque o êxito da sua pesquisa.

**P1:** até porque, sim, houve [...] houve faltas, houve atrasos, mas, ao meu ver, não foi isso que possa [...] se houve [...] se a gente teve alguma dificuldade na vivência dos ciclos, das etapas dos ciclos, não vejo que foi essa falta na oficina [...]

Já para P2, essas ausências denotaram uma subjugação do seu estudo ao tempo livre dos participantes. P2 alega que essa falta de assiduidade teve uma forte influência nos resultados de sua pesquisa, fazendo com que a colaboratividade da equipe acontecesse de maneira limitada.

**P2:** Uma vez que, como eles eram voluntários [...] Como eles eram voluntários, eu estava [...] Eu era quem estava à mercê deles, entendeu? Eu era que estava tentando me organizar pra poder fazer o tempo que eles tinham disponível.

Pra mim, os resultados foram mais influenciados, mais produto dessa [...] dessa impossibilidade de uma dedicação, de uma entrega maior dos participantes, devido ao tempo, à questão de vida que eles têm [...]

Obviamente que essas ausências prejudicam, né? Prejudicaram no sentido assim de poder tá, ter [...] por exemplo, se algumas aulas [...] Teve uma aula que só foi [...] Só estive eu e um outro professor [...] Então, cadê os outros lá [...] pra trocar ideia?

A questão da assiduidade pode ser vista como um problema relacionado à falta de tempo e à pressão decorrente desse problema vivenciado por muitos professores. Lee (2008) admite

que é impraticável que se consiga cumprir o planejamento das atividades de *Lesson Study* em cada aula, devido às reuniões necessárias para o planejamento de atividades com essa metodologia ser afetado pela carga de trabalho excessiva dos participantes.

P2 se queixa da indisponibilidade de uma dedicação ou entrega maior dos participantes. Em sua pesquisa, esse obstáculo foi uma constante, desde o início quando dois participantes abandonaram a pesquisa, alegando a impossibilidade de continuar por motivos pessoais. P2 chega a lamentar que estava a mercê dos participantes e que a ausência deles em diversas etapas da sua pesquisa influenciou na obtenção de resultados positivos. Por outro lado, P1 não considera que a falta de assiduidade dos participantes da sua pesquisa tivesse sido causa de prejuízo aos resultados da mesma.

### 6.1.3 Ausência de uma postura investigativa

A falta de dedicação dos participantes em pesquisar, com vistas a entender o mecanismo de funcionamento da *Lesson Study*, assim como a ausência de uma postura investigativa para a aplicação das *research lessons*, foi um dos temas que se revelou contumaz nos dois estudos.

Vejamos o que P1 disse a esse respeito.

**P1:** eles tiveram uma apostila [...] todas as oficinas foram transformadas numa apostila [...] e eles tavam sempre [...] eu pedia pra eles levarem pra reunião de planejamento aquela apostila [...] pra eles lembrarem direitinho o que que eles tinham que fazer [...] mas é uma cultura de não estudar [...] de não pesquisar [...]

Eles tiveram dificuldade em [...] ativar essa postura pesquisadora [...] eles não estavam acostumados e não conseguiram, após a oficina [...] com a minha presença lá, eles não conseguiram fazer isso [...] É, mudar a sua ação após reflexão e pesquisa. Eles não conseguiram isso.

Percebe-se que P1 entende essa negligência dos participantes como um problema cultural de não estudar ou pesquisar, e relata que embora tivesse provido meios para que eles pudessem revisar o que fora tratado nas oficinas de formação, através de apostilas e revisões contínuas, ainda assim detectou que a vivência do ciclo ocorreu de maneira difícil.

Por outro lado, P2 relata que essa atitude de negligência à pesquisa pelos participantes acarretou a impossibilidade de avanço nos encontros formativos, os quais P2 mesmo teve que recomençar algumas vezes, mas justifica que tal negligência se deu não só em decorrência do desinteresse deles, fora dos espaços formativos, mas também devido ao fato de possuírem uma rotina intensa.

**P2:** E o que ocorreu [...] Eu propunha os momentos de estudo, a divulgação das literaturas, mas eu, por exemplo [...] Primeiro, se eu optasse por fazer os estudos e as

pesquisas dentro dos momentos dos encontros, eu teria que ter muitos mais encontros, pra que a gente pudesse esmiuçar isso dentro dos encontros formativos [...]

Outra coisa, como os professores faziam isso em horários vagos deles, não surtia tanto efeito de estudo na, na, no [...] na oficina formativa, no encontro formativo, e também não surtiu efeito pra uma coisa mais autônoma deles, justamente por causa da falta de motivação, de atitude deles, fora do ambiente, fora desse ambiente na qual a pesquisa se desenrolava [...]

[...] não houve assim um estudo de lições que já existem, de estratégias e um espaço onde realmente pudesse ser bem aprofundadas as discussões para as, a confecção da aula, da aula de pesquisa.

A falta do hábito de pesquisa por parte dos participantes pode impactar negativamente as características de resolução de problemas da aula de pesquisa, mencionadas por Doig e Groves (2011), que vão do compartilhamento ao refinamento das estratégias de resolução de problemas dos professores. Esse tema suscita uma preocupação que consideramos bastante contundente para a implementação de experimentos com a *Lesson Study* com participantes que não possuem experiência prévia com metodologias de natureza reflexiva e colaborativa, que tratam a aula como objeto de estudo.

A preocupação a que nos referimos é no sentido de um possível enfraquecimento do potencial de eficácia que experimentos com a *Lesson Study* podem sofrer com essa falta de ativação de uma atitude pesquisadora ou negligência de estudo de lições ou estratégias já existentes por parte dos participantes, conforme relatado pelos próprios pesquisadores.

A esse respeito, Stigler e Hiebert (1999) nos mostram que o principal motivo pelo qual defendem a utilização da *Lesson Study* é o reconhecimento de que essa metodologia é baseada em aspectos que as pesquisas mostram serem essenciais para o aprendizado e melhoria docentes, como o aprofundamento do conhecimento do conteúdo pelos professores assim como a assimilação das estratégias possíveis para o ensino desse conteúdo.

A reflexão sobre esses atributos positivos ao desenvolvimento profissional docente nos leva a concluir, portanto, que não vislumbramos uma implementação bem-sucedida da *Lesson Study* onde a prática investigativa haja sido negligenciada pelos participantes que, apesar de munidos de suporte humano e material capaz de fornecer-lhes as competências e habilidades necessárias para a obtenção do desenvolvimento profissional docente que a participação em um ciclo dessa metodologia pode proporcionar, deliberadamente se esquivaram dessa preparação.

#### 6.1.4 Equívocos dos *knowledgeable others*

Como uma possível explicação da impossibilidade de desenvolvimento de uma postura investigativa pelos participantes das pesquisas, descrito no tema anterior, entendemos que os

pesquisadores talvez tivessem cometido alguns equívocos no desempenho do seu papel de *knowledgeable others* e com isso algumas etapas dos experimentos com a *Lesson Study* não obtivessem o êxito esperado, talvez pelo excesso de confiança nos participantes na expectativa de que eles realizassem suas obrigações apenas motivados por sua consciência.

A esse respeito, observemos um excerto da entrevista com P1.

**P1:** propositalmente, eu os deixei viver as etapas do ciclo [...] porque um dos propósitos era justamente analisar se [...] os princípios da *Lesson Study* foram vivenciados por eles [...] então, tinha que ser algo que fluía deles [...] não eu, o tempo todo, chamando eles pra tarefa executando [...] então, se era o objetivo da minha pesquisa verificar se os elementos essenciais da *Lesson Study* foram vivenciados [...] e um deles é a investigação, é a pesquisa [...] é [...] apesar de eu, periodicamente [...] isso é possível verificar nas filmagens, eu chamava eles atenção deles pesquisarem, deles fundamentarem o planejamento da aula [...] é [...] eu percebi que [...] não, não aconteceu [...] não fluiu [...]

Foi proposital [...] o *knowledgeable other*, ele [...] é aquela pessoa assim, que tem o conhecimento a mais que o grupo, e dá dicas [...] dá informações [...] e o meu papel era justamente esse [...] é tá indicando pra eles onde, tá chamando atenção deles pro que era importante a gente considerar no planejamento de cada aula de pesquisa, mas propositalmente eu não queria assumir, encabeçar o planejamento das aulas [...]

E eu falava pra eles [...] é, explicava, pedia pra que houvesse uma pesquisa maior, de métodos, e tudo, pra que eles, eles [...] saíssem disso, né, pra gente testar, pra ver se os alunos aproveitavam mais a aula, e tudo [...]

Eu não interpreto assim que eu tava lá dando comandos e eles tinham que seguir esses comandos [...] eu estava lá como uma pessoa, como uma espécie de conselheira do grupo, que mostrava pra eles, dava algumas luzes em momentos que eram necessários

[...] É [...] só que algumas coisas permaneceram, porque eu propositalmente não ficava o tempo todo neles [...] olha, vamos aqui, vamos pesquisar aqui nesse artigo que dá exemplo de atividades diferentes [...] Eu não entreguei o peixe pra eles, assim não [...] porque justamente eu queria ver como eles iriam vivenciar [...] Então, avaliar a capacidade deles “servir”, eu acho muito palpável [...] Eu avalio assim: como foi de fato que eles vivenciaram esse ciclo?

[...] durante as reuniões, era assim [...] eles tavam reunidos [...] eu tava observando [...] vez ou outra, interferia [...] Mas propositalmente, não interferia tanto [...] Então, eu via eles ali [...]

Então, eu não ficava no pé, olha, vocês leram tal coisa? Propositalmente, eu não fiquei no pé [...]

Já P2 relata o seguinte:

**P2:** eu tive alguns problemas, né [...] porque a gente explicava algumas coisas pra eles, foi um pouco difícil, porque a gente explicava algumas coisas pra eles, e eles aprendiam etc. [...] mas às vezes na hora da execução em si, faziam totalmente o contrário, né, diferentemente [...]

Por exemplo, na parte da aula, eles sabiam, e as orientações que eram dadas, né [...] era que era aula de observação dos alunos, mas por alguns momentos, os professores acabavam... como era uma aula mais elaborada, um pouco diferenciada daquela rotina

meio *lecture* de dar aula né [...] aí, até o professor tipo ficava maravilhado e assistindo a aula [...]

Então, tipo, isso era uma coisa que eu sempre tinha bastante preocupação em frisar que não era o [...] a [...] o comportamento que deveria ocorrer, mas assim, então tipo assim, em receber essas ordens, assim [...] No meu caso, não tive problemas assim de, por exemplo, é [...] é [...] de haver, assim, de não ser enxergado como essa [...] não autoridade, assim, nesse nível de orientar etc.

Essa cultura de confiança é sugerida por Minett (2015) como mais vantajosa na obtenção de autonomia profissional e crenças sobre a eficácia, em comparação com uma cultura de performatividade. No entanto, a autora sugere que isso seja feito de forma gradual e essa orientação certamente não se enquadraria a pesquisas que tentem testar a eficácia de uma metodologia tão pouco explorada no Brasil.

Além disso, levando-se em consideração um dos papéis do *knowledgeable other*, descrito por Takahashi (2014), que é sugerir possíveis direções para que a equipe atinja o tema de pesquisa da escola e das aulas de pesquisa, além de tentar compartilhar observações das aulas que possam ajudar a equipe a encontrar soluções para os problemas da escola, entendemos que os pesquisadores, ao permitir que os participantes conduzissem sua preparação com uma certa autonomia, cometeram um equívoco.

Lewis (2016) alerta para a necessidade de facilitadores habilidosos para a implementação da *Lesson Study* e ressalta que professores com vasta experiência pedagógica e de conteúdo conseguem tornar-se facilitadores habilidosos em um período de tempo surpreendentemente curto. Entretanto, os participantes de ambas as pesquisas não se enquadram nesses requisitos por serem estagiários e professores que negligenciam o planejamento de suas aulas.

### 6.1.5 Impacto cultural

Um dos choques culturais observados a partir das análises das respostas foi um certo estranhamento dos alunos da pesquisa com professores em formação inicial quanto à presença dos estagiários em sua turma. A esse respeito, vejamos alguns excertos da fala de P1.

**P1:** É uma coisa completamente comum [...] eu sou professora da disciplina de estágio aqui na UFOPA, então a gente acompanha os alunos e é um relato recorrente entre os estagiários [...] é completamente compreensível [...] então, infelizmente é uma cultura instalada no Brasil [...]

E, de fato, na pesquisa, no estágio [...] Sempre que há o estagiário lá na frente, principalmente quando o professor da disciplina, o professor titular fica na sala, eles não respeitam, porque eles dizem assim “Bom, se o meu professor, que é o meu

professor, tá aí sentado, esses que tão aí na frente não devem tá fazendo uma coisa que valha ponto, que eu deva prestar atenção [...]”

É, inclusive nós percebemos que quando a professora Suelen estava, e nos dias que ela se ausentou da sala, os alunos foram muito mais participativos [...] Quer dizer, realmente, é essa a visão que eles têm da figura do estagiário [...] uma confirmação disso é que na disciplina de estágio que tivemos agora nesse semestre na UFOPA [...] os alunos relataram isso, reclamaram disso [...]

[...] E a gente até comentou e orientou que uma ideia seria não falar a palavra estagiário [...] “Não, eles são professores que estão aqui, vão ficar um tempo com a gente, né [...]” Então, não sei se isso vai minimizar alguma coisa, mas [...] É uma coisa cultural [...] É uma coisa cultural que infelizmente não vai ser numa pesquisa de 5 meses que você vai conseguir quebrar, é, infelizmente [...]

[...] Pra eles, o desafio maior foi, primeiro, entender tudo o que tava acontecendo [...] Era muita novidade pra eles [...]

Os excertos abaixo nos permitem inferir que a cultura do individualismo causou um efeito negativo na prática colaborativa de ambas as pesquisas, além do relato de diferentes perfis de cultura disciplinar.

**P1:** Eu não, não [...] captei essa falta de união [...] Mas depois o Vítor se abriu e colocou que, por muitas vezes, ele colocava opiniões e as colegas não aceitavam [...] Ele acha que é por essa falta de proximidade [...] Ele levou a proposta do TBL, que teria sido maravilhoso eles usarem, mas as colegas não leram [...] Só que as colegas não levaram em consideração a opinião dele [...]

**P2:** eu acho que momentos de conflitos, dentro da minha pesquisa, ocorreram, na questão de quando que um professor, ele era tipo, é [...] é [...] bem certinho, chegava no horário, tudo assim, bem assim, metódico [...] dentro daquilo que havia sido exigido ou pedido [...] do qual ele se comprometeu [...] e outros acabavam, ou faltando a uma reunião, ou não tendo esse compromisso [...] então, assim, conflitos pela exigência desse para que os outros se fizessem presentes e participassem adequadamente das atividades, isso gerou, mas assim, eu não observei que isso gerou desunião entre eles, entendeu?

[...] ocorreu conflitos, mas assim: acho que esses conflitos, porque, entenda, são várias cabeças pensando, tentando chegar, né, planejar em conjunto, uma aula teste, de [...] pra ver quais são os efeitos, de que maneira isso ia surtir efeitos, né? Tipo assim, eu acho que nessa jogada, nessa troca, né [...] Nessa, como é que eu digo, é [...] é [...] Nessa negociação, digamos assim, acaba gerando um certo alvoroço [...] Aquele negócio de [...] As pessoas às vezes têm [...] Uma tem, vê esse fulano, outra tem essa, esse conhecimento teórico, e isso gera essa discussão aí [...] E no que diz respeito a [...] até isso, pra mim, ainda não gerou conflito.

Na verdade, acabou, sim, gerando certo conflito na escolha de atividades, entendeu? Na escolha de atividades, mas assim, eu penso que esse conflito que houve no que diz respeito à seleção das atividades, é um conflito que naturalmente existiria [...] Não de deixar alguém, tipo é [...] é [...] num clima chato dentro da equipe, mas acho que naturalmente ocorreu justamente por essa negociação, essa troca de conhecimento. No que diz respeito a conflito mesmo assim um pouco mais, que poderia ser um pouco mais pesado, vamos dizer assim, eu vejo a questão justamente dessa [...]

Ah, o professor que chega mais dentro do horário, não faltava tanto, cobrando os outros, isso gerou certo conflito [...] mas não foi um conflito que, a meu ver, impediu assim, ou influenciou de uma maneira tipo assim, ah [...] se não tivesse ocorrido esse conflito, os resultados teriam sido esses ou esses [...]

Essa postura de estranhamento detectada nos alunos da turma investigada por P1 e o individualismo relatado em ambas as pesquisas são exemplos de comportamentos enraizados na prática do docente brasileiro. Interpretamos esse estranhamento manifestado pelos alunos como um reflexo dessa cultura de isolamento. Não só os professores brasileiros, mas também os alunos não estão acostumados com uma prática docente colaborativa. Tal individualismo é apontado por Felício e Silva (2017) como um dos obstáculos para, dentre outros, a valorização do contexto educacional como espaço formativo de igual importância tanto para a formação inicial quanto continuada. Portanto, a nossa pergunta inicial de pesquisa encontra uma possível resposta pela observação dessa postura individualista, tanto de docentes quanto de discentes: o forte impacto cultural causado por uma metodologia como a *Lesson Study*, cuja essência é formada pela reflexividade e prática colaborativa, ao ser implementada em ambientes onde impera uma postura e visão individualistas no processo de ensino e aprendizagem.

#### 6.1.6 Postura indiferente dos gestores

Quando foram perguntados sobre como a direção das escolas reagiu ao receber a solicitação para o desenvolvimento das pesquisas, os dois pesquisadores relatam atitudes semelhantes, no tocante à indiferença por parte dos gestores de ambas as escolas.

**P1:** Postura nula, né, porque a gente já era conhecido da escola pelo PIBID/Inglês. Então a vice-diretora, que recebeu o ofício, deu uma carta de anuência, supersimpática, mas foi só naquele dia. Ela assinou e [...] Bem, a gente tava ali na escola o tempo todo, mas eles não [...] é... apesar de eu ter falado pra ela do que se tratava, em linhas gerais...

**P2:** Olha, ela, a meu ver, a diretora da escola, ela não fez uma distinção da metodologia [...] Eu penso que ela foi muito burocrática na aceitação e na permissão. Então, tipo, eu estive em uma reunião, para explicar, pra falar mesmo, normal, tive a oportunidade de convidar para os encontros formativos, mas ela não pôde. Tive a oportunidade de convidar para uma aula de pesquisa, mas não conseguimos, entendeu?

Mas, assim, não foi porque, ah, não quis ir [...] Por própria questão de agenda, porque ela estava muito mais assim com outros afazeres burocráticos, próprios da direção que, se a gente for parar pra observar, talvez não só o professor, o pedagogo a gente já vê com outros afazeres, que tomam o seu tempo, que não seja apenas a sua coordenação pedagógica, o gestor também assume muitas outras tarefas, e isso toma muito o seu tempo, e também às vezes o impede de ter essa aproximação é [...] e essa abertura de participação.

Então, tivemos essas oportunidades, porém, em nenhuma delas foi possível a presença delas lá [...]

E, no que diz respeito à conversa inicial, pra pedir autorização, onde também foi feita uma breve explanação de como funciona, o que que é a *Lesson Study*, eu vi [...] eu vi muito mais uma autorização dela, uma permissão por, de cunho assim, burocrático mesmo do que, tipo assim Nossa, que bacana, vai ser legal! Gostei, vamo autorizar, vamo testar! Entendeu? Então, tipo assim, é como que se você autoriza qualquer pesquisa que chegue lá. Ah, eu quero fazer uma pesquisa disso, de matemática. Ah, beleza, já tem projeto de matemática funcionando, então vai ser legal! Eu vi um pouco assim, uma dimensão burocrática mesmo, entendeu?

O desenvolvimento de uma comunidade ou cultura de aprendizagem é uma das atribuições da *Lesson Study* relatado em Saito (2013) que aponta, entretanto, sérias limitações que práticas como essa possuem, como o fato de os professores terem a tendência de começar os experimentos com pequenas equipes especializadas em certas disciplinas. O autor aponta que esses experimentos podem até ser bem-sucedidos, mas é muito difícil saber o nível de envolvimento da escola como um todo ou de manter as atividades nos anos seguintes.

Os países em desenvolvimento, de acordo como autor, podem adotar atividades preparatórias, cujo objetivo seja capacitar os professores a reconhecer o aprendizado dos alunos, antes da implementação de projetos de *Lesson Study*, entre as quais a primeira dessas atividades é que a escola seja parte de uma comunidade onde cada criança aprenda e cresça e os professores possam engajar-se em um aprendizado mútuo como profissionais, e pais e cidadãos possam aprender através da participação em práticas educacionais.

Tanto na fala de P1 quanto na P2 é possível constatar essa postura indiferente de ambas as gestões das escolas onde foram realizadas as suas pesquisas. A postura nula e meramente burocrática relatada pelos pesquisadores nos alerta para mais um obstáculo ao sucesso de uma metodologia inovadora como a *Lesson Study*.

## 6.2 Percepções dos participantes das pesquisas com *Lesson Study*

Nesta seção, discutimos os temas que enquadrados nas categorias de percepções dos participantes da pesquisa com *Lesson Study* na formação inicial e na pesquisa com essa metodologia na formação continuada. A partir das respostas da entrevista, na primeira categoria, **fatores contextuais positivos**, identificamos o seguinte tema: *domínio do funcionamento da metodologia pelos participantes*. Da segunda categoria, **fatores contextuais negativos**, incluímos os temas: *crença no futuro da Lesson Study no Brasil* e *estagnação da prática docente*. Na categoria **percepções dos participantes nas oficinas preparatórias**, enquadrados o tema *comprometimento dos pesquisadores*, e na última categoria, **percepção dos participantes durante a execução da pesquisa**, evocamos o tema *evolução na prática docente*.

### 6.2.1 Domínio do funcionamento da metodologia

Embora o tema *ausência de uma postura investigativa*, emergente da análise das entrevistas com os pesquisadores, houvesse revelado que os participantes das pesquisas negligenciaram sua preparação para o entendimento do mecanismo de funcionamento da *Lesson Study*, detectamos, nas entrevistas desses estagiários e professores, que eles não tiveram dificuldade em narrar o funcionamento de cada uma das etapas do ciclo da metodologia, apesar de haver se passado mais de um ano que as pesquisas haviam sido realizadas, bem como foram capazes de relatar os objetivos que norteiam os experimentos com *Lesson Study*.

Vejamos alguns trechos que revelam essa percepção, retirados das entrevistas com os participantes da pesquisa de Schwade (2018).

**Licenciando 1 (L1):** não me lembro completamente sobre o que significa, mas eu lembro do processo [...]

[...] era bastante observadores numa sala de aula [...] Eles olhavam a postura do professor numa sala de aula [...] Claro que não com o enfoque no professor, mas com enfoque na aula em si, né, na própria estrutura da aula, em como o professor interagia com os alunos [...]

Então, basicamente, *Lesson Study* é [...] consiste nisso: *raw lessons*, *case students*, *research lessons*, a parte da *review*, né, da aula, de você analisar a aula que foi dada, e depois aplicá-la novamente, sempre procurando melhorar a aula anterior [...]

**Licenciando 2 (L2):** Eu, eu lembro [...] É [...] a *Lesson Study*, partindo do [...] voltando agora pro que a gente praticou, a ideia dela era que a gente, antes de fazer a pesquisa em si, a gente coletaria, é consistiria em coletar informações sobre a turma onde a gente ia aplicar a *Lesson Study*, e a partir disso a gente conseguir elaborar, é [...] a [...] a pesquisa em si, e ter como foco algum aspecto da aula, e claro, tendo como base também os aspectos da turma [...]

[...] basicamente isso que, da parte do que eu lembro, consiste em a gente ter um foco do que a gente ia pesquisar, e fazer da *Lesson Study*, daquela lição, é [...] o foco da pesquisa, e isso a gente só conseguia fazer a partir de uma coleta prévia de dados [...]

**Licenciando 3 (L3):** Eu lembro que era um ciclo, um ciclo que [...] É [...] Poxa, tava agorinha [...] de verdade [...] Tá [...] um ciclo [...] Mas enfim, eu sei que era um ciclo, né, nós planejávamos a aula, né, tínhamos as nossas discussões é [...] é [...] em grupo [...] É [...] planejávamos as aulas [...] é [...] um professor aplicava a aula, enquanto os outros observavam né [...] Depois nós tínhamos uma reunião com todos os participantes, e aí nós discutíamos novamente né [...] e fazia todo esse ciclo em todas as aulas que tinham *Lesson Study* [...]

**Licenciando 4 (L4):** Eu lembro mais ou menos [...] eu sei que a *Lesson Study* são ciclos, e dentro desse ciclo tem o momento que você prepara as aulas, você vai pra sala de aula, você aplica, e o seus colegas, eles estão ali observando tudo que tá acontecendo, e aí depois da aula você volta pra dentro [...] dentro de uma reunião, vocês discutem, vocês veem se houve aprendizado mesmo dos alunos [...] se não houve, você vai lá e tenta é [...] tipo, como se fosse um reforço na aula seguinte, pra

tentar tapar aquele buraco, digamos assim, do que não foi aprendido, ou se foi, passar pro novo, pro próximo assunto e, enfim, é isso [...]

Já na pesquisa de Oliveira (2018), podemos verificar os seguintes excertos.

**Professor 1 (Pr1):** Sim [...] Ahm... O *Lesson Study* é uma aula assistida, né? Eu vou dar o meu conceito [...] em que o professor, ele dá aula e os outros, assistem aquela aula, e podem estar fazendo a avaliação, em seguida, e podem estar dando sua opinião em questão de como isso pode ser melhorado, observando aquelas falhas que a gente não enxerga, enquanto a gente tá dando aula [...]

A gente acha que a gente tá fazendo o melhor, e de repente o outro tá olhando, ali de fora [...] Ele vai fazer observações que poderiam contribuir com a tua aula. Coisa que tu não observa, mas que outra pessoa que tá ali, te observando, pode observar e contribuir pra tu melhorar [...] Então, isso é um ponto muito positivo, da *Lesson Study* [...]

**Professor 2 (Pr2):** Bom, a *Lesson Study* ela [...] o objetivo dela é pesquisar né [...] Nós colocávamos [...] passávamos por várias etapas dos alunos, de como seria passado o processo de ensino-aprendizado pros alunos, da língua estrangeira, e a gente ia melhorando a cada etapa do processo, fazendo uma avaliação, se aquela [...] se aquele determinado assunto foi passado de acordo com o conceito de *Lesson Study*. Depois íamos reavaliando se estava legal, fazendo constantes avaliações, de como estava sendo passado aquele conteúdo e como nós tínhamos um retorno daquele aluno [...] É mais ou menos isso [...]

Os excertos acima evidenciam que os conceitos, objetivos e funcionamento da *Lesson Study* foram internalizados por todos os acadêmicos e professores entrevistados, o que poderia suscitar a ideia de uma implementação harmônica, apropriada e exitosa da metodologia, em ambos os experimentos. No entanto, a criação de expectativas de experimentos bem-sucedidos tendo por base apenas o entendimento do que seja, para que sirva e de como funcione um ciclo de *Lesson Study* irá provavelmente gerar frustração à equipe incumbida de conduzir tais empreitadas, e esse desapontamento vai ao encontro do argumento de Stigler e Hiebert (2009).

Os autores argumentam que o aprendizado docente é uma atividade cultural sujeito a forças que mantêm as práticas de ensino tradicional estabilizadas e defendem que, se os educadores perceberem seu desenvolvimento profissional como necessariamente atrelado ao estudo da docência, podem começar a mudar a cultura da formação de professores, e defendem também que a escola deva ser o lugar onde os professores, e não apenas os alunos, aprendam. Não obstante a análise de tais forças não se enquadrar nos objetivos de nossa pesquisa, podemos inferir que a alienação e paralisia causada por elas são bastante contundentes e impactou negativamente os resultados das pesquisas com *Lesson Study* na Amazônia, aqui investigadas. Essas forças podem ter impedido que os experimentos fossem significativos para os

participantes, o que é um fator necessário para que os integrantes de ambas as pesquisas houvessem usufruído do potencial de desenvolvimento profissional que essa metodologia japonesa pode oferecer (BYRUM et al., 2002).

### 6.2.2 Crença no futuro da *Lesson Study* no Brasil

Na entrevista com os pesquisadores, o tema crença no futuro da *Lesson Study* no Brasil revelou-se positivo. No entanto, constatamos que ele se apresentou de maneira negativa nas entrevistas de dois participantes. Na pesquisa de Oliveira (2018), vejamos o que Pr1 relata.

**Pr1:** [...] pra, pra gente implantar isso na sala de aula, no ensino público, é muito complicado [...] porque [...] já tem uma carência muito grande de professor de inglês [...] Imagina se o sistema fosse disponibilizar dois professores pra estar te observando, durante tua aula, se o estado não tem nem professor pra ficar um em cada sala [...] né?

É praticamente impossível, no sistema que nós temos hoje, é praticamente impossível implantar esse método [...]

[...] poderíamos aproveitar por partes [...] Tipo, os professores, é [...] saiu da sala de aula, é [...] os professores, estar sentando junto pra planejar [...] Ahm [...] pra tirar dúvida, pra falar de alguma questão que se passou ali na sua aula, e o professor não [...] não soube lidar, e aí, de repente, tá trocando ideia com o outro... Eu acho que isso aí dá pra fazer, né [...]

A gente precisa de tempo pra fazer, né? Pra implantar um método desse, a gente precisa ter tempo, a gente precisa ter pessoal disponível [...] E a gente não tem, nosso sistema atual de ensino, a gente não tem isso aí [...]

Um participante da pesquisa de Schwade (2018) também revelou percepções não muito otimistas quanto ao futuro da *Lesson Study* no Brasil.

**L1:** [...] é necessário que essas novas metodologias, elas sejam encorajadas não só por parte do professor para o contexto que ele habita, mas também o contexto tem que proporcionar que o professor procure novas metodologias [...]

[...] o professor tem que procurar sair da sua zona de conforto, mas o habitat que o professor está incluso também tem que proporcionar para que o professor tenha acesso a essas novas metodologias [...]

[...] não adianta o professor procurar, que não vai encontrar esse apoio, não vai encontrar essa [...] esse suporte do sistema, digamos assim, pra ele [...]

A carência de professores para o atual momento da educação, na esfera de atuação do participante da pesquisa de Oliveira (2018), e a falta de tempo disponível, na perspectiva de Pr1, são fatores que inviabilizariam a implementação da *Lesson Study*. Similarmente, L1, participante da pesquisa de Schwade (2018), atribui essa impossibilidade à fragilidade do

sistema educacional no tocante à oferta de suporte ao professor, o que faz com que esse profissional atue em um contexto em que ele próprio deva buscar novas metodologias, mas sem esperar por qualquer apoio do sistema. A esse respeito, Lewis (2016) lamenta acerca do quão desafiadores os experimentos com a *Lesson Study* fora do Japão tendem a continuar sendo. A autora argumenta que apesar do crescente interesse na metodologia pelo mundo e o progresso no reconhecimento de que a *Lesson Study* tem o potencial de melhorar a instrução continuada, nenhum país além do Japão possui uma cultura de atividades com essa metodologia.

Durante as oficinas preparatórias, os participantes assistiram a vídeos com o objetivo de familiarizarem-se com o funcionamento e causas da fama e sucesso da *Lesson Study*. Eles tiveram a oportunidade de se depararem, conforme ainda relata Lewis (2016), com a sinergia com que diferentes formas da metodologia funcionam concomitantemente em seu país de origem, sendo considerada uma rotina amplamente conhecida e esperada, que recebe suporte substancial para estudo do currículo durante a fase de planejamento. Diante desse contexto positivo em que a *Lesson Study* é desenvolvida no Japão, os participantes que revelaram essa descrença no sucesso de implementações em nosso país o fizeram em comparação com o contexto educacional brasileiro, no qual professores mal remunerados e sobrecarregados executam sua prática docente, sem falar no que o descrédito e desprestígio social podem causar a sua autoestima.

Mynott (2017) argumenta que essa ferramenta de aprimoramento docente não deve ser entendida como um mecanismo que funciona de maneira simples e defende que a condução bem-sucedida do seu ciclo requer habilidade por parte dos participantes, além da necessidade de treino e aumento da confiança através do conflito profissional. O autor alerta ainda sobre a necessidade de planejamento cauteloso e reflexão sobre o trabalho com a *Lesson Study*, a necessidade de manutenção do foco durante todo o ciclo além da necessidade de alteração da estrutura da ferramenta para que se encaixem na cultura e contexto escolares.

Os excertos das falas dos participantes parecem demonstrar que eles entenderam a complexidade, responsabilidade e compromisso que o envolvimento em práticas como a *Lesson Study* demanda e, cautelosamente, avaliaram como inviável a implementação de metodologias como essa em um contexto tão desfavorável aquele em que eles atuam.

### 6.2.3 Estagnação da prática docente

A estagnação da prática docente é um tema que se revelou recorrente em ambas as pesquisas. Os participantes relataram atitudes que nos levaram a interpretar como negativas ou obsoletas no exercício da docência. Vejamos alguns excertos da pesquisa de Oliveira (2018).

**Pr1:** [...] o normal pra eles, no dia-a-dia, eles tinham um professor na sala de aula, que normalmente tá ali só jogando conteúdo, e o aluno registrando e tentando assimilar [...]

Esse, esse sistema cachorro de ensino que a gente tem [...] Que não, que não dá muitas possibilidades, assim, de a gente trabalhar, né [...] É [...] As limitações são muito grandes, tanto de material didático, como de estrutura física [...] É, pessoal mesmo, carga horária muito alta [...] Então, a gente fica muito sufocado, e as cobranças são muitas, o tempo é pouco. Então, às vezes a gente pensa até, a gente quer fazer um trabalho melhor, mas às vezes a gente se sente tolhido por conta dessas questões [...]

**Pr2:** Alguns pontos acho hoje, da minha hoje vida profissional mesmo, bem dizer de sala de aula eu acho que eu tenho 60, é eu acho que 60% eu diria, que ainda são muito tradicionais, ainda tem muita coisa [...] Eu gosto ainda de trabalhar um pouco a parte gramatical bem forte mesmo, a organização [...]

Os acadêmicos que participaram da pesquisa de Schwade (2018) também nos permitiram inferir que existe uma certa negatividade na sua prática docente. Vejamos alguns trechos.

**L1:** [...] apesar da mudança no cotidiano dos alunos, a percepção continuou a mesma. Porque, para a maioria dos alunos [...] É claro que tem alunos que são exceção, né, que gostaram da mudança, que queriam ver mais mudança dentro da sala de aula, mas ao todo, como são turmas que tem muitos alunos, e a gente não tem, apesar de termos os *case-students* demonstraram algum tipo de mudança positiva, no seu comportamento [...]

[...] então, pra cada mudança que a gente fez, houve um retorno positivo, né? E isso foi positivo para os *case-students*, mas os alunos que não estavam dentro dos *case-students*, dentro do grupo dos *case-students*, muitas vezes eles demonstravam comportamentos que nós não pudemos, não tivemos a oportunidade de lidar, né? [...]

**L2:** [...] eu acho que quando a gente faz uma coisa que é extremamente cômoda, extremamente fácil pra gente, isso acaba sendo um pouco [...] é [...] monótono [...]

**L3:** Porém eu tinha muitas turmas, muitas turmas mesmo, e às vezes ficava inviável fazer todo esse ciclo né, às vezes eu não conseguia planejar todas as aulas [...] E, como eram muitas turmas, ficava bem difícil [...]

O ato de jogar conteúdo, com o aluno no papel de um mero registrador que tenta assimilar o que ele registra, monotonia, aulas tradicionais, muitas turmas e todas com muitos alunos, falta de material e de reconhecimento pelos alunos e inclusive pela própria escola. Esse é o cenário desalentador captado nos trechos das entrevistas da maioria dos participantes de ambas as pesquisas. Tal percepção é convergente com as impressões de Bueno (2007) sobre os professores que ela teve contato em sua pesquisa. A autora relata que o papel desses profissionais é relegado à venda de salgadinhos ou venda de roupas em um bazar, além da demonstração de mal humor e desinteresse de alguns docentes. O aumento de tarefas e a falta

de infraestrutura, conforme discutido por Xavier (2014), também é uma característica negativa e recorrente no trabalho docente brasileiro.

O quadro de precariedades detectado nos excertos das entrevistas pode levantar um questionamento sobre a necessidade de uma preparação que ultrapasse o contexto imediato de implementações de novas metodologias de desenvolvimento profissional docente. Uma preparação que vise somente à aquisição de competências e habilidades com as quais os componentes de uma equipe de *Lesson Study*, por exemplo, estejam aptos a executar todas as etapas pertinentes a um ciclo de uma metodologia como essa, vai esbarrar em um contexto fragilizado por práticas infrutíferas, mantidas por forças que vão além do controle empreendido através da simples boa vontade.

Refletindo sobre a implementação dessa metodologia japonesa em realidades tão desanimadoras quanto as que foram descritas nos trechos das entrevistas, Bergenske (2008) relata que a *Lesson Study* não tem o poder de proporcionar mudanças instantâneas no ensino, mas que pode ser um meio pelo qual, ao longo do tempo, os educadores possam ter a oportunidade de aprender e trabalhar juntos e atingir objetivos comuns para a melhoria do aprendizado dos alunos.

#### 6.2.4 Comprometimento dos pesquisadores

Os participantes de ambas as pesquisas permitiram-nos inferir que houve uma relação de suporte dos pesquisadores. Vejamos alguns trechos dos participantes do trabalho de Oliveira (2018).

**Pr1:** [...] houve muito assim, também, uma troca de conhecimento, porque nós, como já trabalhamos há mais tempo, na sala de aula, podemos trocar muita experiência com ele [...] Ele domina muito, ainda, a parte da teoria, e nós, assim contribuimos muito com a prática. Então, deu pra ter uma boa relação. Assim, ele ouvia muito a gente, e a gente ouvia muito ele, por conta da pesquisa dele, que era uma coisa nova pra gente e [...]

**Pr2:** Nós já trabalhávamos juntos no PIBID anteriormente, né? Então, ele era uma pessoa muito acessível mesmo. Bem legal [...]

A esse respeito, observemos alguns excertos da pesquisa de Schwade (2018).

**L1:** Durante a execução do projeto a gente teve, como é que eu posso dizer [...] Mudança de ritmo, né? Tem partes do projeto que são mais fáceis de executar, partes mais difíceis, e ela foi bem compreensiva na que [...] nessa questão de [...] de nos fazer entender [...]

[...] certos aspectos do projeto que eram meio que alheios à nossa percepção [...] que passavam batido [...] algumas vezes, algumas observações que ela fazia passavam

batido, ela voltava, refazia essas observações, pra que a gente pudesse ter o melhor desempenho possível [...] E, de [...] de [...] de toda forma, ela foi bem [...] bem articulada, né [...] Não houve nenhum tipo de [...] de atrito, assim, maior [...] então, digamos que foi amigável a relação [...]

**L2:** [...] uma relação bem [...] bem boa, acho que amistosa também, porque, é [...] desde o início P1 ajudou a gente a entender o que era *Lesson Study*, porque a gente não conhecia. E a partir desse momento, ela tirou vários momentos pra ensinar a gente, pra elaborar material que a gente pudesse entender o que que era é [...] não só momentos pra gente falar sobre as lições, mas momentos pra gente entender o que precisava fazer [...]

[...] a gente conseguia chegar mesmo nas reuniões e dizer que, ah [...] que aquilo não deu certo porque a gente podia ter feito desse jeito, tá [...] Eu acho que a gente tinha essa ponte de comunicação [...]

**L3:** Ela nos auxiliou em todos os processos, tudo [...] ela nos forneceu o material, ela nos forneceu palestras sobre o que era a *Lesson Study*, né [...] De como é [...] é [...] nós poderíamos usar o material né [...] é [...] possíveis respostas dos alunos, né [...] Ela nos auxiliou em todas as etapas, né [...] Nas reuniões ela estava presente, apesar de em algumas ela, é [...] não intervir, porque [...] é [...] era isso mesmo, né [...] Mas ela estava lá como expectadora, né [...] Ela [...] em todos os passos ela estava presente, sempre lá, nos auxiliando [...]

**L4:** [...] quando a gente começou a fazer a pesquisa com ela, eu percebi que ela era exigente, mas de uma forma muito positiva [...] tinham vezes que ela dava uma pergunta pra gente e se a gente não conseguia pensar, se a gente não conseguia desenvolver aquela pergunta, ela jogava outras perguntas pra gente tentar achar o caminho, eu achava isso muito legal [...] ela sempre tava ali muito presente [...]

Fernandez e colaboradores (2003) argumentam que a *Lesson Study* tem o potencial de orientar os professores rumo a novas práticas e disposições e oferece um ambiente confortável para que os professores discutam ideias desafiadoras sobre a sua prática e sobre o conteúdo que ensinam. Esse conforto pôde ser captado nos trechos destacados das entrevistas de cada participante. O ambiente colaborativo proporcionado por essa metodologia foi notado e apreciado por esses participantes. É também perceptível a impressão de seriedade que os participantes tiveram dos pesquisadores. Esse atributo se enquadra entre as qualidades pessoais que Perry e Lewis (2003) consideram essenciais para que a *Lesson Study* possa contribuir para o aperfeiçoamento do ensino. Não conseguimos visualizar uma prática colaborativa que almeje o êxito onde não haja um suporte contínuo por partes dos líderes de equipe, especialmente em implementações embrionárias de metodologias de desenvolvimento profissional docente.

O suporte relatado nos trechos em destaque nos fornece um panorama do grau de esforço empreendido pelos pesquisadores visando lograr êxito em seus experimentos, o que vai ao encontro das reflexões de Stepanek (2001), para quem a profissão docente é comparada a uma expedição polar, por requerer intenso treinamento.

### 6.2.5 Evolução na prática docente

Os experimentos com *Lesson Study* na Amazônia suscitaram percepções de evolução na prática docente dos participantes entrevistados. Os excertos abaixo permitem-nos visualizar algumas dimensões que os professores e acadêmicos integrantes das pesquisas atribuem como melhorias em sua prática, advindas da prática investigativa com a metodologia.

**Pr1:** [...] depois que eu comecei a conhecer, abriu um leque, assim, é [...] de maneiras, de como a gente poder trabalhar, como dar a aula, né, e assim, isso render mais pro aluno [...]

[...] durante a pesquisa, eles ficavam assim ansiosos pra querer logo saber como iria ser a aula, e isso gerava interesse, também, da parte deles [...] E, normalmente, como era uma aula pensada, planejada, elaborada [...] então, era uma aula diferente mesmo, né, com dinâmicas, e eles se sentiam muito motivados, e eles gostavam muito [...]

Então, a gente percebia que eles gostavam [...] e só aqueles alunos muito displicentes mesmo que não [...] que não se ligavam na aula [...] Mas isso era muito raro. Normalmente, a turma em peso participava, e era muito produtivo [...] É ao meu ver, eu achei que eles achavam aquilo positivo pra eles [...] Eu acho que eles acharam que é [...] assim [...] é [...] tava-se dando importância é [...] pro ensino de língua inglesa e [...] é [...] assim, de uma forma a valorizar isso e tentar melhorar [...] Ah, eu acho que eles conseguiram ver isso [...] porque eles prestavam bastante atenção e ficavam bem ansiosos pra assistir logo a aula [...]

[...] e eles indagavam muito a gente, né, querendo saber mais sobre a pesquisa [...] E, assim, eu acho que eles colocaram isso, assim, na vida deles, como um ponto positivo mesmo, sabe, como uma coisa que é inédita, que eles ainda não tinham participado antes, e que rendeu [...] Muito aluno valorizava mesmo, a gente percebia, tinha aquela sensação de aluno responsável, querendo realizar as atividades, eu achei muito bacana, né, muito positivo [...]

**Pr2:** [...] o que mudou agora é que eu consigo sempre reavaliar, né [...]

[...] o mesmo conteúdo que eu passo de uma forma numa turma, eu consigo observar se eles aceitam bem ou não, e na segunda turma eu sempre mudo. Eu nunca permaneço mais [...]

Eu aprendi a me reavaliar sempre quanto à maneira pela qual eu passo conteúdo pros alunos [...]

[...] eles gostaram [...] sempre quando a gente aplicava [...] Teve um momento que a gente reaplicou o mesmo conteúdo três vezes, e eles falaram “olha, professora, nós tínhamos dúvida, mas se não fosse isso nós não tiraríamos essas dúvidas [...]

Eles gostaram muito [...] eles até perguntam, hoje, que já tá no terceiro: “professora, os pesquisadores não voltaram, pra avaliar se nós *tamos*, se nós crescemos, eles perguntaram [...] Eles queriam agora, esses dias, que como eu sempre trabalhei com uns textos diferenciados, ele falou “professora, eles não vêm saber como nós estamos?”

[...] quando veio pra trabalhar a pesquisa em sala de aula com os alunos, eu sinto que eles sentem tipo orgulho se estarem sendo pesquisados, de ver que tá sendo voltado pra eles uma pesquisa pra saber como eles gostariam que fosse passado esse conteúdo pra eles [...]

E [...] pros meus alunos também [...] Hoje eu tento, eu tento inovar, mas eu vejo que foi difícil [...] Então, se foi pra mim [...] Eles não são [...] não são de outro planeta, né [...] são pra eles também, né [...] Então, é bem legal copiar, né? Essas coisas [...] agora, coisas ruins, eu sei que não funcionou lá, não funcionarão aqui [...]

**L1:** [...] foram positivas, no sentido de [...] dos alunos saíram da estrutura padrão de aula, que tinham na escola, e se mostraram bastante interessados em diferentes metodologias que a gente utilizou [...] metodologias visuais [...]

[...] passamos a usar data-show na sala de aula e eles gostaram. Começamos a empregar a utilização de excertos de filme, né, de pedaços de filme, de séries, e isso trazia pra eles uma mudança, né, no cotidiano da sala de aula. Tudo isso provocou um impacto positivo. Eles ficaram mais interessados na aula, nessa questão audiovisual [...]

**L2:** [...] eu acho que foi bem receptivo, porque durante a aplicação de toda a pesquisa eles tiveram oportunidade de ter contato com diferentes metodologias, diferentes estruturas de aula, e a gente sempre [...] não passava o mesmo conteúdo, então o ciclo proporcionou a eles a oportunidade de ter contato com [...] é [...] a maior quantidade de conteúdo, a maior quantidade de atividades, a maior quantidade de experiências diferentes até mesmo backgrounds diferentes, digamos assim, de cada um de nós [...]

[...] acho que foi bem receptivo, porque não houve resistência, eu acredito, nesse sentido, porque, querendo ou não, eles tinham essa carência de ter uma aula, tipo, mais dinâmica, uma aula que saísse do normal, então eu acho que aquilo se inseriu bem naquele momento [...]

[...] eu acho que sim, a percepção dos alunos mudou no sentido de enxergar mais a [...] a disciplina de inglês, não como uma coisa tão secundária, mas acho que como uma coisa muito importante que tava sendo mal explorada, pouco explorada, eu não diria mal, mas pouco explorada com o pouco tempo, então eu acho que a gente conseguiu através daquele pouco tempo fazer com que instigasse mais eles a pelo menos procurar mais sobre a disciplina ou entender que ela é importante também [...]

**L3:** Logo depois que nós terminamos com a *Lesson Study*, né [...] o ciclo ficou muito impregnado, eu acho que não só em mim, mas também nos outros colegas, né [...] porque nós costumávamos discutir né, o que nós levaríamos para a sala de aula antes, e depois de aplicar, nós discutíamos novamente, né [...] Então, acho que depois nós fazíamos isso [...]

isso ficou muito forte esse ciclo, né [...] da *Lesson Study*, de discussão, é [...] preparação, aplicação, e depois aquela discussão novamente, né [...] O que eu tentei é [...] depois que nós [...] eu comecei a trabalhar eu tentei continuar com esse ciclo, né [...]

[...] mas eles é [...] nós sentimos uma mudança bem positiva, porque todas as nossas aulas eram bem lúdicas, bem é [...] não eram só quadro, caderno, quadro e caderno, livro [...] eram bem lúdicas, nós levávamos vídeos, música, é [...] jogos [...] Então, eu acho que [...] eu não sei a rela [...] eu não sei, assim, a relação deles com a *Lesson Study*, mas com as aulas foi muito positiva [...]

[...] eu pude observar que eles gostaram das aulas [...] Eles gostaram realmente, tinham uma relação bacana com todos nós, né [...] eles conversaram bastante com a gente, ficaram interessados sobre, até perguntavam sobre o curso de inglês na universidade. Eu acho que foi positivo [...]

**L4:** [...] quando a gente fazia os planos de aula da faculdade, quando tinha alguma aula que a gente precisava dar do estágio, eu também usava o plano de aula da *Lesson Study* [...]

[...] eu acho que depois da *Lesson Study*, a percepção deles em relação à Língua Inglesa ficou muito boa, então, tipo assim, eles [...] não é que eles sejam fluentes agora, mas eu sei que eles querem aprender cada vez mais [...] é [...] é isso [...]

[...] hoje, eu vivo muito a *Lesson Study* porque eu não trabalho dentro da sala de aula, junto com L3, mas a gente trabalha muito na parceria, então a gente faz muita coisa que a gente fazia na *Lesson Study* [...] Não, L3, se a gente fizer isso fica legal [...] Não, L4, desse jeito tá bacana e tal, a gente sempre tá lá, uma ajudando a outra [...] então eu acho que o profissional ele tem que se adequar ao meio que ele tá vivendo, né, porque senão ele fica pra trás e [...] é isso [...]

Neste tema, deparamo-nos com percepções sobre a evolução da prática docente no decorrer das pesquisas. Os participantes atribuem essa evolução ao planejamento, ao fato de as aulas serem mais pensadas, elaboradas e, por isso, mais motivadoras. O investimento em planejamento aprofundado e de qualidade é defendido por Widjaja e colaboradores (2007) como uma ação que conduz ao crescimento profissional dos professores.

Nos excertos principalmente das falas dos professores que participaram da pesquisa com *Lesson Study* na formação continuada, pode-se perceber um certo deslumbramento que o ato de planejar causou não só nos alunos, mas também nesses docentes. Destacamos esse sentimento aqui, por acreditarmos que o planejamento deveria fazer parte da prática docente regular desses profissionais, e não um atributo adicional apenas proporcionado por pesquisas.

Há também, nos excertos que traduzem este tema, percepções de melhoria na própria prática docente, como o despertar da necessidade de reavaliação e de inovação, relatada por uma das participantes. Ademais, é possível perceber o impacto positivo que novos métodos didáticos causaram nos alunos, além de maior diversidade de conteúdo e dinamismo na preparação das aulas.

Essas impressões ilustram os resultados advindos do trabalho com a *Lesson Study* apontados por Cerbin e Kopp (2006): um plano detalhado e utilizável e um estudo aprofundado da aula que investiga as interações no ensino e no aprendizado, capaz de explicar como os alunos respondem à instrução e como essa instrução pode ser posteriormente modificada baseadas em evidências coletadas.

## 7 CONCLUSÃO

As duas dissertações de mestrado aqui analisadas, uma tecendo reflexões sobre a implementação da *Lesson Study* na formação inicial e outra na formação contínua, revelaram nove temas que enquadrámos em quatro categorias criadas de acordo com nossos objetivos específicos, sendo cinco temas enquadrados nas categorias de percepção dos pesquisadores e cinco temas enquadrados nas categorias de percepção dos demais participantes. Houve um tema em comum, embora em categorias distintas para pesquisadores e demais participantes.

A partir das respostas da entrevista com os pesquisadores, na primeira categoria, **fatores contextuais positivos**, identificamos o seguinte tema: *crença no futuro da Lesson Study no Brasil*. Na segunda categoria, **fatores contextuais negativos**, incluímos os temas: *consequências da falta de assiduidade dos participantes* e *ausência de uma postura investigativa*. Na categoria **percepções dos participantes nas oficinas preparatórias**, enquadrámos os temas *equívocos dos knowledgeable others*, e na última categoria, **percepção dos participantes durante a execução da pesquisa**, evocamos os temas *impacto cultural* e *postura indiferente dos gestores*.

Já nas categorias de percepções dos demais participantes da pesquisa com *Lesson Study* na formação inicial e da pesquisa com essa metodologia na formação continuada foi enquadrado, na primeira categoria, **fatores contextuais positivos**, o tema *domínio do funcionamento da metodologia pelos participantes*. Na segunda categoria, **fatores contextuais negativos**, incluímos os temas: *crença no futuro da Lesson Study no Brasil* e *estagnação da prática docente*. Na categoria **percepções dos participantes nas oficinas preparatórias**, enquadrámos o tema *comprometimento dos pesquisadores*, e na última categoria, **percepção dos participantes durante a execução da pesquisa**, evocamos o tema *evolução na prática docente*.

Podemos perceber, nos dois trabalhos aqui percorridos, uma distância considerável entre, primeiramente, a postura na qual pesquisadores e demais participantes colocaram-se frente às pesquisas. Se por um lado, o empenho dos pesquisadores foi notório e contínuo, desde a fase de preparação dos participantes para a execução das pesquisas e durante todo o processo, por outro lado, esses participantes revelaram-se confusos e descomprometidos com as mesmas.

Os temas decorrentes das percepções dos pesquisadores de que os participantes não eram assíduos ou que careciam de uma postura investigativa fornecem uma dimensão dessa falta de comprometimento e confusão, que podem ser devidos ao pioneirismo dos experimentos e à necessidade de adaptação aos procedimentos necessários para o bom andamento de cada etapa do ciclo da *Lesson Study*, que é uma metodologia de desenvolvimento profissional

docente que faz parte da vivência no fazer docente no Japão, mas não no contexto em que foram realizadas as duas pesquisas aqui analisadas.

Consideramos importante ressaltar a relação entre pesquisadores e participantes, expressa nos temas equívocos dos *knowledgeable others* e comprometimento dos pesquisadores. O primeiro procura refletir a assessoria prestada pelos pesquisadores aos participantes, ao passo que o segundo tenta exprimir a percepção dos participantes acerca da qualidade assistencial dos pesquisadores, sendo esta ressaltada como uma assistência harmoniosa, paciente e contínua.

No entanto, esse comprometimento apontado pelos participantes pareceu não refletir em um assessoramento eficaz dos pesquisadores àqueles, em virtude de negligências dos próprios participantes. Se, por um lado, esses participantes reconhecem que foram assistidos de uma maneira bastante positiva, por outro lado o excesso de confiança por parte dos pesquisadores, enquanto executores do papel de *knowledgeable others*, em delegar atividades de pesquisa e não empreender um acompanhamento rígido com vistas a se certificarem de que as atividades delegadas seriam realmente cumpridas foi um equívoco, em nosso entendimento.

Ademais, destacamos os diferentes pontos de vista que pesquisadores e demais participantes relataram sobre o futuro da *Lesson Study* no Brasil e interpretamos essa lacuna como uma realidade que deve ser observada antes da execução de novos experimentos com essa metodologia: a de que, enquanto os pesquisadores estão afinados com os pressupostos básicos para implementação de experimentos com *Lesson Study* e receberam essa preparação em seus grupos de pesquisa, os participantes precisam de uma preparação que ultrapasse a recebida em oficinas que almejem uma capacitação quase instantânea.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, J. W. **A case study**: using Lesson Study to understand factors that affect teaching creative and critical thinking in the elementary classroom, 2013. 230f. Tese (Doutorado) – Gerenciamento e Liderança Educacional, Drexel University, 2013.
- ALVES-MAZZOTI, A. J. Planejamento pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.77, p.53-61. São Paulo, 1991.
- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 263–280. Goiânia, 2007.
- ASSIS-PETERSON, A. A. DE; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr, 2007.
- BROILO, C. L. **(Con) formando o trabalho docente**: a ação pedagógica na universidade, 2004. 267p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio, 2007. 220p. Tese (Doutorado) – Departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.
- BURGHES, D.; ROBINSON, D. Lesson Study: Enhancing Mathematics Teaching and Learning. **CfBT Education Trust**, p. 60, 2010.
- BYRUM, J. L. The Perceptions of Teachers and Administrators on the Impact of the Lesson Study Initiative. 25p. **Jefferson County Public Schools**, U.S. Department of Education, 2002.
- CABRAL MAUÉS, O. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação - PUCRS**, v. 34, n. 1, p. 75–85. Porto Alegre, 2011.
- CASTRO, P. A. P. P. DE; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA - Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, p. 49–62, 2008.
- CERBIN, W.; KOPP, B. Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 18, n. 3, p. 250–257, 2006.
- CHENAULT, K. Building collaborative pedagogy: Lesson Study in higher education. **College Quarterly**, v. 20, n. 1, 2017.
- COLARES, A. A., SOUZA, R. Educação e diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral. **Revista HISTEDBR ON-Line**, n. 66, p. 247-266, 2015.
- CORRÊA, E. S. **A Política de Formação de Professores de Língua Inglesa e os Desafios da Prática Cotidiana na Escola Pública**, 2018. 80p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal de Manaus, 2018.

CRUZ, G. B., MARCEL, J. A didática de professores referenciais e suas contribuições para a formação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 56-82. São Paulo, 2014.

DANIEL-JÚNIOR, G. M. **Análise do processo de interiorização do ensino superior público na região amazônica**, 2018. 201p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, 2018.

DOIG, B.; GROVES, S. Japanese Lesson Study: Teacher professional development through communities of inquiry. **Mathematics Teacher Education and Development**, v. 13, n. 1, p. 77–93, 2011.

DREHER, A., KUNTZE, S. The challenge of situatedness in pre-service teacher education – adapting elements of Lesson Study to the context of a course on ‘using multiple representations. In: **12th International Congress of Mathematical Education**. Seoul, 2012.

ELLIOTT, J. Significant themes in developing the theory and practice of lesson study. **International Journal for Lesson and Learning Studies**, 2016.

FELÍCIO, H. M. S., SILVA, C. M. R. Currículo e formação de professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 51, 2017.

FERNANDES, J. S. N. Políticas de desenvolvimento na Amazônia: um olhar para as famílias ribeirinhas. In: **16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Vitória, 2018.

FERNANDEZ, C.; CANNON, J.; CHOKSHI, S. A US-Japan Lesson Study collaboration reveals critical lenses for examining practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 19, n. 2, p. 171–185, 2003.

FERNANDEZ, C.; CHOKSHI, S. A practical guide to translating Lesson Study for a U.S. setting. **Phi Delta Kappan**, v. 84, n. 2, p. 128–134, 2002.

FERNÁNDEZ, M. L. Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching Lesson Study. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 2, p. 351–362, 2010.

FILHO, L. M. F, VIDAL, D. G., PAULILO, A.L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, 2004.

GRIFFITHS, J. Bridging the school placement gap with peer micro-teaching Lesson Study. **International Journal for Lesson and Learning Studies**, v. 5, n. 3, 2016.

GUEST, G.; MACQUENN, K.; EMILY, N. **Applied Thematic Analysis**. Sage Publications. Los Angeles, 2012.

HIEBERT, J., MORRIS, A. K. Teaching rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. **Journal of Teacher Education**, 2012.

HENDAYANA, S.; IMANSYAH, H.; SUPRIATNA, A.; NAHADI. Progress and Challenges

Continuing Teacher Professional Development Through Lesson Study in Indonesia. **Indonesia University of Education**, 2013.

HJ SUHAILI, H. A. S.; SHAHRILL, M. A comparison study of Bruneian primary mathematics teachers' perceived learning in Lesson Study. In: **7th ICMI-East Asia Regional Conference on Mathematics Education. Cebu City, 2015.**

HOFSTEDE, G. Culture's consequences: international differences in work-related values. Beverly Hills: **Sage Publications**, 1980.

HOFSTEDE, G.; HOFSTEDE, G. J.; MINKOV, M. Cultures and organizations: software of the mind, 3. ed. **New York: McGraw-Hill**, 2010.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica.** Tradução de Marcio Suzuki. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

ISODA, M. **Nesting features of developing teachers' perspectives: a Lesson Study project for prospective teachers in mathematics with history and technology.** p. 35–48, 2006.

KUSANAGI, K. N. The Bureaucratising of Lesson Study: A Javanese Case. **Mathematics Education Research Group of Australasia**, 2013.

LASKOWSKI, T. Jogyokenkyu (Lesson Study) in America. **Kunamoto University Repository System**, v. 1, n. 102, p. 59–77, 2011.

LEE BAE, C. A coding tool for examining the substance of teacher professional learning and change with example cases from middle school science Lesson Study. **Teaching and Teacher Education**, v. 60, p. 164–178, 2016.

LEE, J. F. K. A Hong Kong case of Lesson Study: Benefits and concerns. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 5, p. 1115–1124, 2008a.

LEWIS, C. Lesson Study: The Core of Japanese Professional Development. In: **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, v. 24, n. 28, p. 46, 2000.

LEWIS, C. Does Lesson Study have a future in the United States? **Nagoya Journal of Education and Human Development**, v. 44, n. 1, p. 25, 2002.

LEWIS, C. How Do Japanese Teachers Improve their Instruction? Synergies of Lesson Study at the School, District and National Levels. In: **Board on Science Education Commissioned Paper**, 2011.

LEWIS, C. How does lesson study improve mathematics instruction? **ZDM**, v. 48, n. 4, p. 571–580, 2016a.

LEWIS, C. Improving Teaching Does Improve Teachers: Evidence from Lesson Study. **Journal of Teacher Education**, v. 63, n. 5, p. 368–375, 2012.

LEWIS, J. M. Learning to lead, leading to learn: How facilitators learn to lead Lesson Study.

**ZDM** - Mathematics Education, v. 48, n. 4, p. 527–540, 2016b.

LIMA, E. F. DE. A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes docentes. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 395–414, 2014.

MACEDO, A. D. R. DE; BELLEMAIN, P. M. B. Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática a partir da Jugyou Kenkyuu no Ensino de Grandezas e Medidas. In: **VI SHIAM**, p. 1–16, 2017.

MAKINAE, N. The Origin of Lesson Study in Japan. In: Y. Shimizu, Y. Sekiguchi, K. Hino (Eds.), Vol. 2, pp. 140–47, **The 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education: In Search of Excellence in Mathematics Education**, Tokyo, 2010.

MINETT, R. C. **A qualitative study investigating the sources of teacher efficacy beliefs**, 2015. 281p. Tese (Doutorado) – School of Education and Lifelong Learning, University of East Anglia. June, 2015.

MURATA, A.; LEWIS, C.; PERRY, R. Teacher learning in Lesson Study: developing professional capacity and resources. In: **Twenty-sixth Annual Meeting North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, 2004.

MYNOTT, J. P. **A Primary Head Teacher's Exploration of Lesson Study**. (Tese de doutorado) University of Hertfordshire, 2017.

NASCIMENTO, A. W. S., CORDEIRO, Y, E, M., TAVARES, F. B., BELTRÃO, N. E. S. Educação e sociedade: o papel das políticas de ensino médio na formação de estudantes em escola pública da Amazônia paraense. **Interações**, v. 19, n. 1, p. 417-428. Campo Grande, 2018.

NGANG, T. K.; SAM, L. C. Principal Support in Lesson Study. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 205, n. May, p. 134–139, 2015.

NISHIMURA, K.; KOBAYASHI, R.; OHTA, S. Lesson Study at upper secondary level in Japan. **Educational Designer**, v. 3, n. 11, p. 1-15, 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out-dez, 2017.

OLIVEIRA, L. A. **A construção da identidade do docente que atende ao aluno com deficiência intelectual incluído na classe comum da escola regular no interior da Amazônia paraense**, 2016. 228p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

OLIVEIRA, H. **Lesson Study: uma experiência com três professores de inglês da rede pública estadual de Santarém-PA**, 2018. 213p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, 2018.

PACHANE, G. G., PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de**

**Educación**, 2004.

PERRY, R.; LEWIS, C. Teacher-Initiated Lesson Study in a Northern California District. In: **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, 2003.

PETERSON, B. Student teaching in Japan: the lesson. **Journal of Mathematics Teacher Education**, p. 61-74, 2005.

RAMOS, S. I. V. **(In) satisfação e stress docente**. Universidade de Coimbra, 2009.

ROBACK, P.; CHANCE, B.; LEGLER, J.; MOORE, T. Applying Japanese Lesson Study principles to an upper-level undergraduate statistics course. **Journal of Statistics Education**, v. 14, n. 2, 2006.

SAITO, E. Strategies to promote Lesson Study in developing countries. **International Journal of Educational Management**, v. 26, n. 6, p. 565–576, 2013.

SCHIPPER, T.; GOEI, S. L.; DE VRIES, S.; VAN VEEN, K. Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behaviour through Lesson Study. **International Journal of Educational Research**, v. 88, n. February, p. 109–120, 2018.

SCHWADE, K. L. J. O. **Lesson Study na formação inicial de professores: uma experiência com licenciandos de Letras/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará**, 2018. 165p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, 2018.

SHIMIZU, Y. Participating in Lesson Study to share new visions and immutable values: a Japanese approach to lifelong development of mathematics teachers. In: **MATHEMATICS: LAUNCHING FUTURES**, proceedings of the 24th biennial conference of the Australian Association of Mathematics Teachers, 2013.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectivas**, v. 22, n. 02, p. 525–545, 2004.

SOTO GÓMEZ, E.; PÉREZ GÓMEZ, Á. I. Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 83, n. 2015, p. 15–28, 2015.

SOUSA, L. C. R., SANTOS, R. B. N., SOUSA, D. S. P. Pobreza multidimensional na Amazônia Legal: uma análise sobre o índice de desenvolvimento da família (IDF). **Revista Eletrônica do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado**, v. 6, n. 3, 2016.

STEPHENS, M.; EBAEGUIN, M. Teacher professional development through Lesson Study: Adaptation or cultural transition? In: **7th ICMI-East Asia Regional Conference on Mathematics Education**. Cebu City, 2015.

STIGLER, J. W.; HIEBERT, J. The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. **The Free Press**, New York, 1999.

STIGLER, J. W.; HIEBERT, J. Closing the teaching gap. **Phi Delta Kappan**, v. 91, n. 3, p. 32-37, 2009.

SUH, J.; FULGINITI, K. “Situating the Learning” of Teaching: Implementing Lesson Study at a Professional Development School. **School-University Partnerships**, v. 5, n. 2, p. 24–37, 2012.

SURATNO, T.; KUNO, H. Lesson Study Development in Asian Countries-Focusing on “School Improvement Program” in an Indonesian Primary School. **Aichi University of Education Journal**, v. 11, p. 10, 2013.

STEPANEK, J. Lesson Study: teachers learning together. **Northwest Eisenhower Regional Consortium for Mathematics and Science**, v. 2, n. 2, p. 26, 2001.

TAKAHASHI, A. The role of the knowledgeable other in Lesson Study: examining the final comments of experienced lesson study practitioners. **Mathematics Teacher Education and Development**, v. 16, n. 1, p. 4–21, 2014.

TALL, D.; ISODA, M. Long-term development of mathematical thinking and Lesson Study. **Written Kenilworth**, v. 8, n. 14, p. 34, 2007.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. DE. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445–477, 2010.

TEIXEIRA, M. N. A socialização do indivíduo e suas diversas facetas. **Educação em Revista**, n. 33. Belo Horizonte, 2017.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. DE S. A Prática Pedagógica Na Formação Docente. **Reflexão e Ação**, v. 17, n. 2, p. 181–196, 2009.

TRIYANTO. Building collaborative learning through Lesson Study. **ICTTE FKIP UNS 2015**, v. 1. n. 1, 2016.

VASCONCELOS, E. R. **A formação de professores na Amazônia e as dimensões socioambientais: um estudo sobre o PARFOR**, 2016. 248p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

VIEIRA, E. B. **Qualidade e equidade da educação e crescimento econômico na Amazônia brasileira**. (Tese de doutorado) Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 827–850, 2014.

WAKE, G.; SWAN, M.; FOSTER, C. Professional learning through the collaborative design of problem-solving lessons. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 19, n. 2, p. 243–260, 2016.

WENZEL, J. S.; ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. A constituição do professor pesquisador pela apropriação dos instrumentos culturais do fazer pesquisa. In: ECHEVERRÍA, A. R.; ZANON, L. B. (org.). **Formação superior em Química no Brasil**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

WHITE, A. L.; LIM, C. S. Lesson study in Asia Pacific classrooms: Local responses to a global movement. **ZDM - International Journal on Mathematics Education**, v. 40, n. 6, p. 915–925, 2008.

WIDJAJA, W.; VALE, C.; GROVES, S.; DOIG, B. Teachers' professional growth through engagement with Lesson Study. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 20, n. 4, p. 357–383, 2017.

YIN, R. K. **Case Study Research and Applications: design and methods**. Sixth edition, Cosmos Corporation: Sage, 2018.

YLONEM, A.; NORWICH, B. Professional learning of teachers through a Lesson Study process in England: Contexts, mechanisms and outcomes. **International Journal of Lesson and Learning Studies**, v. 2, n. 1, p. 1-19, 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para os pesquisadores

Antes e acima de tudo, eu gostaria de prestar a minha reverência a vocês, Kátia e Herlison, que tiveram a ousadia em engajarem-se em pesquisas tão relevantes e, ao mesmo tempo, tão difíceis de serem executadas aqui em Santarém.

1. Nas oficinas para treinamento sobre o ciclo da *Lesson Study*, vocês comentam, em suas dissertações, que houve faltas ou atrasos por parte de alguns participantes. Em que isso implicou para o desenvolvimento da pesquisa?
2. Vocês comentam sobre a falta de atitude dos participantes em pesquisar o referencial teórico. Já que vocês participaram como *knowledgeable others*, não seria uma das atribuições de vocês o fornecimento desse referencial, ou que pesquisassem juntamente com eles, para dar o exemplo?
3. O que vocês acham da ideia de incluir alguns alunos nas reuniões de planejamento, já que eles também possuem uma cultura de aprendizado que não coaduna com princípios importantes da *Lesson Study*, como a prática reflexiva e o trabalho colaborativo?
4. Como vocês avaliam a resistência dos alunos, no caso da Kátia, pelo fato de eles declararem que só prestam atenção quando a aula é da professora, e no caso do Herlison, quando eles passaram a impressão de responder o teste diagnóstico sobre o presente simples de maneira “aleatória”?
5. Vocês dois afirmaram ter participado das pesquisas como *knowledgeable others*. Assim, como vocês avaliam a capacidade dos participantes em seguir as instruções fornecidas por vocês?
6. Como vocês avaliam o nível de compreensão dos participantes em relação a cada fase do ciclo da *Lesson Study*?
7. Em qual (quais) das fases dos ciclos eles demonstraram ser mais produtivos e em qual (quais) demonstraram ser menos produtivos?
8. As possíveis lacunas na formação continuada dos professores e na formação inicial dos estagiários envolvidos influenciaram de alguma forma os resultados das pesquisas?

9. Tanto na dissertação de Kátia quanto de Herlison, há indícios de uma certa “desunião” entre os participantes. Como vocês analisam o impacto dessa “desunião” para a consecução dos objetivos das pesquisas e como vocês lidaram com essa “desunião”?
10. Quais foram as atitudes dos gestores das escolas onde as pesquisas foram realizadas, em relação ao uso da metodologia? Se mostraram inclinados ou resistentes em permiti-la?
11. A LS nasceu no Japão, e lá ela faz parte do fazer docente, pois é vivenciada pelos professores. Sabemos que os japoneses têm uma cultura pautada na disciplina e na organização, o que infelizmente não é o caso dos brasileiros. Fazendo uma reflexão sobre as diferenças culturais entre brasileiros e japoneses, vocês acham sinceramente que a implementação de uma metodologia como a *Lesson Study* pode ter sucesso no Brasil. Se não, por que? Se sim, quanto tempo isso levará?

#### APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para os participantes

1. Como você define a sua relação com o(a) pesquisador(a)? Boa, ruim, amistosa, “suportável” etc.?
2. Você ainda lembra em que consiste a *Lesson Study*? Apresente-me uma definição.
3. Depois de mais um ano que você teve uma experiência com *Lesson Study*, o que mudou na sua prática docente, assim como o que você tentou mudar e não conseguiu, e quais os motivos?
4. Quais foram as percepções dos alunos em relação às pesquisas? Foram positivas, negativas, houve resistência, foram neutros etc.?
5. Quais foram as percepções dos alunos em relação à *Lesson Study*? Foram positivas, negativas, houve resistência, foram neutros etc.?
6. Após a pesquisa, como você considera as percepções dos alunos em relação à disciplina de língua inglesa? São as mesmas de anteriormente?
7. Você acha que a profissão de professor traz satisfação à sua vida? Explique.
8. Por que você escolheu ser professor? Essa foi a sua primeira opção de carreira?
9. Como você relaciona o uso de novas metodologias à ética profissional? Você considera antiético um profissional que não as utiliza?
10. Como você considera a relação entre a sua prática docente e a prática docente que você recebeu na escola e na sua graduação? Há modelos que você copia até hoje? Há modelos que você repudia? Dê exemplos.

APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas com os pesquisadores

P1

**Silva (2020):** Então, P1, iniciando a entrevista, a primeira pergunta é: nas oficinas de treinamento sobre o ciclo da LS vocês comentam em suas dissertações que houve faltas ou atrasos por parte de alguns participantes. Em que isso implicou para o desenvolvimento da pesquisa?

**P1:** Ao meu ver, não foram as faltas, ou atrasos que ... até porque, sim, houve ... houve faltas, houve atrasos, mas, ao meu ver, não foi isso que possa ... se houve ... se a gente teve alguma dificuldade na vivência dos ciclos, das etapas dos ciclos, não vejo que foi essa falta da oficina... até porque alguns aspectos aconteceram e a partir de análise eu percebo que não foi devido a essa falta não... até porque eu era ... foi uma observação participante ... eu tava com eles ... sempre retomando alguns pontos importantes ... que eles... pra que eles não deixarem de vivenciar ... eles tiveram uma apostila ... todas as oficinas foram transformadas numa apostila ... e eles tavam sempre... eu pedia pra eles levarem pra reunião de planejamento aquela apostila ... pra eles lembrarem direitinho o que que eles tinham que fazer ... mas é uma cultura de não estudar ... de não pesquisar ... que ao meu ver foi mais forte do que essa ausência deles nas oficinas... e eu sempre retomava ... quando ia pro dia seguinte eu retomava o que a gente via no dia anterior... e no final teve uma retomada, então ... não vejo que isso tenha ... não vejo que foi isso que influenciou ... é ... algumas dificuldades que nós tivemos ... na vivência dos ciclos ...

**Silva (2020):** Ok, P1, obrigado. A segunda pergunta: vocês também comentam sobre a falta de atitude por parte dos participantes em pesquisar o referencial teórico. Já que vocês participaram como knowledgeable others, não seria umas das atribuições de vocês o fornecimento desse referencial, ou que pesquisassem juntamente com ele, pra dar o exemplo?

**P1:** [suspiro] ... eu ... deixo claro no trabalho ... que apesar de eu estar lá ... é ... de ser esse knowledgeable other... eu... muitos momentos das ... das horas e horas de filmagem que eu tenho dos encontros ... eu intervi, sim, é... intervi, eu orientei, mas, como eu também coloco lá no trabalho ... propositalmente, eu os deixei viver as etapas do ciclo ... porque um dos propósitos era justamente analisar se ... os princípios da LS foram vivenciados por eles ... então, tinha que ser algo que fluía deles... não eu, o tempo todo, chamando eles pra tarefa executando ... então,

se era o objetivo da minha pesquisa verificar se os elementos essenciais da LS foram vivenciados ... e um deles é a investigação, é a pesquisa ... é... apesar de eu, periodicamente... isso é possível verificar nas filmagens, eu chamava eles atenção deles pesquisarem, deles fundamentarem o planejamento da aula... é... eu percebi que ... não, não aconteceu ... não fluiu... e aí, eu faço ... eu tenho algumas hipóteses pra isso... é uma questão cultural mesmo ... nosso aluno brasileiro ... o próprio acadêmico ... ele não é um aluno investigador ... a gente viu refletido lá na ... no trabalho... mas foi ... foi proposital ... o knowledgeable other, ele ... é aquela pessoa assim, que tem o conhecimento a mais que o grupo, e dá dicas ... dá informações ... e o meu papel era justamente esse ... é tá indicando pra eles onde, tá chamando atenção deles pro que era importante a gente considerar no planejamento de cada aula de pesquisa, mas propositalmente eu não queria assumir, encabeçar o planejamento das aulas...

**Silva (2020):** a terceira, P1 é uma conjetura, é uma hipótese minha, enquanto pesquisador... o que vocês acham da ideia de incluir, da inclusão de alguns alunos nas reuniões de planejamento, já que eles também possuem essa cultura de aprendizado que não coaduna com os princípios da LS enquanto prática reflexiva...

**P1:** Você já tinha comentado comigo sobre isso... Eu não vejo por esse lado, até porque não é propósito da LS que os alunos estejam presentes nas reuniões, porque os alunos estão presentes ... os alunos é o que nutrem ... são eles que nutrem o planejamento ... Então, eu olho pro aluno na sala de aula o tempo todo... Eu, eu, eu ... É a partir da coleta de dados sobre o aluno, sobre o aprendizado deles que eu vou planejar a minha aula ... eu só planejo a minha porque eu sei quais são as dificuldades deles, as reações que eles tiveram nas aulas, onde eu quero melhorar, onde eu como professora quero melhorar o meu ensino pra que tenha efeitos positivos na aprendizagem ... então, o aluno ele tá sempre presente na reunião porque eu coletei dados sobre ele ... Sobre ele estar acostumado a essa prática de ter professor dando aula, professor observando... então, é um número maior de professores ali que ele não tá acostumado... é... sobre ... até que foi um instrumento que eu usei, foi ouvir o aluno... no final da aula nós aplicávamos um questionário pro aluno se autoavaliar e avaliar aquela aula... eles não estão acostumados a isso ... então é uma coisa, que é um trabalho que a gente precisaria fazer na escola por mais de um ano... um trabalho longitudinal ... então, a curto prazo, realmente, os alunos, eles não estão acostumados com aquele tipo de coisa, de ter mais professor em sala, deles serem ouvidos, mas, quanto ao trabalho colaborativo... o trabalho colaborativo, na minha pesquisa, de desenvolvimento do professor ... o trabalho colaborativo não é relacionado aos alunos... é um trabalho colaborativo entre o time de professores que, a partir do que observaram

dos alunos é que eles vão trabalhar... né... pra planejar a aula, refletir sobre a aula... Então, eu vejo que se o time de professores usa instrumentos suficientes pra captar a opinião dos alunos, o emocional dos alunos, o sentimento dos alunos... porque existe inúmeros instrumentos que você pode usar... Não tem p... não vai fazer falta um aluno estar na reunião com os professores, porque eu já vou ter muitas informações sobre eles, que eu coletei durante as minhas aulas... eu vou levar pra minha reunião de planejamento productions, que eles fizeram, eu vou levar pra ... pra minha reunião o questionário que alguns responderam, eu vou analisar as filmagens, as filmagens são fantásticas, elas nos revelam muitas coisas ... eu vou analisar as notas de campo dos professores que observaram... então, não vai fazer falta... eu vejo que esses princípios de prática investigativa e trabalho colaborativo... eles dizem respeito ao time de professores, não aos alunos... os alunos não precisam nem saber que o que tá acontecendo ali é LS... pra ele, não é isso que importa ... o que importa pra eles é vivenciar um ensino-aprendizagem significativo, que será fruto do trabalho de LS entre os professores... essa é minha visão desse posicionamento ...

**P1:** [tosse]

**Silva (2020):** Quer beber um pouco d'água?

**P1:** Não...

**Silva (2020):** 4ª pergunta => Como vocês avaliam a resistência dos alunos, no seu caso, **P1**, pelo fato de eles declararem que só prestam atenção quando a aula é da professora. Como vocês avaliam essa “resistência”?

**P1:** É uma coisa completamente comum... eu sou professora da disciplina de estágio aqui na UFOPA, então a gente acompanha os alunos e é um relato recorrente entre os estagiários ... é completamente compreensível ... então, infelizmente é uma cultura instalada no Brasil... E, de fato, na pesquisa, no estágio... Sempre que há o estagiário lá na frente, principalmente quando o professor da disciplina, o professor titular fica na sala, eles não respeitam, porque eles dizem assim “Bom, se o meu professor, que é o meu professor, tá aí sentado, esses que tão aí na frente não devem tá fazendo uma coisa que valha ponto, que eu deva prestar atenção...” É, inclusive nós percebemos que quando a professora Suelen estava, e nos dias que ela se ausentou da sala, os alunos foram muito mais participativos ... Quer dizer, realmente, é essa a visão que eles têm da figura do estagiário ... É, uma confirmação disso é que na disciplina de estágio que tivemos agora nesse semestre na UFOPA ... os alunos relataram isso, reclamaram disso ... E a gente até comentou e orientou que uma ideia seria não falar a palavra estagiário ... “Não, eles são professores que estão aqui, vão ficar um tempo com a gente, né...” Então, não sei se isso vai

minimizar alguma coisa, mas ... É uma coisa cultural... É uma coisa cultural que infelizmente não vai ser numa pesquisa de 5 meses que você vai conseguir quebrar, é, infelizmente...

**Silva (2020):** Ok, P1... A 5ª questão, P1 é... Vocês dois afirmaram ter participado das pesquisas como *knowledgeable others*. Assim, como vocês avaliam a capacidade dos participantes em seguir as instruções fornecidas por vocês?

**P1:** [Tsc]... Como eu avalio a capacidade ... deles? Olha, como eu disse ao analisar os resultados... É, as minhas instruções eram no sentido de ... de, conforme ia fluindo a gente ia verificando... Eu me lembro que eu dava instruções sobre ... A coisa que foi bem forte é que as aulas, elas aconteciam, aconteciam e estavam sempre girando em torno de explicações gramaticais ... E eu falava pra eles ... é, explicava, pedia pra que houvesse uma pesquisa maior, de métodos, e tudo, pra que eles, eles... saíssem disso, né, pra gente testar, pra ver se os alunos aproveitavam mais a aula, e tudo ... E ... por conta dessa dificuldade que eu notei na vivência do aspecto, do princípio da LS que é a investigação, essa pesquisa né... Eles não melhoraram isso ... Então, é... eu não vejo, eu não interpreto assim que eu tava lá dando comandos e eles tinham que seguir esses comandos... eu estava lá como uma pessoa, como uma espécie de conselheira do grupo, que mostrava pra eles, dava algumas luzes em momentos que eram necessários ... É... só que algumas coisas permaneceram, porque eu propositalmente não ficava o tempo todo neles... olha, vamo aqui, vamo pesquisar aqui nesse artigo que dá exemplo de atividades diferentes... Eu não entreguei o peixe pra eles, assim não... porque justamente eu queria ver como eles iriam vivenciar... Então, avaliar a capacidade deles “servir”, eu acho muito palpável... Eu avalio assim: como foi de fato que eles vivenciaram esse ciclo? E eu posso te dizer que eles tiveram dificuldade em... ah, é... ativar essa postura pesquisadora... eles não estavam acostumados e não conseguiram, após a oficina... com a minha presença lá, eles não conseguiram fazer isso ... É, mudar a sua ação após reflexão e pesquisa. Eles não conseguiram isso. Mas o trabalho colaborativo, que eu também ficava, assim, prestando atenção, ocorreu, e também, uma coisa importante, que eu fiquei prestando atenção... De fato, a minha interferência no grupo foi em torno dos 3 princípios da LS, que eu abordo, e também percebi que as reflexões deles. Eles sempre estavam olhando pro aluno. De fato, as aulas, as práticas deles, durante os ciclos, elas tinham foco no aluno, e isso foi um ponto muito positivo. Então, como que eu avalio a capacidade, eu não consigo te responder, nesse sentido, mas eu consigo dizer como que eles vivenciaram esses princípios. Bom, isso já tá lá na pesquisa... Que um que eles não vivenciaram muito bem foi a prática, essa atitude investigativa...

**Silva (2020):** Isso, P1, obrigado. Uma outra pergunta, mais ou menos semelhante, as duas próximas: a sexta agora e a próxima, é como que vocês avaliam o nível de compreensão dos participantes em relação a cada fase...

**P1:** Da LS, né?

**Silva (2020):** É.

**P1:** Bom, acho que eu já te respondi, né? Ah... compreenderam e executaram um planejamento baseado nos dados que eles tinham sobre os alunos... É, talvez, não completamente, porque toda reunião de avaliação da aula, eles verificavam alguns pontos ... É, principalmente a questão de que a aula foi novamente centrada na gramática, mas, em seguida, eles planejavam a nova aula de pesquisa, mas permanecia centrada na gramática... No entanto, eu, em outros momentos, eu observei que ... É... considerando tal reação de determinados alunos, eles fizeram diferente, ou seja, eles foram capazes de mudar sua prática, porque eles observaram, estavam com foco no aluno... Então, eu vejo que eles entenderam essa etapa, né, de planejamento, com base nos alunos... A observação, eles... Regência e observação, eles também desenvolveram muito bem: eles observavam, tomavam nota sobre os alunos, seguindo o que a gente tinha passado pra eles, que é: coletar exemplos de fala, coletar ... observar reações, emoções, observar atitude, e o próprio aprendizado, né ... do conteúdo, a própria evidência de aprendizado... É, então essa segunda etapa... porque na minha pesquisa eu dividi só em três né... planejamento, regência/observação e discussão avaliativa... A discussão avaliativa, ela também foi bem compreendida, então, na verdade, tudo girou em torno dos alunos... Eles coletavam dados sobre os alunos e depois eles refletiam sobre os alunos ... Eu não tive a presença, por exemplo, de ah... daquele... de cair, ah, na tentação de julgar o professor, né, que tava lá na frente... Eles não fizeram isso... Eles basicamente, é... Eles avaliavam o... o... as reações dos alunos e a partir daí eles avaliavam, refletiam sobre o que precisava ser mudado no ensino para que a aprendizagem fosse melhor, né... fosse mais significativa ... Eu não sei se eu respondi, mas você e perguntou sobre... Ah... como que eu avalio o entendimento deles... Né... talvez, teoricamente, se eu perguntar pra eles descreverem, escrevendo... eles vão saber dizer o que significa cada etapa, mas que diferente foi ... na prática ...

**Silva (2020):** A sétima pergunta, P1... é: Em qual(is) fase(s) eles se mostraram mais produtivos e em qual(is) fase(s) eles se mostraram menos produtivos...?

**P1:** Olha... é porque assim, se você considerar que a maior parte ... o tempo maior é dedicado ao planejamento ... Então, eles chegaram a ... eles tiveram em média dois encontros de uma hora e meia, de duas horas pra planejar... Então, eles se dedicaram bastante ao planejamento,

né... Então, eu percebi um maior envolvimento .. eu, eu .. é.. eu, eu ... julgo.. se eu disser pra você... é, eu considero que eles participaram igualmente das três etapas... No entanto, certamente, a etapa de planejamento ... ela... foi maior ... ela foi maior ... é... é... Agora, é claro que em alguns momentos ... já pro final, por exemplo, o planejamento ele já não era tão consistente, apesar de ter 2, 3 encontros de planejamento... ele já não produzia mais tanto... né... Por alguns fatores, né... Mas... eu a... pra mim... planejar, regência e observação... observação eles observavam bem... e o encontro de reflexão também ... Houve ausências de alguns deles nos encontros de reflexão, né... alguns deles... Então, a gente ficou sem essa informação de alguns membros do time... Mas eu vejo que eles se engajaram nos três... Com graus de lacuna nos três iguais... Iguais, assim...

**Silva (2020):** É isso... Então, tá, P1, Por coincidência, eu vou falar de lacunas, agora na questão 8, né... Então, eu quero saber de você, Saber se as possíveis lacunas na formação ... ah... inicial ... ah... influenciaram, de alguma forma, os resultados...

**P1:** Sim, e eu levanto hipóteses na dissertação, de algumas lacunas... Minha visão como professora, né, do curso de letras ... Logo depois das leituras, né... Eu, eu, eu, eu... verifico que... É... propor a LS pra eles, num contexto assim, tão novo, pra eles... foi, como eu coloco nas considerações finais... Pra eles, o desafio maior foi, primeiro, entender tudo o que tava acontecendo ... Era muita novidade pra eles... Era muita novidade ... (interrupção de Silva (2020): “Até pra mim, também...”) É muita novidade pro aluno da escola, que tá recebendo tudo aquilo... Aquele grupo de professores... Nossa, professores que estão aqui pra investigar a nossa aprendizagem... Eles não são acostumados a isso ... É, é... foi... é, o desafio maior, eu percebi que foi aprender e compreender o que é essa prática japonesa... O que é esse processo da LS ... É, mas, eu vejo que... as la... algumas lacunas ... que, se a gente trabalhasse no curso de licenciatura, talvez ... elas... Iriam auxiliar esse trabalho com a LS... Então, o que que a gente ... O que eu percebo é que... E autores colocam isso ... E eu acho que eu até menciono na dissertação... Não dá pra querer trabalhar sozinho ... Num curso de formação inicial, no curso de Letras/Inglês... Não dá pra um professor querer fazer um movimento isolado de LS... O curso todo precisa abraçar a ideia de um trabalho, de uma formação em comunidades de aprendizagem ... em comunidades de prática... trabalho colaborativo... É... precisa incentivar alunos críticos... ou seja, são alunos que relacionam prática e teoria... ou seja, são alunos investigadores... tudo isso ajuda, seria um apoio pra quando eles tivessem lá, vivenciando a LS... Então, como isso não teve, ao longo do curso... na vivência deles com a LS, foi muita novidade e realmente foi complexo pra eles se acostumarem com tudo aquilo ... Então eu vejo

que essas lacunas influenciaram, sim, é ... a vivência, né... os resultados da pesquisa... Talvez ... Eu não fiz um estudo comparativo... É é... eu tô fazendo uma suposição, mas eu não fiz estudo comparativo pra... pra... talvez pegar um grupo que tenha outras vivências num curso de licenciatura ... e depois vivenciar a LS, pra ver se tem diferença... Eu não sei se, eles vivenciando prática de ensino antes ... Eles vivenciando o incentivo a comunidades de aprendizagem ... Eu não sei se realmente ia colaborar tanto assim... quando eles fossem lá, participar da minha pesquisa, sabe... Eu não sei ... São, justamente, hipóteses que eu levanto a partir do que eu observei ...

**Silva (2020):** Tudo bem... Obrigado. E... vamo pra nona já, né... Nona pergunta: É, é o seguinte: Tanto na sua dissertação quanto na de **P2**, há indícios de uma certa ocorrência, que eu chamei de desunião aqui... O **P2** entendeu como conflito... Tudo bem, continuando... Ah... de uma certa desunião entre os participantes... (P1: Sim...)... Como vocês analisam o impacto dessa... Desculpa P1, eu tô sempre me referindo a vocês, porque as perguntas são iguais ... tanto pra você quanto pra ele, tá ... Como que vocês analisam o impacto dessa desunião para a consecução dos objetivos das pesquisas e como vocês lidaram com essa desunião?

**P1:** Olha... Eu não ... Eu confesso que, é... Eu não... não ficava chamando atenção do grupo, que ... é... Pra mim, não transpareceu essa desunião... Eu só fiquei sabendo quando eu entrevistei o Vítor, no final, e ele me disse que ... É... talvez, algumas coisas aconteceram foi reflexo ... é, da falta de seriedade, comprometimento, da falta de união entre os membros... (Silva (2020)... )... É, e assim, porque, durante as reuniões, era assim... eles tavam reunidos... eu tava observando ... vez ou outra, interferia... Mas propositalmente, não interferia tanto ... Então, eu via eles ali... Eu não, não ... captei essa falta de união ... Mas depois o Vítor se abriu e colocou que, por muitas vezes, ele colocava opiniões e as colegas não aceitavam ... Ele acha que é por essa falta de proximidade ... Ele levou a proposta do TBL, que teria sido maravilhoso eles usarem, mas as colegas não leram ... Então, eu não ficava no pé, olha, vocês leram tal coisa? Propositalmente, eu não fiquei no pé... Só que as colegas não levaram em consideração a opinião dele... É, então, é ... Como eu coloco também, eu reflito, né... A gente vê, é ... Esses autores que falam o que é uma comunidade de aprendizagem... É um grupo que tem objetivos em comum, e tal... Não é fácil manter, e ter... trabalho colaborativo não é um grupo que tá ali sentado em torno de uma mesa... Trabalho colaborativo se constrói com o tempo ... Você tem que estabelecer laços ... Você tem que ter todo um trabalho que não é do dia pra noite... Então, se... é... pela entrevista com ele, eu pude perceber que, apesar de eles estarem reunidos ali, o trabalho colaborativo ele não foi tão verdadeiro assim... É, então, eu vejo que teve um efeito, é

não sei se a palavra é negativo, mas, enfim, interferiu, sim, essa falta de união, porque mexe em toda a atmosfera, a atmosfera de planejamento ... se eu não considero a tua opinião aqui, durante o planejamento, eu posso deixar passar uma oportunidade tão grande de fazer uma atividade diferente pros alunos... por simplesmente eu não estar no clima, no espírito de trabalho colaborativo... Então, influenciou as aulas ... E o resultado da aprendizagem dos alunos, conseqüentemente, que é o nosso trabalho, e a gente tava trabalhando em prol da aprendizagem dos alunos ... Então, influenciou na qualidade do planejamento ...

**Silva (2020):** Obrigado, P1... É... Eu acho que eu devo fazer uma observação aqui... Ainda com relação à pergunta 9, né... Falta só duas, a 10 e a 11... Porque na, na minha análise da transcrição do vídeo que você me passou, sobre o seminário, eu percebi uma certa, digamos, distância ... Não distância, mas uma certa inquietação dos participantes no momento da fala dos outros...

**P1:** Seminário... aquele evento, né...

**Silva (2020):** Só um comentário, enfim, eu não vou fazer outra pergunta ...

**P1:** Tu... você diz no olhar dos demais membros do time... É ... quando o Vítor falou ... Quando ele foi lá pra frente, né...

**Silva (2020):** Percebeu isso?

**P1:** É... na hora eu não fiz essa leitura porque tava tanta coisa... Eu era a responsável ali, né...

**Silva (2020):** Mas depois você fez, quando assistiu?

**P1:** Não, eu não assisti, não revisei isso olhando por esse ângulo, porque não era o objetivo da pesquisa, então eu não olhei, mas foi interessante essa sua colocação ... E... é... agora, assim... Vamos dar um desconto porque trabalhar colaborativamente é muito difícil ... É... eu vejo assim, que é um trabalho a longo prazo ... A LS... Os autores mesmo dizem, é um processo ... De amadurecimento...

**Silva (2020):** São jovens eles né...

**P1:** São jovens, e assim... É mais uma prova de que trabalho colaborativo não é uma reunião de pessoas em torno de uma mesa ... Trabalho colaborativo, ele vai muito além ... O trabalho colaborativo ele permanece quando as pessoas vão embora para suas casas... E isso não é comum pro aluno, pro graduando, pro licenciando ... Não é comum no Brasil... Tá crescendo essa ideia ... Então, é uma coisa que leva tempo.... O trabalho colaborativo não existe entre nós aqui, professores do curso de inglês ...

**Silva (2020):** É... A minha Revisão de Literatura é Cultura Docente... Eu usei como descritor “cultura docente” ...

**P1:** É... o trabalho colaborativo ele não existe entre nós aqui do curso de Letras/Inglês... E a gente vê reflexo disso, um reflexo negativo... Então a gente precisa realmente tentar trazer isso pra que ele se torne parte do nosso trabalho docente...

**Silva (2020):** Sim, eu fiz uma fuga aí, né... Mas foi pra transcrever, né... a Décima pergunta, P1, e última, quer saber quais foram as atitudes dos gestores das escolas né, das escolas onde foi realizada a pesquisa, em relação ao uso da metodologia ... Eu quero saber se eles se mostraram inclinados ou resistentes em permitir a pesquisa ...

**P1:** Postura nula, né, porque a gente já era conhecido da escola pelo PIBID/Inglês. Então a vice-diretora, que recebeu o ofício, deu uma carta de anuência, supersimpática, mas foi só naquele dia. Ela assinou e... Bem, a gente tava ali na escola o tempo todo, mas eles não... é... apesar de eu ter falado pra ela do que se tratava, em linhas gerais, mas quem acompanhou mesmo o trabalho foi a professora Suelen, então, eu sentei com ela, ela acompanhou... Na medida do possível, participou... Eu queria que ela tivesse participado mais, mas não dava pra ela... É... mas ... em geral, Eu não posso generalizar, mas tirando pelo que a gente tem vivenciado no estágio... Eu digo no estágio porque é o nosso contato com as escolas... a direção ela não se envolve, mas um grande, eu acho, eu acho não, tenho certeza, mas os efeitos da LS acontecem se a gente envolve a escola toda... Não pode ser um movimento isolado na disciplina de inglês ... Tem que levar pra reunião da semana pedagógica... tem que chamar os outros professores ... tem que chamar, mostrar pros outros professores que tá acontecendo resultados, os efeitos daquilo na aprendizagem dos alunos ... porque um movimento isolado é muito mais difícil... de surtir efeito ... Mas a direção da escola onde ocorreu a minha pesquisa ... ela abriu as portas e disse: fiquem à vontade ... Mas, não, não teve, não houve nenhuma resistência ... Muito pelo contrário, aquele movimento de vários acadêmicos ali dentro de sala de aula... Eles não criaram nenhum problema em relação a isso ...

**Silva (2020):** P1, a última pergunta, agora... É... O **P2** falou que é a pergunta de 10 milhões de dólares... Então, tem um certo contexto aqui... Ela tem 6 linhas de texto...

**P1:** Mande lá, mande lá...

**Silva (2020):** Vou ler aqui, tá: A LS nasceu no Japão, e lá ela faz parte do fazer docente, pois é vivenciada pelos professores. Sabemos que os japoneses têm uma cultura pautada na disciplina e na organização, o que infelizmente não é o caso dos brasileiros. Fazendo uma reflexão sobre as diferenças culturais entre brasileiros e japoneses (agora vem a pergunta), vocês acham, sinceramente, que a implementação de uma metodologia como a LS pode ter sucesso no Brasil. Se não, por que, e se sim, quanto tempo isso levaria?

**P1:** Não só acho, como acredito que é o caminho... Eu te dou o exemplo de uma escola, no Ceará, que passou nos noticiários, de que aquelas escolas que conseguem melhorar o índice no IDEB... E, pergunta o que que eles fazem?? Os professores trabalham colaborativamente ... Praticamente eles fazem LS... Eles trabalham colaborativamente, e na reportagem foi destacado que não é por dinheiro... É porque eles querem que os alunos melhorem a aprendizagem... E a LS é isso... Então, os professores, eles trabalham juntos, trabalham colaborativamente, eles estudam junto, É... então, eu acredito muito no potencial da LS, ainda que com adaptações, mas eu acho que a gente só tem a ganhar com esses encontros, essas reuniões, juntos, esse trabalho juntos, esse observar o colega, o desprender-se do medo, do julgamento, de abrir a sua sala de aula, pra ser avaliado, pra ser avaliado não, pra que o professor observe os seus alunos, porque ele não tá ali pra te julgar... ele tá observando os alunos... não tá observando você... necessariamente... E eu te dou mais uma evidência do quanto isso é... será muito produtivo ... Professora Maria Luiza e eu temos trabalhado colaborativamente na disciplina de estágio e eu só vi benefícios, só vi benefícios de trabalhar juntas... de dividir, de compartilhar leituras, de compartilhar angústias, e a nossa, nossa metodologia adotada no estágio supervisionado agora foi a LS... Então, a gente aguçou esse olhar pra observar a aprendizagem dos alunos... Então, pra gente foi também uma melhora, um aprimoramento do nosso olhar como professoras formadoras muito grande... É ... também sei que não é fácil e, do modo que está é muito inviável em muitos locais... Os professores precisam ter tempo pra se reunir ... pra refletir, pra planejar ... E eles não têm ... A gente foi atrás de professores mentores pra acompanharem os estagiários agora... e a gente quase não encontrou professor que tivesse uma carga horária com tempo durante o dia pra eles se reunirem ... Então, é ... é claro, evidente que, enquanto o professor tiver uma carga horária muito grande, ele não vai ter tempo ... pra vivenciar a LS... E eu não vou cobrar de uma mãe, de uma dona de casa que trabalha de segunda a sexta, duzentas horas, e ainda no sábado eu vou querer cobrar que ela participe de grupo de LS? Eu não vou fazer isso... Então, claro, é preciso condições, mínimas pra sua realização ... Tendo vontade do governo... E, assim, nosso propósito era tentar parcerias com SEMED e SEDUC, pra ver o que é que a gente consegue de flexibilização... Mas eu acre... Não vamos ser i... Não vamos nos iludir... Não vamos sonhar... Temos que ter pés no chão ... Se o governo não der condições, eu acho difícil ... que a gente precise instalar a LS como uma prática permanente de formação contínua e inicial de professores ... Inicial, ainda vai, que muitos estagiários não trabalham e podem se reunir ... entre eles ... Mas os professores que estão em serviço, se permanecerem com carga horária elevada... e eles estão assim porque eles querem ganhar um pouco melhor... Não tem

condições ... A professora Eda Cury veio pra Santarém, e falou que lá em São Paulo acontece a LS, aos sábados... É... mas os professores ganham, uma bolsa, um valorzinho, de 200 reais parece, que paga a passagem e paga o lanche... Já é alguma coisa... Mesmo assim, a realidade em Santarém, que a gente foi nas escolas procurando professores que tivessem tempo pra fazer o ciclo da LS com os estagiários, e a gente não achou ... Né... Ah... você tem dois, dois períodos do dia livre pra... pra ... por ventura ... a gente até levou o estágio pra eles como curso de formação, a gente daria um certificado pra eles... E a gente não encontrou ... Né... os que a gente encontrou, não conseguiram vivenciar, mas isso já é uma outra história... Mas eu vejo que é preciso condições mínimas pra que ela aconteça ... Mas, uma vez possível... Uma vez, dadas essas condições mínimas .... os efeitos são incríveis... Assim, eu vejo pelas nossas práticas, aqui na UFOPA... E também vejo, em relação ao que essas práticas podem surtir... O efeitos que elas podem ter no aprendizado dos alunos... Porque esse aluno... O papel do professor é facilitar o aprendizado, né ... É.. aprimorar o aprendizado ... É proporcionar ao aluno experiências significativas ... Então... mas, é claro que precisamos de condições mínimas... Não vamos ser hipócritas... É, eu trabalho, você trabalha de manhã, de tarde e de noite... Quando é que cê vai conseguir se reunir? Sábado à tarde? Não! Sábado à tarde eu quero descansar! Eu mereço, eu devo descansar ... Então, é, no LS, práticas como essas precisam ser abraçadas lá encima, no MEC... Eu diria, Governo Federal, porque eu não sei se Estadual e Municipal têm essa autonomia e quer ter essa autonomia... É... de fato, não é nada, não é nada animador o cenário, mas eu acho que alguns movimentos a gente pode ir fazendo sim... E a formação inicial, eu acho um ótimo contexto pra fazer isso ... Fazer o LS na formação inicial... a gente planta sementes entre eles... De um professor pesquisador ... De um trabalho colaborativo ... Então, acredito que, enquanto é difícil na contínua, a gente tenta fazer o nosso trabalho na formação inicial ...

**Silva (2020):** Tudo bem... Eu percebi que você ... É.. só pra complementar aqui, P1... Você realmente respondeu a pergunta, a parte que você acredita, né?...

**P1:** Sim...

**Silva (2020):** ... mas, eu vou repetir só o final: quanto tempo isso levaria?

**P1:** Não levaria... Não tem, não tem como estipular ... Depende...

**Silva (2020):** Uma década... duas décadas?

**P1:** Não! Não é assim ... Não é... Talvez nem décadas... Primeiro...

**Silva (2020):** Pode ser menos?

**P1:** Não... Primeiro, a gente tem que ter o governo adotando isso como parte do sistema de formação de professores... Lá em cima... no Ministério da Educação... eu não sei qual é agora como é que estão denominando... Lá em cima... Daí, ele vai começar mandar as comissões formadoras pra estados, né? E assim, vai um trabalho ... Se isso acontecesse ano que vem, por exemplo, quem sabe em dez anos a gente não tivesse um cenário melhor? Mas, precisa ser mandatório ... Você não pode colocar como opção pro professor... O professor não tem essa cultura... Precisava ser uma política que obrigasse os professores a trabalharem dessa maneira, em prol dos seus alunos... É, então, se ano que vem ... Eu tô fazendo suposições, mas é muito difícil dar datas... é, anos pra isso ... se ano que vem fosse instalado isso lá em cima, na esfera maior, e fosse espalhado ... Quem sabe em dez anos a gente conseguisse começar a ver indícios... alguns resultados parciais... Mas só se... Tem uma condição... Por isso que eu não te dou anos, se não tiver essa condição ... Do governo adotar, assumir isso como uma prática permanente de formação contínua... e formação inicial ... Como formação inicial, a gente já tá instalando isso aqui na UFOPA e quer levar isso pro PPC do curso novo, de Letras/Inglês... Então, aqui o caminho já tá mais... mais claro pra gente, mas a nível nacional eu não te dou anos ... Enquanto não chegar alguém e não disser “Não, é oficial! Agora faz parte...” ... E mesmo quando disser que é oficial... Quando que lá de cima vão começar a fazer movimentos nos estados ... Não sei, às vezes em 30 anos não aconteça nada... Em 10 anos, dependendo de quem tiver à frente, tenhamos alguma coisa pra dizer... Essa tua pergunta é muito difícil...

**Silva (2020):** (risos) Desculpa...

**P1:** É muito difícil você dizer ... É mais fácil você perguntar “Eu vejo futuro na LS no Brasil?”... Vejo! Se... Tudo depende do “se”... Condições... Só isso...

**Silva (2020):** Obrigado... encerrando aqui...

## P2

**Silva (2020):** Então, tá, a partir de agora: P2, a primeira pergunta é: nas oficinas de treinamento sobre o ciclo da LS vocês comentam em suas dissertações que houve faltas ou atrasos por parte de alguns participantes. Em que isso implicou para o desenvolvimento da pesquisa?

**P2:** Bom, é. Eu acredito que, como houve essas faltas e esses atrasos, acabou prejudicando a assimilação o entendimento dos procedimentos da LS e isso acabou se refletindo na hora da execução, prejudicando porque, uma vez que eles não conseguiram ter certos entendimentos porque não conseguimos ter muitos momentos pra dissecar mesmo a metodologia, isso fez com que, na prática, a falta desse conhecimento mais aprofundado, mais detalhado sobre alguns aspectos mais importantes da LS, que não apenas os superficiais, é, prejudicou justamente a

execução dela, porque acabou não gerando um certo comprometimento total, entendeu dos participantes, dos professores participantes, e também, como eu disse, essa falta de compreensão é, é mais aprofundada de como funciona, de como se dá o, a execução da LS, faz com que algumas coisas fiquem apenas na esfera da, do teste mesmo, tateando ali, pra ver se ia ou não dar certo, entendeu?

**Silva (2020):** obrigado. A segunda pergunta: vocês também comentam sobre a falta de atitude por parte dos participantes em pesquisar o referencial teórico. Já que vocês participaram como knowledgeable others, não seria umas das atribuições de vocês o fornecimento desse referencial, ou que pesquisassem juntamente com ele, pra dar o exemplo?

**P2:** Sim, com certeza. Eu tenho... Acho que nas conclusões da minha dissertação, eu costumo dizer uma coisa: dentro da pesquisa com pessoas, as pesquisas aí, das áreas das humanas, com pessoas... Se você for observar, dentro da literatura, as pesquisas de campo, a gente acaba observando que, muitos dos participantes desse tipo de pesquisas com metodologias, com aplicações de estratégias etc. a gente costuma observar que, ou os participantes estão vinculados a algum programa, da qual uma secretaria tá mandando eles irem lá, entendeu, ou, de repente eles são é... ao mesmo tempo que são participantes, são pesquisadores, é, que estão, é, fazem parte de um programa de mestrado, de pós-graduação etc. Quando isso ocorre, a meu ver, faz com que a gente consiga ter um certo controle na participação dessas pessoas, e por ter, exercer uma certa influência na maneira como esses participantes vão participar, faz com que, por exemplo, eu consiga ter as pessoas, é... ter... eu consigo fazer com que elas, é, cumpram é... todas as etapas das atividades que elas precisam pra, é... participar, precisam desenvolver pra, pra, fazer um teste, as aplicações dessas determinadas metodologias. Ou seja, o que eu quero dizer, em outras palavras, como eu sou o pesquisador, eu tô com um grupo de professores ... Esse grupo de professores estar participando, uma vez que a Secretaria mandou eles fazerem ... Uma vez que, tipo, de alguma outra maneira, isso vai gerar algum tipo de recompensa a eles pela sua participação, eu consigo ter eles mais focados, até mais motivados em participar. Na minha pesquisa, o que a gente não pode observar foi isso. Uma vez que, como eles eram voluntários... Como eles eram voluntários, eu estava... Eu era quem estava à mercê deles, entendeu? Eu era que estava tentando me organizar pra poder fazer com o tempo que eles tinham disponível. Diferentemente, repito, de quando a gente ... constrói ali um contexto, que eu costumo chamar de contexto de controle... Volto a repetir, um contexto de controle, na minha perspectiva, é ... Quando eu tenho é... Se a universidade tivesse ido... se a UFOPA tivesse ido juntamente com a Secretaria, com a SEDUC, pra, por exemplo, apresentar o projeto e, via

Secretaria, de certa maneira, obrigasse os professores a participar. Dessa maneira, os professores teriam que participar de todas as etapas, da maneira como eu estivesse orientando que participassem... Como não ocorreu assim, até por uma escolha própria minha, de não, de ir mesmo assim, na cara e na coragem mesmo, diretamente com os professores, o que ocorre ... E o que ocorreu... Eu propunha os momentos de estudo, a divulgação das literaturas, mas eu, por exemplo... Primeiro, se eu optasse por fazer os estudos e as pesquisas dentro dos momentos dos encontros, eu teria que ter muitos mais encontros, pra que a gente pudesse esmiuçar isso dentro dos encontros formativos. Isso é um pouco complicado porque, primeiro, teria que ter muitos encontros e que, não sei se eu comento isso na minha pesquisa, mas eu tinha uma ideia original de, por exemplo, cinco oficinas... Eu tive que reduzir pra três, justamente pra que os professores pudessem participar, porque, senão, se as minhas oficinas eu tive que reduzir pra poder eles participarem, imagina se eu fosse ter que esmiuçar a metodologia, apenas, nos períodos dos encontros, tivesse que levar a mais encontros... Eu não sei de que maneira isso ocorria, então, ao perceber isso, foi que eu optei em reduzir... Outra coisa, como os professores faziam isso em horários vagos deles, não surtia tanto efeito de estudo na, na, no... na oficina formativa, no encontro formativo, e também não surtiu efeito pra uma coisa mais autônoma deles, justamente por causa da falta de motivação, de atitude deles, fora do ambiente, fora desse ambiente na qual a pesquisa se desenrolava ... Então, o que acontece, pra resumo da história, acho que só o professor Lucas, na minha pesquisa, era o que ainda fez algumas buscas ali, sobre a metodologia da LS, e também, acho que a professora Alice, também acabou fazendo isso... fez uma... Mas, assim, é como eu tô lhe dizendo, eu poderia, sim, fazer esse estudo com eles, mas no âmbito da minha pesquisa, dentro dos prazos, essas coisas todas, isso me tomaria um tempo muito maior, entendeu... É, porque precisaria que a gente fizesse muitos encontros formativos, entendeu? Porque, como, eu volto a te dizer... Se tu acompanhou lá na dissertação, eu tive que, em alguns momentos, recomeçar, porque eu tinha lá, por exemplo... Eu tive, no primeiro encontro, eram pra tar três professores, foram dois... então, o que eu fiz, eu peguei todo o material desse que faltou e dei pra ele... Como era período de férias, ele não se preocupou em fazer estudo disso... Então, de que maneira eu posso influenciar o cara a fazer isso, se ele não der uma contrapartida de autonomia, de atitude, de motivação pra participar? Então, quando retornamos, que começou as aulas, porque a ideia original era fazer as oficinas em julho, porque era férias dos caras etc. não deu certo, porque as férias dos caras tinham outros compromissos. Então, colocamos dentro do horário normal de aula, quando retornou agosto, pra justamente poder, os caras se ajustarem dentro do horário que tá trabalhando. Volto a dizer, o cara faltou, mas mesmo... a despeito de

eu ter passado todas as informações, tentar instruir, eu até te pergunto: como que uma pessoa que, se eu não... Eu só tenho... Na verdade, eu só tenho o encontro formativo presencial com eles, porque, tirando isso, eu não tenho outra chance de... de influenciar eles, de ... de, como eu que eu digo, assim... de cobrar dele uma leitura que não seja por conta dele próprio ... e nem há como eu ... Como é que tu achas que eu poderia influenciar o cara, dar um exemplo pro cara de estudar a LS fora do contexto da, da, da ... do ... da reunião formativa... Não vou ficar toda hora mandando uma mensagem pro cara... Olha aqui, tô estudando LS.. Estuda aí também .. Isso não ocorre! Então, é uma coisa que os caras precisavam também comprar a ideia. Por que não compraram a ideia??? Talvez eu não saiba. Foi talvez falta da divulgação correta? Talvez! Pode ter sido... Mas, é aquela história, como eu digo... Dentro do que a gente conseguiu, de reunir os professores, algumas coisas foram bem devagar... pro que eu tinha pensado, originalmente... Como eu volto a te dizer: o cara, esse professor que não leu, quando foi no segundo encontro formativo, ao invés de avançar, esmiuçar outro aspecto da LS, não consegui, porque eu precisava atualizar esse cara, então, meio que a gente tinha que voltar ao início e falar as coisas principais da LS. Quando foi depois, na terceira reunião, esse cara já precisava sair... Saiu! Já abandonou a pesquisa! Então, eu precisei trazer novos professores!, Daí, novamente, ensinar os conceitos mais básicos, essa abordagem, essa apresentação preliminar da LS a esse novo grupo de professores, uma vez que esse outro tava... Então eu não consegui ter, no momento, uma outra alternativa pra fazer o que, com os que já estavam desde o começo avançassem mais ainda? E os outros, eu teria que fazer o que? Dois encontros formativos separados? Era complicado até pela própria proposta da metodologia, que pede a união deles. Eu, eu penso assim, eu penso que, dentro do que eu tive é... condições de fazer, eu me propus a... a... mostrar pra eles como funcionava. Me propus a, de certa maneira, a ser exemplo de, como knowledgeable other, eu estava lá sempre, tirando as dúvidas, retornando aos pontos principais, buscando sempre fazer aquela coisa. Porém, eu considero que essa questão de tempo que, de certa maneira, acaba conformando eles dentro de uma cultura específica de pensar e fazer o trabalho docente, até por próprias questões de... ou uma conformação pela questão do salário, entendeu? Já há uma vida estável, dentro de uma rotina específica, entendeu? Ou seja lá o que que foi... Mas isso de certa maneira eu considero como a coisa que mais prejudicou o engajamento desses professores nessas atividades, então eu não vejo assim como faltasse fazer alguma outra coisa. Senão, o que que faltou fazer? Até eu gostaria de saber, porque as alternativas que eu tentei empreender em relação a motivá-los, a conquistar, a gente fez dentro dos espaços físicos de encontro, que eram os encontros formativos. Além disso, nós tínhamos o grupo do Whatsapp,

e eu tentava incentivá-los etc. Acompanhar se eles estavam fazendo estudo, a que passo que eles estavam fora dos espaços físicos dos encontros formativos, o que que eles estavam buscando fazer autonomamente para apreender esse conhecimento da LS. Não houve muito êxito nesse sentido, porque justamente os espaços fora dos encontros formativos ocorria justamente as atribuições deles com as cargas horárias deles, altíssimas, ou então os afazeres pessoais.

**Silva (2020):** posso passar pra próxima? Vamo lá, então...

**Silva (2020):** O que vocês acham da ideia de incluir, da inclusão de alguns alunos nas reuniões de planejamento, já que eles também possuem essa cultura de aprendizado que não coaduna com os princípios da LS enquanto prática reflexiva e trabalho colaborativo?

**P2:** Os alunos? Quais alunos?

**Silva (2020):** Os alunos regulares da escola.

**P2:** Colocar eles na....

**Silva (2020):** Posso repetir a pergunta...

**P2:** Olha, eu acho interessante. Não sei de que maneira. Até porque eu não lembro de ter lido nada a respeito dessa questão. Então, pra mim, isso é um conceito novo. É uma situação... é um contexto novo, né, que se refere à prática da LS.

**Silva (2020):** comentário sobre adaptação...

**P2:** Sim, claro! ... Pois é, então. Eu acho interessante! Tem que ver ... A meu ver, de repente é algo interessante, até porque os alunos têm muito a contribuir, né, nessa questão. Eu só fico assim, já curioso pra saber como que seria a prática da LS com essa adaptação específica. Mas eu considero algo que pudesse ser feito, pra ver os efeitos, né? ... Eu não descartaria... de certa maneira, talvez até possibilite ... Agora, alguns alunos, quem, por exemplo? Porque os alunos não representam... por mais que eles representem ... assim, por exemplo, tem um aluno que é mais calado. Então, ele pode ser o representante de um comportamento específico de alunos calados... ou de um aluno mais agitado... É, não sei, mas é interessante a ideia. Pois é, acho que precisava saber de que maneira que isso vai ser posto em prática, né, que essa adaptação vai ser colocada em prática... Me parece interessante, porque o que eu vi, na verdade, o cara faz dentro de uma adaptação específica lá na, acho que o pessoal da Inglaterra lá, do Dudley. Eles apostam muito na entrevista do aluno, ao final da aula. Eu também vi isso em Stepanek... que ele também sugere algumas perguntas... Mas isso fica no contexto do final da aula, né? Tipo, perguntar pro aluno... Agora, assim, tipo, para que o aluno participe junto no planejamento, isso é algo novo, é algo novo.

**Silva (2020):** 4ª pergunta => Como vocês avaliam a resistência dos alunos, no seu caso, P2, quando eles passaram a responder o teste diagnóstico sobre o presente simples de maneira aleatória, por exemplo?

**P2:** como assim?

**Silva (2020):** Eu entendi, pela leitura da dissertação, que eles tiveram uma certa resistência ... É citado lá na dissertação que eles pareceram responder o teste diagnóstico de maneira aleatória. No caso da P1, eu posso até citar aqui, eles declararam que só prestam atenção na aula da professora. No seu caso...

**P2:** Olha, no meu caso é assim... Depois, se eu não conseguir responder ... tu pode me esclarecer... Mas assim, quando eu penso em resistência, tal.. isso que você tá citando no caso da P1 como exemplo. Havia uma resistência dos alunos para com professores que estavam ali, no caso, eram os alunos de graduação ... Então eles tinham resistência para com eles porque preferiam a professora. No meu caso, eu não identifiquei nenhum tipo de resistência quanto a isso, quanto a professor. Entendeu, por exemplo, até porque os professores, querendo ou não, já eram professores, né. Não tinha aquela coisa que é um estagiário que tá lá. Então, eu não identifiquei nenhum tipo de resistência dos alunos quanto a isso. Quando eu falo de .. quando eu falo de responder aleatoriamente os testes diagnóstico inicial. É uma coisa muito comum que eu observei. Tipo assim, o aluno... ele não entende que ele precisa responder o teste. Então de qualquer maneira ele vai marcar ali de maneira aleatória. O que na verdade eu quis dizer é o seguinte: esse teste serviu para mostrar que o entendimento dos alunos sobre aqueles conceitos que nós havíamos trabalhado ... Aquilo era uma evidência que mostrava que eles não tinham entendimento daquilo ali, daqueles conceitos. Porque quando o aluno, numa questão que depende, pra sua resolução, de um conhecimento prévio, que estava sendo testado lá no ... na prova, por exemplo, subentende-se se que se ele conhece ali, ele vai... Se a segunda questão necessita daquele conhecimento prévio e ele acertou a primeira questão, então significa que a segunda questão ele vá... ter a tendência de acertar, porque ele acertou a outra questão, e aquela questão, ela era o teste de um conhecimento prévio necessário pra segunda questão. Ao ele errar essa, mostra que na análise da prova que ele escreveu aleatoriamente, mas isso na verdade, pra mim, era apenas evidência de que eles não conheciam. E o curioso era que essa turma específica era de um dos professores... nè, desse trio que eu tava trabalhando... Ela... o que eu acho interessante ali é ela ficar chocada em saber que já havia trabalhado certos temas antes e ver que eles tinham errado aquela questão, ou seja, não houve o real aprendizado, eles não conseguiram absorver bastante nesse primeiro momento, né.... O teste, na verdade, serviu pra

isso. Então, volto a repetir: em relação a resistência, eu não vejo assim, eu não entendo como é que essa resolução aleatória foi resistência, ou demonstra uma resistência dos alunos a não ser feita...

**Silva (2020):** Então, P2, continuando... A 5ª pergunta, é... Vocês dois afirmaram ter participado das pesquisas como *knowledgeable others*. Assim, como vocês avaliam a capacidade dos participantes em seguir as instruções fornecidas por vocês?

**P2:** Olha, tipo, no meu caso, eu tive alguns problemas, né, porque a gente explicava algumas coisas pra eles, foi um pouco difícil, porque a gente explicava algumas coisas pra eles, e eles aprendiam etc, mas às vezes na hora da execução em si, faziam totalmente o contrário, né, diferentemente. Por exemplo, na parte da aula, eles sabiam, e as orientações que eram dadas, né... era que era aula de observação dos alunos, mas por alguns momentos, os professores acabavam... como era uma aula mais elaborada, um pouco diferenciada daquela rotina meio *lecture* de dar aula né.. aí, até o professor tipo ficava maravilhado e assistindo a aula. Então, tipo, isso era uma coisa que eu sempre tinha bastante preocupação em frisar que não era o... a... o comportamento que deveria ocorrer, mas assim, então tipo assim, em receber essas ordens, assim... No meu caso, não tive problemas assim de, por exemplo, é... é... de haver, assim, de não ser enxergado como essa ... não autoridade, assim, nesse nível de orientar etc. Não tive esse problema, não! O maior problema mesmo que eu tive, ao dar ordens, ou fazer orientações na hora das execuções das atividades de LS, se dava ao fato muito mais da ausência de um conhecimento mais aprofundado, que na verdade não é só a culpa da falta de conhecimento, não... Todos nós ali, tanto eles e até eu também ... Nós estávamos fazendo a primeira vez... e a própria literatura da LS ela também vem dizer, né, advogar que um primeiro ciclo ... um primeiro contato, tanto dos professores quanto do *knowledgeable other*, *facilitator* etc. também pode ocorrer alguns problemas, por ser a primeira vez. Eu identifico mais mesmo como a falta de capacidade deles no sentido mesmo assim da falta de conhecimento mesmo devido á ausência do tempo e vontade deles... vontade deles como resultado assim da influência da rotina, do dia-a-dia deles, da cultura que eles têm... Como... Mais como influência disso. Então a rotina deles, a realidade objetiva, de possibilidade de fazer o seu trabalho, de se viver, com o tempo que ele tem de carga horária, o tempo que sobra... O que ele vai fazer com isso ... Se vai cuidar do filho, se tá doente, se vai lavar uma roupa, entendeu? Isso tudo acaba influenciando o tempo a motivação dele, de aprender mais, porque é uma coisa adicional que ele tá fazendo ... E toma tempo, dá trabalho... E ele não vai ser recompensado por isso ... ele, tanto quanto eu, estaria testando algo novo, entendeu... Então, para o professor, ele não tem uma recompensa

objetiva a curto prazo. Como assim? Como um certificado de carga horária ... Vamo dizer então... Isso impede, eu penso, é... na minha visão ... impede uma completa entrega ... entendeu, um certo assim, um voluntarismo total, uma entrega total desse professor participante a essa atividade... nos moldes do nosso sistema, porque, ele pra sobreviver, já é notório, já é até repetitivo, que ele já acumula uma grande carga horária, essa carga horária que falta. Eu não sei, na verdade eu não pesquisei, né... Não tive conhecimento de como que eles faziam fora da sala de aula, os afazeres que são complementares à atividade docente deles, que é ... planejamento... Na verdade, o planejamento, dentro do que eu coletei, né... Não havia um planejamento detalhado. Mas correção de prova, entendeu, essas outras coisas que tomam trabalho, essas outras coisas que tomam tempo... não sei de que maneira eles organizavam a agenda deles quando eles... é .. extra escola... E de que maneira isso consumia do tempo que sobrava pra eles e de que maneira eles faziam o lazer deles... Então, eu não fiz essa análise... Eu acho até interessante ver dentro do contexto brasileiro como que essas coisas acabam influenciando e a que percentual, sei lá, isso influencia a própria ação docente... Então, assim, isso, essa possibilidade de de... como ele vive, tanto vida pessoal quanto vida profissional, com essa ausência de tempo, acaba influenciando a maneira como ele se dedica, como ele se entrega à participação da atividade, uma vez ainda que.. É, como eu disse, né, não há uma certa recompensa, assim, concreta, objetiva, através de um símbolo, como um certificado, como algo dessa maneira... Existe aquela coisa, subjetiva mesmo, de ... aquela coisa de que vai melhorar a prática, mas aí cabe hoje aí, voltar com esses professores e ver, né, de que maneira o que, como que impactou a eles o contato com a LS, o que que houve, se sentiu alguma coisa, se tocou os professores o contato com a LS, e se isso tá refletindo, tá produzindo uma mudança, hoje, efetiva, né, nesses professores ... Cabe aí, também, uma pesquisa nesse sentido... penso eu... Então, por isso que eu tô dizendo, assim, a falta de capacidade deles, não houve muita, não... essa capacidade de... de seguir as coisas, não houve muita... Mas houve, sim, visível o esforço de tentar fazer, mas eu acho que é muito preso ainda a essas essa ... (Silva (2020): recompensa)... Não, não digo a recompensa, mas é muito preso, assim, muito limitado pelas condições que eles tinham de se entregar, né, baseado na sua carga horária e vida pessoal...

**Silva (2020):** *Vamo lá pra sexta pergunta, como vocês avaliam o nível de compreensão dos participantes em relação a cada fase do ciclo?*

**P2:** Olha, eu acho que no meu caso seria uma compreensão mediana sobre a, sobre a questão de cada fase, muito embora a gente tenha feito aí pelo menos, olha, primeira aplicação, nós tivemos três reuniões de planejamento. Então, eu colocaria mediana. Na verdade, na parte de

planejamento, eu acho que eu acho que eu consideraria aí de mediana pra baixo, porque não houve assim um estudo de lições que já existem, de estratégias e um espaço onde realmente pudesse ser bem aprofundadas as discussões para as, a confecção da aula, da aula de pesquisa. É... porque, por exemplo, os professores às vezes não pesquisavam, não traziam muitas vezes ideias que não fossem aquelas que eles já têm da rotina... Ah, não achou um livro, não trouxe um livro. Ah, trouxe um texto diferente, mas por exemplo, trouxe um texto diferente pra trabalhar advérbios de frequência, porém, já trabalhava advérbios de frequência através desses textos, e não sei o que mais... Então, percebe-se que não há um trabalho aprofundado e rígido nessa questão de buscar. Então, na parte de execução, inclusive, da aula, teve um momento que a professora, chegou a hora da aula de pesquisa, como seria a vez dela, ela faltou na aula de planejamento e, quando chegou na aula, ela achava, ela sabia que já era ela na vez ... Chegou lá, “Ah, ainda bem, mas eu planejei uma aula, e não sei o que lá...”. Então, tipo, que entendimento é esse e compreensão dessa etapa específica, né? Aliás, dessa não, da de aplicação e da própria de planejamento porque, se a pessoa planejou por conta própria, qual é a compreensão que ela tem ali, né, da ... da etapa de planejamento, em conjunto? Isso é uma evidência de que esse nível de compreensão dessa fase de planejamento foi baixo, né? Pra poder... tanto não se esforçar pra tá, e também chegar lá com uma outra aula, que planejou por conta própria, sabendo que o plano é num... ele não tem compreensão aí... então, o nível é baixo... Na parte de reflexão também, eu acho que também foi mediano, porque houve certas falhas na coleta... na maneira como se coletou evidências dos alunos, entendeu? Da aprendizagem dos alunos... Então, essa coleta não... Ela foi frágil, gerou uma sessão de, de, de... sessão de discussão pós-aula frágil também, mediante às evidências que foram coletadas serem frágeis, entendeu? Então, eu penso, por isso que eu digo assim... Pra mim, essa, essa.. nível de compreensão deles nas etapas foi, de certa maneira, mediano né? Eu sempre defendo que, por exemplo, qual é o .. isso é produto de que, essa compreensão? É.. é produto de da possibilidade da falta de comprometimento deles? E a falta de comprometimento, a falta de motivação deles é produto de que? Ah, é produto da realidade que a gente vive? Porque eu tinha um professor que se esforçava, mesmo tando com a agenda lotada, se esforçava pra tá presente, outros não... Aí, acho que caberia um estudo específico, né, dessa... de cada professor, individualmente... E... bom, eu penso que, em relação a isso, era mais ou menos isso que eu queria dizer...

**Silva (2020):** A próxima pergunta é complementar P2: Em qual(is) fase(s) eles se mostraram mais produtivos e em qual(is) fase(s) eles se mostraram menos produtivos...?

**P2:** Olha, eu acho que mais produtivos.. Pode repetir a pergunta, por favor?

**Silva (2020)** repete...

**P2:** Eu penso que mais produtivo na parte de execução a na fase de planejamento, e menos produtivo na fase de discussão pós-aula...

**Silva (2020):** Tudo bem. Tá a oitava pergunta: eu quero saber de você se as possíveis lacunas na formação continuada ou inicial ... ah... influenciaram, de alguma forma, os resultados...

**P2:** Olha, eu num que influenciaram tanto, não... Porque se formos pensar a formação continuada, é o professor tá buscando, é... mais conhecimento em várias áreas pra ação docente... é falta de participação no curso de ... em algum curso oferecido, na verdade, uma das professoras alega até que já pouca oferta de ati... alegou né, que havia pouca oferta de ati... de ações de desenvolvimento, de formação continuada para eles especificamente, e aí essa forma, eles sempre buscavam, segundo eles, sempre que tinha curso, fazer, sempre que aparecia uma oportunidade, até de intercâmbio ... Duas das professoras desse trio fizeram intercâmbio fora, entendeu... Então, tipo assim... Eu não vejo, assim, que isso seria... Porque na verdade, é o seguinte... Se for parar pra analisar, dos vários professores que eu convidei pra pesquisa, esses é o que tu olha assim, no currículo, no histórico deles, como os que mais tentam ser inovadores nas suas aulas, tentam, assim, buscar sempre tá em contato com ações, atividades de formação continuada. Então, assim, eu acho que o que faltou mesmo, talvez seja uma maneira de influenciar e controlar a participação deles na atividade, entendeu... Acho que o que faltou foi criar um mecanismo, uma maneira de certa maneira, se não é essa a palavra, mas vou usar assim mesmo.. de, de, de obriga-los, não obriga-los, mas de cativá-los... né nem cativar porque quando se discute a metodologia, o que que achou da metodologia, então, tipo, isso é uma coisa fantástica, eles reconhecem né... o valor, a questão inovadora. Essa, a própria questão de como que isso pode melhorar bastante as suas aulas, mas é uma coisa que na ação a gente não viu essa questão. Eu volto a defender, cara, a influência do contexto real na qual eles viviam. Eu volto a defender isso. Então, assim, é.. basicamente é isso, eu acho...

**Silva (2020):** Tá tudo certinho?. E... vamo pra nona já, né... Nona pergunta: É, é o seguinte: Tanto na dissertação da P1 quanto na sua, P2, há indícios de uma certa desunião..... de uma certa desunião entre os participantes... (P2: Risos...)... Como vocês analisam o impacto dessa... Desculpa P1, eu tô sempre me referindo a vocês, porque as perguntas são iguais ... tanto pra você quanto pra ele, tá ... Como que vocês analisam o impacto dessa desunião para a consecução dos objetivos das pesquisas e como vocês lidaram com essa desunião?

**P2:** Eh, tu tens, assim um trecho específico que tu lembres assim, no que diz respeito à minha pesquisa? ... Porque, assim, eu acho que momentos de conflitos, dentro da minha pesquisa,

ocorreram, na questão de quando que um professor, ele era tipo, é... é ... bem certinho, chegava no horário, tudo assim, bem assim, metódico ... dentro daquilo que havia sido exigido ou pedido ... do qual ele se comprometeu... e outros acabavam, ou faltando a uma reunião, ou não tendo esse compromisso... então, assim, conflitos pela exigência desse para que os outros se fizessem presentes e participassem adequadamente das atividades, isso gerou, mas assim, eu não observei que isso gerou desunião entre eles, entendeu? Eu não observei. Por isso que eu te perguntei, tu tens um trecho ... (Silva (2020): acho que você colocou o termo melhor)... Conflito, né? É, ocorreu conflitos, mas assim: acho que esses conflitos, porque, entenda, são várias cabeças pensando, tentando chegar, né, planejar em conjunto, uma aula teste, de ... pra ver quais são os efeitos, de que maneira isso ia surtir efeitos, né? Tipo assim, eu acho que nessa jogada, nessa troca, né ... Nessa, como é que eu digo, é... é ... Nessa negociação, digamos assim, acaba gerando um certo alvoroço ... Aquele negócio de ... As pessoas às vezes têm ... Uma tem, vê esse fulano, outra tem essa, esse conhecimento teórico, e isso gera essa discussão aí.. E, no que diz respeito a... até isso, pra mim, ainda não gerou conflito. Na verdade, acabou, sim, gerando certo conflito na escolha de atividades, entendeu? Na escolha de atividades, mas assim, eu penso que esse conflito que houve no que diz respeito à seleção das atividades, é um conflito que naturalmente existiria... Não de deixar alguém, tipo é... é... num clima chato dentro da equipe, mas acho que naturalmente ocorreu justamente por essa negociação, essa troca de conhecimento. No que diz respeito a conflito mesmo assim um pouco mais, que poderia ser um pouco mais pesado, vamos dizer assim, eu vejo a questão justamente dessa... Ah, o professor que chega mais dentro do horário, não faltava tanto, cobrando os outros, isso gerou certo conflito... mas não foi um conflito que, a meu ver, impediu assim, ou influenciou de uma maneira tipo assim, ah... se não tivesse ocorrido esse conflito, os resultados teriam sido esses ou esses. Não! Pra mim, os resultados foram mais influenciados, mais produto dessa ... dessa impossibilidade de uma dedicação, de uma entrega maior dos participantes, devido ao tempo, à questão de vida que eles têm, do que esse conflito aqui, acolá, de quem chegou atrasado, de quem faltou hoje, faltou porque, entendeu? Obviamente que essas ausências prejudicam, né? Prejudicaram no sentido assim de poder tá, ter ... por exemplo, se algumas aulas ... Teve uma aula que só foi ... Só estive eu e um outro professor ... Então, cadê os outros lá... pra trocar ideia? Então, isso influencia, mas isso foi mais, assim, por outras situações do que frutos de conflitos... Ah, eu não fui porque, como eu não tô me dando bem com esse professor, eu me estranhei com ele e tal, em outra situação, então eu não vou nessa reunião. Não! Não foi... não vejo nesse sentido, né? Então, é isso, com relação a essa questão...

**Silva (2020):** Então, P2, pra penúltima pergunta... Quais foram as atitudes dos gestores das escolas né, das escolas onde foi realizada a pesquisa, em relação ao uso da metodologia ... Eu quero saber se eles se mostraram inclinados ou resistentes em permitir a pesquisa ...

**P2:** Olha, ela, a meu ver, a diretora da escola, ela não fez uma distinção da metodologia ... Eu penso que ela foi muito burocrática na aceitação e na permissão. Então, tipo, eu estive em uma reunião, para explicar, pra falar mesmo, normal, tive a oportunidade de convidar para os encontros formativos, mas ela não pôde. Tive a oportunidade de convidar para uma aula de pesquisa, mas não conseguimos, entendeu? Mas, assim, não foi porque, ah, não quis ir... Por própria questão de agenda, porque ela estava muito mais assim com outros afazeres burocráticos, próprios da direção que, se a gente for parar pra observar, talvez não só o professor, o pedagogo a gente já vê com outros afazeres, que tomam o seu tempo, que não seja apenas a sua coordenação pedagógica, o gestor também assume muitas outras tarefas, e isso toma muito o seu tempo, e também às vezes o impede de ter essa aproximação é... e essa abertura de participação. Então, tivemos essas oportunidades, porém, em nenhuma delas foi possível a presença delas lá... E, no que diz respeito à conversa inicial, pra pedir autorização, onde também foi feita uma breve explanação de como funciona, o que que é a LS, eu ve... eu vi muito mais uma autorização dela, uma permissão por, de cunho assim, burocrático mesmo do que, tipo assim Nossa, que bacana, vai ser legal! Gostei, vamo autorizar, vamo testar! Entendeu? Então, tipo assim, é como que se você autoriza qualquer pesquisa que chegue lá. Ah, eu quero fazer uma pesquisa disso, de matemática. Ah, beleza, já tem projeto de matemática funcionando, então vai ser legal! Eu vi um pouco assim, uma dimensão burocrática mesmo, entendeu?

**Silva (2020):** Tá certo! Posso mandar a última? A LS nasceu no Japão, e lá ela faz parte do fazer docente, pois é vivenciada pelos professores. Sabemos que os japoneses têm uma cultura pautada na disciplina e na organização, o que infelizmente não é o caso dos brasileiros. Fazendo uma reflexão sobre as diferenças culturais entre brasileiros e japoneses (agora vem a pergunta), vocês acham, sinceramente, que a implementação de uma metodologia como a LS pode ter sucesso no Brasil. Se não, por que, e se sim, quanto tempo isso levaria?

**P2:** Essa é a pergunta de 10 milhões de dólares. (Risos)... Cara (pausa)... Eu tô aqui pensando na questão das palavras... Acho é o Stiegler e Hiebert que fala da questão do ensino ... é uma atividade cultural, né? Assim como o modo de se vestir, de comer e tal... Eu penso que tem que ser trabalhada essa questão da cultura. Acho que esse é um grande forte. Só que, tipo assim, é... Se eu não tô enganado, é no ... Eu não sei se é no Pierre Bourdieu... Não tô me recordando aqui

agora. Mas é basicamente... a linha de pensamento é mais ou menos assim. Eu penso, sim, que a LS, ela tem grandes chances de ser descoberta aí por, por mais pessoas e se colocada em prática. Só que a minha pergunta é... A LS é o que é porque ela moldou o modo de fazer do japonês ou tipo assim, a realidade objetiva do professor japonês é que permitiu, é que pode, foi fértil pra florescer a... a... a... o surgimento da LS? Ou seja, foi a LS que moldou a forma como o professor trabalha, ou justamente por ela tá ... pelo professor já ter uma estrutura de trabalho assim, assim, assado, isso favoreceu? Porque, se a gente for observar o que... Os caras precisavam, queriam ocidentalizar, né, o Japão? E aí buscaram, nesse movimento de tentar ocidentalizar e, dentro do aspecto da educação, buscar como que o Japão, aliás, como que os outros países faziam. Inclusive, acho que é a Lewis, que ela diz assim, que quando ela perguntou como que os japoneses, não sei se tu chegou a ler esse, mas tem um texto que ela fala... Acho que é em um texto de 2000, que ela fala ... Um dos primeiros escritos dela mesmo, que ela conta que ela foi no Japão fazer lá o ... o ... uma pesquisa prum livro que ela ia ... que ela ia lançar, *Educating Hearts and Minds*, acho que é isso... Pois é, aí ela perguntou pro pessoal: aí, cara, como é que vocês aprenderam a dar aula assim? “Com vocês”! Com os americanos. Né, ela pega... tipo assim, nesse movimento. E ao tentar ocidentalizar, modernizar aspectos da educação, buscou essas coisas. Mas a minha pergunta é, tipo: como que era a estrutura educacional aí? Vamo supor: o professor já, já... porque, claro, teve essa parte, que foi institucional... Tipo, eu vou buscar maneiras e tipo, colocar institucionalmente para que os professores assim o façam, mas será que lá já não era assim, por exemplo, o professor já, já dava aula, mas essa questão de, por exemplo, esse tempo que ele tem pra exercer outras coisas fora apenas de, de... tá dando, tá regendo uma aula... Já, já tinha isso, e se talvez isso, será que não é algo que, ao tentar buscar esse modelo de desenvolvimento da LS, esse já era um terreno fértil? Entendeu? Já existia isso? Então, ali se instalou justamente por conta desse contexto, dessa realidade, dessa estrutura objetiva que existia? Então, essa é uma pergunta que eu me faço porque eu penso assim, que se, vamos supor... A hipótese de resposta pras duas perguntas. Primeira pergunta, aliás, a pergunta: é a maneira como o Japão é, e a maneira como se estruturava o sistema educacional daquela época que permitiu o surgimento da LS, ou a LS, ao surgir, foi formando, reformando, conformando a ação do professor? Porque, acho que não seja isso. Acho que não foi a LS que, como uma entidade chegou lá e tipo “Ó, Não! Tu vai sentar aqui, tu vai te con... Agora, vai se obrigar o professor a ter tempo livre pra poder.... Pensemos que não foi assim. Foi justamente o inverso. Justamente, já estava ali uma estrutura, uma organização da ação do trabalho do professor favorável, com esses tempos livres pra que

pudessem fazer isso... Se isso ocorresse, então eu imagino o seguinte: que uma estrutura na qual o professor trabalhava já existia. Qual é a nossa estrutura hoje aqui? E de que maneira essa nossa estrutura, hoje, influencia a nossa, a nossa cultura de fazer, de ser professor? Porque, se hoje a gente tem um... Se hoje a gente tem um contexto na qual o professor não ganha razoavelmente bem para os padrões é... os padrões médios de viver. Por exemplo, se tu hoje for trabalhar numa escola só, mesmo como concursado, vamos supor que você ganhe 4 mil reais. Esses 4 mil reais, até que ponto a pessoa considera esses 4 mil reais é, suficientes ou não pra que ela viva? Entendeu? Ela se contenta com esses 4 mil reais? Até porque, entenda, se tu já vem, já tenha adquirido certos patrimônios, 4 mil reais não vão ser necessários pra algo além da tua subsistência. Agora, imagina se tu é um professor novo, que tu vai, tipo... é, é... precisar fazer investimentos em termos de casa, entendeu? essas coisas todas... Então, um salário de 4 mil reais talvez não seja suficiente pra esse professor fazer... é resolver esses problemas da vida dele... Problemas de sobrevivência, de subsistência, né? Então, da maneira como é hoje, esse lado do professor talvez o leve a precisar, pra aumentar o seu nível mesmo, ele acabe incorporando, acumulando outros trabalhos ... Então, a pergunta é: Esse né o nosso... Né a maneira como nosso sistema tá estruturado ... Né a maneira como o contexto que a gente vive se caracteriza... Não é dessa maneira? Então, de que maneira é esse contexto que acaba influenciando a nossa ação? Então, por exemplo, a pergu... onde eu quero chegar? Se, de alguma maneira, a LS, para que ela ocorra, ela precisar de uma mudança, e que eu acredito que precisa, uma mudança na estrutura do sistema educacional... Se ela precisa disso, então, pra que ela seja bem aplicada, bem introduzida no Brasil, a gente precisa dessas modificações. Porque, cara, talvez a gente possa se contentar só com .... só com a ... com o ativismo do professor. Acho que é até o Nóvoa que fala disso. A gente pode só se... então, a gente pode só.. Se só o ativismo do professor, em prol da mudança e em prol da qualidade da educação for o que prevalecer... e aí, eu te falo, ah, pra colocar a LS, pra fazer funcionar, tiver apenas o ativismo do professor, é como se fosse a minha pesquisa hoje. A minha pesquisa, pra ela ter 100% de êxito, ela dependeu de mudança na estrutura ... Ela dependeu disso? Ela dependeria, pra ser bem executada, porque os professores precisavam ter mais tempo livre. Os professores não precisavam tá tirando do... daquele único dia de folga que ele tem, que ele ia sair com a filha, com a família, ia no shopping, tirar esse dia pra ir, fazer essa questão, entendeu? Se ele fizer isso... Ah, eu vou fazer, porque eu quero mudar, eu vou mudar, não sei o que lá, ele vai tá ... percebe-se que muito da vida dele, ele vai tá deixando de ter... Vai tá sendo um cara meio que, tipo, é... tipo um ... Ele não vai ter certa autonomia, ele vai tá tipo, igual um trabalhador de fábrica, trabalhando ali, trabalhando

por trabalhar... Só em prol da qualidade da educação, em prol de implementar a LS, por exemplo. Então, eu penso que ela funciona... Acho que ela vai func.. que ela tem condição de funcionar. Só que a gente precisava mudar a cultura, a cabeça dos professores, pra que pudessem incorporar isso... Ao mesmo tempo, eu acho que mudar a cabeça dos professores, influenciar eles pra, tipo assumir e incorporar uma nova atitude, uma nova cultura, é um pouco, se não bastante, ligado às condições da realidade objetiva de vida dele. Em outras palavras, pode até parecer um pouco pessimista, mas assim, cara, o professor, ele, como eu tô te dizendo, se os professores hoje não conseguem, segundo as informações dos professores que tavam comigo, né... não sentam pra fazer, tipo, um planejamento, não pensam objetivos pra aula, de aprendizagem, ou não pensam maneiras de, de, de coletar evidências de aprendizagem, coisas que eles poderiam fazer, e se sentassem pra fazer, os tomaria um tempo considerável, que eles não podem porque estão lotados de coisas pra fazer, uma carga horária imensa de trabalho, como é que a LS pode ser feita? Ah, então vamos adaptar a LS, vamo, tipo assim, é como se fosse, como se fosse uma, uma planta com flores e frutos... Imagina uma planta com flores e frutos. Ah, eu tenho que adaptar ela aqui pro Brasil, tenho que trazer ela pra cá, só que aqui não aceita, não cabe os frutos, então corta os frutos. Ah, não, aqui ainda não dá pra ter essa planta aqui, eu tenho que cortar as flores. Ah, não, agora eu tenho que cortar os galhos... Ah, sobrou o esqueleto da planta, só o caule mesmo com algumas ... Tipo assim, se for pra mim adaptar a LS que tu tira basicamente tudo e é uma coisa minúscula que sobra dela pra ti adaptar, qual a vantagem, né? Já que a gente, ao ler, vê aí o potencial que ela tem. Então, a minha pergunta é, tipo, será que eu consigo ... Claro que eu vou ter que adaptar, sim. Isso a gente não tem que... Tem que ser realista. Mas será que eu preciso adaptar tanto, igual como no caso da árvore, ou será que eu consigo mexer, por exemplo, ah, por que que eu cortei os frutos? Vamos supor, porque era numa caixa que ia colocar a árvore, então tinha que cortar porque ela não cabia muito. Será que eu não consigo alargar um pouco o tamanho dessa caixa? Será que eu não consigo fazer mudanças na estrutura, na estrutura recipiente dessa árvore, entendeu? Será que eu não consigo fazer mudanças na estrutura educacional ... Quando eu disse caixa, eu tô ainda no exemplo da planta. A planta eu vou colocar numa caixa. Ela não cabe na caixa. Por isso que eu cortei a folha, o fruto, ficou só o esqueletinho, agora coube na caixa. Então, se eu ... Eu tentando fazer isso, uma analogia da caixa ao nosso sistema educacional, entendeu? Então, se eu tiver que cortar muitas coisas da LS, e com certeza eu fiz na minha pesquisa, né? Abri mão ou distorci algumas coisas da LS pra poder ela caber... Porque foi isso que eu fiz, eu cortei pra caber, dentro da realidade dos professores. Então, se for pra fazer assim, então talvez o impacto

ocorre? Ocorre, porque toda experiência de certa maneira pode favorecer aprendizado, conhecimento, e favoreceu pros nossos professores, entendeu, mas será que eu não consigo, tipo, é, otimizar, maximizar esses impactos se eu, de certa maneira, modifico ali um pouco a estrutura que vai receber essa metodologia? Então, eu penso o seguinte, essa é a pergunta que eu também me faço, a gente vai conseguir implementar a LS adaptando, sem fazer muitas mudanças que eu consideraria assim, necessárias, tipo, na estrutura, no sistema educacional, ou, ou não? Eu, as adaptações não são suficientes, eu preciso de fato, realmente, mudar ali o aspecto da estrutura. Que aspectos poderiam ser esses? Como eu tô lhe dizendo, o professor, hoje, a gente precisaria dar condições para que ele não se encharcasse de carga horária pra poder ter um salário razoável pra sobreviver. De que maneira se faz isso? Ah, não sei. De repente, cons... transformando o ensino, em qualquer nível, com dedicação exclusiva? Só que se tu for observar, de dedicação exclusiva em qualquer nível, você é lotado com a carga horária máxima ali, né... seja lá, 40 horas que ele chama, ou 200 horas... Muito embora você não vá estar essas 200 horas, essas 40 horas dentro duma sala de aula, só lecionando... às vezes, a metade disso. Isso significa o que? Se tu pega as 40 horas, dependendo de como é nossa cultura de fazer aula, né... Por exemplo, aqui a gente tem aula no médio e fundamental, manhã, tarde e noite. Se a gente for fazer alguma ... de modo superficial, pelo que a gente costuma ver, nesses outros lugares, o ensino que toma um pouco mais de tempo, mas ele é num turno só. Então, por exemplo, começa às 9, termina às 3, mas você vê que tipo, é aquele ali, né? A grande maioria das aulas são aquilo ali. Então, tipo assim, são coisas que precisam ocorrer pra dar as condições pra que esse professor não faça isso de maneira ativista. Ah, eu vou entrar na LS porque eu me mato, eu dou todas as minhas forças pra que aquilo ali funcione. Às vezes é um temporário que precisa se segurar no trabalho, e nessa falta de estabilidade, ele tem que fazer de tudo. Então, tipo assim, ah, os bons exemplos estão aí, professores que estão fazendo muita diferença na escola, mas muitas vezes os professores são temporários, eles não têm muita escolha, eles têm que fazer aquilo tudo ali. Porque eu, hoje, na minha escola, eu vejo que há uma diferença de, de prontidão, de professores que são concursados e de professores que são temporários, entendeu? Então, eu vejo assim, eu, eu acho que a LS tem, sim, lugar no contexto brasileiro, eu acho que falta assim, a gente pesquisar mesmo tudo, começar a criar, a aumentar essa voz, né, de LS no Brasil, a gente precisa disso. Eu acho que ela tem, sim, com adaptações, do jeito que... Acho assim, hoje já dá pra se começar a ter um trabalho de difundir ela, independente dessa mudança ou não. Talvez a LS, mostrando o que ela pode contribuir, quem sabe até fortaleça ou crie evidências que ajudem até a possibilitar essa mudança no... de aspectos da estrutura, entendeu? Sabendo

que a LS promove isso e aquilo outro, ajuda a desenvolver isso e isso aquilo outro, mas pra que ela ocorra de maneira mais eficaz, precisa de uma estrutura educacional um pouco mais assim, permiss.. que permita um pouco que ela seja só ela no seu mais assim, é... indispensável acontecer, que ela possa ocorrer com o máximo dos seus elementos, entendeu? Porque a gente percebe que a LS precisa disso, ela precisa de um espaço pra acontecer, de um espaço onde os professores, né... espaço de tempo, mais reuniões, mais contato físico, entendeu? Então, assim, o que eu fiz na nossa pesquisa é um arranhado, né, entendeu? Porque foi um ciclo apenas... Então, é óbvio que muitos resultados ficam assim longe, ficam talvez longe do satisfatório, pro que a gente vê na literatura, mas é como eu te digo, precisa de um espaço. Qual foi o problema do espaço? O problema do espaço é a, é a estrutura do sistema ali, influenciando objetiva e subjetivamente. Objetiva no sentido da estrutura física mesmo. Professores com carga horária super lascada, exorbitante. E do ponto de vista subjetivo, é de que maneira essa realidade na qual esses professores, essa realidade física que o professor tá inserido, de que maneira isso tá influenciando a cultura dele, a maneira de ver a ação docente dele, como eu tô dizendo, tem professor que talvez... Eu conheci um professor uma vez que ele preferia continuar dando aula em município e estado, com um monte de carga horária, do que fazer um concurso pra dar aula na universidade. Por que? Porque ele ia perder .. a redução... ia ter redução salarial, porque no estado ele conseguia tá ganhando uns 7 mil, 8 mil reais, líquido, e no, no, no, na universidade ele ia ganhar o que, uns 5 e meio. Então, pra ele, ele considerou isso que era algo que ele não poderia perder. Qual o efeito disso? Olha, ele não deixou, ele continua lá, com a carga horária enorme, porque, pra ele ter ... manter esses 8 mil, ele precisa viver nessa rotina de á muito, meio encharcado. Pois é, então eu penso assim, que isso é um grande obstáculo que tem que ser pensado pra ser resolvido, porque assim, é o, essa realidade acaba influenciando. Talvez não seja a influência decisiva, não é uma relação de causa e efeito. Existe muito o aspecto dialético nisso aí, né, de, de ... O que é que essas coisas influenciam mutuamente, e o que define realmente como que o professor vai dar aula, mas enfim, o que eu quero dizer é assim, que eu acho, sim, que a LS tem que, tem o papel. A gente tem visto aí nessas pesquisas que tão sendo desenvolvidas no Brasil que tem surtido efeito, mas a gente precisa acho que aumentar a voz disso aí, com mais pesquisas, realmente buscar difundir mesmo e, mais do que difundir, né, buscar divulgar mesmo, pra que se observe aí o, o, pra que se observe aí, pelas instituições competentes que isso aí pode, assim que a LS tem algo a contribuir pra nossa educação e tentar, na medida do possível, porque é óbvio, ó, repito, claro que haverão adaptações, a gente não vai transformar a nossa estrutura educacional numa estrutura como do Japão, por puras questões

que a estrutura lá é como é por questões próprias da cultura japonesa, né? Mas assim, também, e eu volto a repetir: modificar tudo dessa metodologia, como aquela historinha lá que eu te mostrei, da árvore... Vou tirar tudo, só pra caber aqui no nosso contexto? Eu vou desconfigurar a coisa? Descaracterizar? Não! Não que não ocorra, né? A gente lendo sabe que certa maneira não ocorre essa descaracterização, mas também dizer que as limitações das condições objetivas, permitem ao máximo essas adaptações que nós temos hoje, então eu não sei, eu volto a dizer, pra finalizar pra não ter que repetir, tem sim, eu vejo, sim, como algo que pode ser assim. A que tempo? Eu não sei, cara, isso daí, eu.... não tem como prever. Acho que daqui mais algumas décadas, duas, talvez, três décadas, não digo pra já ser implementada, mas tipo pra talvez ter mais voz, porque se a gente for analisar lá, dez anos, né, nove anos, a gente tem, claro, sim, o aumento de pesquisas sobre isso, mas ainda me parece mínimo, né, esse pesquisas nesse sentido. Então, talvez a quantidade de pesquisas, o aumento dessas pesquisas acabem influenciando ou acelerando esse, essa difusão, essa divulgação da LS, e talvez a partir daí, que a gente pode prever de que maneira e ver como que vai ocorrer no cenário, pra poder apontar em quanto tempo que isso seria implementado. Ou não, né? Mas eu gosto de acreditar que a LS vai ter um espaço, sim, quem sabe um dia vai tá fazendo. Porque, olha só, só pra... Hoje, eu tava... É engraçado que o meu coordenador pedagógico, ele já tinha uma vontadezinha de reunir os professores, entendeu? Pra discutir algumas coisas, pensar algumas coisas em conjunto. Então, assim, eu percebo aí uma coisa, cara, um pouquinho assim, parece como se fosse um embriozinho assim numa ideia que talvez vire ah, mesmo sem saber, mas parece que, naturalmente, ele queria reunir o pessoal, pensar em conjunto, às vezes até trocar ideias e planejar em conjunto. Então tu percebe ali uma luzinha assim, talvez um, inconscientemente, um pouco essa questão de, desses aspectos que a gente encontra na LS, entendeu? Então, tu percebe assim, talvez, naturalmente, o Brasil.. Ó, se um coordenador aqui, isoladamente, já tem um pouco assim um insight, a gente, meio que assim, talvez não... é tipo assim, de certa maneira, parece que a gente já pensa um pouco, naturalmente esse tipo de coisa. A gente não tem uma coisa tão bem dif.. organizada, desenvolvida como a LS, e aí, eu acho que de certa maneira a LS vem muito ao encontro assim, acho que dos anseios nossos, assim de ter essa troca, né, mas acho que ainda tem muito chão pra percorrer, ainda...

**Silva (2020):** É isso, P2, muito obrigado, tá? Encerrando aqui...

**L1**

**Silva (2020):** Gravando.... Primeira pergunta: “Como você define a sua relação com o pesquisador? Ela foi boa, ruim, amistosa, suportável etc?”

**L1:** Foi amistosa. Durante a execução do projeto a gente teve, como é que eu posso dizer... Mudança de ritmo, né? Tem partes do projeto que são mais fáceis de executar, partes mais difíceis, e ela foi bem compreensiva na que... nessa questão de .. de nos fazer entender... ah... certos aspectos do projeto que eram meio que alheios à nossa percepção... que passavam batido ... algumas vezes, algumas observações que ela fazia passavam batido, ela voltava, refazia essas observações, pra que a gente pudesse ter o melhor desempenho possível... E, de... de... de toda forma, ela foi bem... bem articulada, né... Não houve nenhum tipo de... de atrito, assim, maior... então, digamos que foi amigável a relação...

**Silva (2020):** Ok, L1, a segunda pergunta é ... Você ainda lembra em que consiste a LS? Apresente uma definição.

**L1:** Ah... não me lembro completamente sobre o que significa, mas eu lembro do processo. O professor, ele tem raw lessons, que são as aulas cruas... é... né, que ele dá aula. Outros, é nós temos os observadores. No caso, na execução do projeto anterior, nós tínhamos basicamente quatro, cinco por aula, né... então, era bastante observadores numa sala de aula... Eles olhavam a postura do professor numa sala de aula... Claro que não com o enfoque no professor, mas com enfoque na aula em si, né, na própria estrutura da aula, em como o professor interagiu com os alunos... Após as raw lessons sempre tinha uma reunião em que se dava um feedback... Esse feedback ele era ... sempre culminava em algumas alterações nas estratégias ou seja, ele evidenciava pontos positivos da aula, pontos negativos. Tinham alguns alunos que eram observados particularmente pelos observadores, e a partir dessa interação desses alunos com a aula, a gente podia ver quais eram as estratégias que a gente poderia utilizar pra que a gente conseguisse chegar naqueles alunos... São os case students, que a gente chamava, né... E a partir disso a gente desenvolvia uma LS... research lesson, actually ... que é uma aula em que era basicamente uma aula que se fazia uma pesquisa encima dela, antes de se executar. Então, se faziam várias estratégias e a partir dessas estratégias se fazia essa aula. Essa aula era executada e observada também, e após a execução e observação dessa aula se verificava quais estratégias que foram utilizadas foram efetivas. As efetivas ficavam, né... pras, pras próximas etapas da LS... próximos ciclos, né... e as que não foram efetivas elas eram modificadas ... e sempre teve esse pequeno tipo de .. essas mini-modificações que a gente fazia a cada aula que a gente dava. Então, basicamente, LS é consiste nisso: raw lessons, case students, research lessons, a parte da

review, né, da aula, de você analisar a aula que foi dada, e depois aplica-la novamente, sempre procurando melhorar a aula anterior.

**Silva (2020):** Ok, L1, terceira pergunta: quais foram as percepções dos alunos em relação às pesquisas? Foram positivas, negativas, houve resistência, foram neutros etc?

**L1:** Houve resistência por parte dos alunos, na minha concepção, no que diz respeito a serem observados por muitas pessoas, dentro da sala de aula. Como, na minha concepção, os alunos têm um jeito de ser, né, que geralmente é mais extrovertido. E aí, eles se retraem, né, eles ficam mais, digamos assim, presos, quando sentem que estão sendo observados. Isso, em alguns alunos, causa um efeito positivo, porque eles ficam menos encorajados a conversar durante a aula e a, enfim, prestar atenção noutras coisas, e existem alguns alunos que, eles se sentem acuados, ou seja, eles não prestam atenção na aula, também não produzem, não interagem com o professor. A maneira como nós tentamos chegar nesses alunos foi entrevistando alguns deles durante o processo, perguntando pra eles qual seria a melhor maneira de se prosseguir com as aulas. E alguns desses alunos, eles deram algum feedback. Então, apesar de ter havido essa resistência, a gente ainda conseguiu chegar em alguns alunos, através dessas entrevistas.

**Silva (2020):** Ok, L1, quarta pergunta: quais foram as percepções dos alunos em relação à LS? Foram positivas, negativas, houve resistência, foram neutros etc?

**L1:** Foram positivas, no sentido de ... dos alunos saíram da estrutura padrão de aula, que tinham na escola, e se mostraram bastante interessados em diferentes metodologias que a gente utilizou ... Metodologias visuais. Então, passamos a usar data-show na sala de aula e eles gostaram. Começamos a empregar a utilização de excertos de filme, né, de pedaços de filme, de séries, e isso trazia pra eles uma mudança, né, no cotidiano da sala de aula. Tudo isso provocou um impacto positivo. Eles ficaram mais interessados na aula, nessa questão audiovisual.

**Silva (2020):** Após a pesquisa, como você considera as percepções dos alunos em relação à disciplina de Língua Inglesa? Elas são as mesmas de anteriormente?

**L1:** Eu acredito que, apesar da mudança no cotidiano dos alunos, a percepção continuou a mesma. Porque, para a maioria dos alunos... É claro que tem alunos que são exceção, né, que gostaram da mudança, que queriam ver mais mudança dentro da sala de aula, mas ao todo, como são turmas que tem muitos alunos, e a gente não tem, apesar de termos os case-students demonstraram algum tipo de mudança positiva, no seu comportamento. Porque, pra cada aula a gente tinha mudanças que se adequavam àquele determinado tipo de estudante, de aluno. Então, pra cada mudança que a gente fez, houve um retorno positivo, né? E isso foi positivo para os case-students, mas os alunos que não estavam dentro dos case-students, dentro do grupo

dos case-students, muitas vezes eles demonstravam comportamentos que nós não pudemos, não tivemos a oportunidade de lidar, né? Então, seria um processo muito mais longo pra poder identificar uma mudança significativa em todos os alunos. A gente teve mudança só nos case-students.

**Silva (2020):** Vamo lá, L1, pra sexta pergunta: você acha que a profissão de professor vai trazer satisfação pra sua vida?

**L1:** É uma pergunta bem complexa, né? Ah... claro! A profissão de professor a... apresenta muitos desafios, inclusive dentro da LS... Ah, mais particularmente na questão de o seu trabalho não ser reconhecido pelos estudantes, e nem pela própria escola, muitas vezes, né... que não fornece o apoio necessário pro professor dar a sua melhor aula, digamos assim... Ah, então, eu acredito que sim. Ninguém vira professor sem ter paixão por aquilo que faz, porque não se torna um profissional, ahm... bem-sucedido pessoalmente, nem profissionalmente, se você não ama aquilo que você faz. Então, eu acredito que sim, a profissão de professor pode trazer satisfação pra vida de quem gosta da profissão, e de quem luta pra que a profissão continue sendo uma boa opção, pra dar o seu melhor. Porque muitos professores, a gente percebe, claro, falando de maneira generalizada que, com o passar do tempo, eles se confiam em práticas obsoletas, digamos assim, da mesma maneira de dar aula, todo santo dia, pra todas as turmas. Então, fica uma coisa repetitiva, o professor acaba se tornando um robô, digamos assim, que tá ali só pra repassar o conteúdo e não discute o conteúdo com a turma. E é isso que eu tento, a minha opinião pessoal mesmo, evitar, e sempre fazer com que a aula seja uma interação comunicativa entre professor e aluno, e não só eu despejando conteúdo encima do aluno. Acho que e isso.

**Silva (2020):** Beleza, L1. Sétima pergunta: Porque você escolheu ser professor? Essa foi a sua primeira opção de carreira?

**L1:** Ahm... Não! Quando entrei na UFOPA, havia algumas opções. A primeira foi Direito, mas eu percebi que não era o que eu queria, mais por causa de ambição do que qualquer outra coisa. Porque Direito as pessoas associam com sucesso financeiro. Algumas pessoas associam Direito, Medicina e tudo mais. Então, quando eu vi que eu tava me aproximando da escolha do curso através de uma visão monetária, em vez de ser uma visão pessoal, aí eu mudei, e eu comecei a olhar que tipos de exemplo eu tinha na minha família, que eu poderia seguir, e a maioria da minha família é formada por professores, e são muito bem-sucedidos nas suas carreiras. Então, eu pensei, eu tenho um conhecimento maior em língua inglesa, e toda a minha família é formada por professores, então vou seguir essa mesma carreira que eles, porque é algo que eu me sentia

seguro. Eu tinha o apoio em casa pra ser um professor, também, não só na faculdade, mas em casa. Então, foi isso, mais ou menos, que me guiou na escolha da minha profissão.

**Silva (2020):** Penúltima pergunta, é... Como você relaciona o uso de novas metodologias à ética profissional? Você considera antiético o profissional que não as utiliza?

**L1:** Ah, eu acho que, assim como nós mudamos o meio que ... o professor muda o meio que ele opera, que ele dá a sua aula, o meio também muda o professor. Então, é necessário que essas novas metodologias, elas sejam encorajadas não só por parte do professor para o contexto que ele habita, mas também o contexto tem que proporcionar que o professor procure novas metodologias. Aí, dessa maneira, não é antiético o professor não ter novas metodologias, não utilizar, não pesquisar sobre, não procurar se aprimorar em novas metodologias, mas é antiético, por exemplo, da parte da escola, do meio educacional que o professor está situado, não proporcionar uma melhor, uma melhora, digamos assim, ou um aprimoramento da prática docente dentro dos seus personagens. Então é uma coisa que a comunidade escolar, a comunidade que tá em volta, ali na escola pública, tem que proporcionar para o professor a formação continuada, e dentro desse meio nós temos alguns projetos na faculdade que ajudam muito. Então, o professor tem que procurar sair da sua zona de conforto, mas o habitat que o professor está incluso também tem que proporcionar para que o professor tenha acesso a essas novas metodologias. De outra forma, não adianta o professor procurar, que não vai encontrar esse apoio, não vai encontrar essa... esse suporte do sistema, digamos assim, pra ele.

**Silva (2020):** Beleza, L1. Última pergunta: Como você considera que será a relação de sua prática docente e a prática docente que você recebeu na escola e na graduação? Existem modelos que você pretende copiar ou existem modelos que você pretende evitar? Dê exemplos.

**L1:** Ok. Falando sobre as concepções que eu tinha em relação, antes de... antes de entrar na faculdade. O professor, ele tinha o domínio do conteúdo, né, e era basicamente aquilo. Após entrar na faculdade, vi que não é só o domínio do conteúdo que importa, mas o domínio de classe. Então, precisa ter várias metodologias, assim, várias maneiras de abordar o mesmo assunto, né... Então, você tem Abordagem Comunicativa, você tem a Abordagem Audiolingual, com os drills e tudo mais, Gramática-Tradução, tudo isso modificou bastante a maneira como eu lidava com a sala de aula, ou como eu imaginava que um professor dava aula. Ahm, a partir... depois da LS, depois de sair, digamos assim, da faculdade, eu percebi que o feedback não é, não é aquela coisa de o professor e a turma. Não é só isso que influencia a qualidade do ensino, que a comunidade que o professor tá incluso também influencia na qualidade daquilo que o professor produz junto com os alunos. Então... ahm... é necessário que o professor tenha

domínio do seu conteúdo, que ele tenha domínio das práticas docentes, né... que ele tenha domínio da docência em si, mas que o local de trabalho proporcione pra que ele tenha uma evolução melhor ainda, né? Porque muitos lugares eles limitam, não só não fornecem ao professor aquilo que ele precisa, mas eles limitam o que o professor tem a capacidade de fazer, digamos assim. Então, nesse sentido, é necessário, ao meu ver, a compreensão aí de que existem esses fatores que formam o professor: o domínio do conteúdo, o domínio da docência em si, da atividade da docência, e o ambiente em que formam o professor. Então são essas coisas que formam o profissional da educação.

**Silva (2020):** Obrigado, L1. Encerrando aqui...

## L2

**Silva (2020):** Tá gravando, L2, boa tarde. Eu vou fazer 9 perguntas pra você, tá? A primeira pergunta: como você define a sua relação com a pesquisadora? Foi boa, ruim, amistosa, suportável etc?

**L2:** Tá bom, é... sobre a primeira pergunta, eu acho que eu posso responder ela dizendo que era uma relação bem ... bem boa, acho que amistosa também, porque, é... desde o início a professora P1, ela ajudou a gente a entender o que era LS, porque a gente não conhecia. E a partir desse momento, ela tirou vários momentos pra ensinar a gente, pra elaborar material que a gente pudesse entender o que que era é... não só momentos pra gente falar sobre as lições, mas momentos pra gente entender o que precisava fazer. Então, eu vejo, pelo menos da minha parte, que a nossa relação era... que a minha relação era bem boa, e a gente conseguia chegar mesmo nas reuniões e dizer que, ah... que aquilo não deu certo porque a gente podia ter feito desse jeito, tá... Eu acho que a gente tinha essa ponte de comunicação. É isso.

**Silva (2020):** Obrigado. A próxima pergunta é: Você ainda lembra em que consiste a LS? Apresente-me uma definição.

**L2:** Ah, sim... Eu, eu lembro... É... a LS, partindo do... voltando agora pro que a gente praticou, a ideia dela era que a gente, antes de fazer a pesquisa em si, a gente coletaria, é consistiria em coletar informações sobre a turma onde a gente ia aplicar a LS, e a partir disso a gente conseguir elaborar, é..., a..., a pesquisa em si, e ter como foco algum aspecto da aula, e claro, tendo como base também os aspectos da turma. Então, é basicamente isso que, da parte do que eu lembro, consiste em a gente ter um foco do que a gente ia pesquisar, e fazer da LS, daquela lição, é... o foco da pesquisa, e isso a gente só conseguia fazer a partir de uma coleta prévia de dados.

**Silva (2020):** Obrigado, L2. Vamos pra terceira, né.

**L2:** Humrum...

**Silva (2020):** É... quais foram as percepções dos alunos em relação às pesquisas? Foram positivas, negativas, houve resistência, foram neutros etc?

**L2:** No início, é... eu acho que a gente percebeu que eles achavam um pouco estranho a presença de muitas pessoas dentro da sala, porque durante a pesquisa todo o ciclo que a gente fazia... a gente refez o ciclo algumas vezes ... tava presente não só a professora titular da turma, como P1 e nós 4. Então, acho que no início a gente percebeu que eles acharam estranho e isso muda o comportamento deles também quando eles veem muitas pessoas de fora... aí tinha também a câmera. Então, acho que no início, aquilo meio que, talvez, escondesse um pouco como era o comportamento normal mesmo, na sala de aula. Mas, como a gente teve muita oportunidade de ter aula com eles, tipo, foram mais de 2 meses, meio que aquilo se tornou natural pra eles, e aí a gente começou a ... começou a fluir mais a aula, como se o equipamento não tivesse lá, como se as outras pessoas que estavam observando, que não fosse a pessoa que estava dando aula também não tivesse lá, porque a gente não interferia, então acho que no início foi diferente pra eles, mas no final eles meio que incorporaram isso e isso ajudou também neles terem contato com formas de aula diferente, porque foi bem, bem dinâmico e bem diferente assim, cada ciclo que a gente tinha. Então, é isso.

**Silva (2020):** Ok, L2, obrigado. L2, agora, a pergunta 4 é meio parecida com a terceira, mas ela difere na seguinte especificidade. Vou ler pra você: Quais foram as percepções dos alunos em relação à LS? Ao funcionamento, né? Ao mecanismo da metodologia. Foram positivas, negativas, houve resistência, foram neutros etc?

**L2:** É, e acho que quanto à percepção dos alunos eu acho que não ficou muito claro o que que a gente ia... a gente falou, né, que a gente ia fazer a pesquisa e tal, mas claro que eles não tinham ideia de que, ah, LS e tudo mais. É, mas como eu disse, a partir do... tá relacionado com a outra pergunta... a partir do decorrer da pesquisa a gente conseguiu, foi possível delinear isso, só que eu acho que a pergunta é mais sobre a LS mesmo, sobre a estrutura, eu acho que foi bem receptivo, porque durante a aplicação de toda a pesquisa eles tiveram oportunidade de ter contato com diferentes metodologias, diferentes estruturas de aula, e a gente sempre... não passava o mesmo conteúdo, então o ciclo proporcionou a eles a oportunidade de ter contato com... é... a maior quantidade de conteúdo, a maior quantidade de atividades, a maior quantidade de experiências diferentes até mesmo backgrounds diferentes, digamos assim, de cada um de nós. Então, eu acho que foi bem receptivo, porque não houve resistência, eu acredito, nesse sentido, porque, querendo ou não, eles tinham essa carência de ter uma aula,

tipo, mais dinâmica, uma aula que saísse do normal, então eu acho que aquilo se inseriu bem naquele momento.

**Silva (2020):** Ok, L2, agora a próxima pergunta: após a pesquisa, ao final da pesquisa, como você considera as percepções dos alunos em relação à disciplina de língua inglesa? São as mesmas de anteriormente?

**L2:** Eu acredito que não, porque é... durante a pesquisa e já era uma escola que ... pelo menos eu já tinha contato... é... os horários pras aulas de inglês são muito curtos, eu acho que é bem comum... e bem pouco aproveitadas, digamos assim, tipo, o aproveitamento da aula era bem curto. Então, eu acho que a partir da pesquisa e depois, é... no decorrer da pesquisa, é, eles tiveram a opo... eu acho que foi possível fazer com que os alunos meio que, é, começassem a... a... ter uma expectativa pela aula, a ver a aula como uma coisa diferente, como a não achar 'ah, vai ser a mesma coisa que a gente fez na aula passada', porque a gente sempre trazia coisas diferentes, nunca era a mesma atividade. É, além do rodízio que a gente fazia entre nós, então eu acho que sim, a percepção dos alunos mudou no sentido de enxergar mais a... a disciplina de inglês, não como uma coisa tão secundária, mas acho que como uma coisa muito importante que tava sendo mal explorada, pouco explorada, eu não diria mal, mas pouco explorada com o pouco tempo, então eu acho que a gente conseguiu através daquele pouco tempo fazer com que instigasse mais eles a pelo menos procurar mais sobre a disciplina ou entender que ela é importante também.

**Silva (2020):** Brigado, L2. L2, sexta pergunta: você acha que a profissão de professor vai trazer satisfação à sua vida? Explique.

**L2:** Eu acho que sim. Acredito que sim, na verdade, porque ... é... eu acho que traz satisfação, pelo menos no meu ponto de vista, algo que, é... não te ... é... não é sempre cômodo eu acho que quando a gente faz uma coisa que é extremamente cômoda, extremamente fácil pra gente, isso acaba sendo um pouco... é... monótono ... Então, acho que a profissão de professor, ela não é monótona porque tu vai tá sempre em contato com pessoas diferentes, tu vai tá sempre lidando com situações diferentes e isso faz da profissão, tipo, cada dia diferente do outro. Então, é, eu acho que isso faz com que seja satisfatório pra mim porque eu não gostaria de ... de ter uma rotina mesmo tão previsível. Eu acho que é previsível no sentido de, sim, eu vou dar aula todos os dias, mas não previsível no que tu vai presenciar. Então, eu acho que é isso.

**Silva (2020):** Tá OK, L2. Sétima pergunta: por que você escolheu ser professora? Essa foi a sua primeira opção de escolha de carreira?

**L2:** Não, porque na verdade eu não sabia exatamente o que eu ia fazer... Na verdade, eu nunca pensei na licenciatura. Nunca, né... e não era a minha primeira opção até porque eu não tinha uma opção muito clara... Então quando eu me inscrevi no vestibular eu meio que ... eu escolhi algumas opções, eu escolhi Letras, eu escolhi algumas áreas das Ciências Sociais, assim... Mas eu não sabia exatamente o que eu queria porque eu não conseguia ver aquilo que... Ah, nossa, eu gosto de fazer isso aqui, mas eu sempre gostei muito de idiomas, então eu pensei assim, nossa, acho que essa é a oportunidade pra eu fazer, de explorar um pouco isso, muito além do que há, eu vou ter habilidade de falar, compreender, ler, mas muito, eu vou poder ensinar, então, foi mais a partir disso ... E daí foi decorrendo, assim, a partir do curso, e de todas essas outras coisas...

**Silva (2020):** Ok, L2... Agora, a penúltima, já né?

**L2:** Hum-rum...

**Silva (2020):** Como você relaciona o uso de novas metodologias à ética profissional? Você considera antiético um profissional que não as utiliza? Que não utiliza novas metodologias na sua atuação profissional?

**L2:** Eu não acho que seja antiético porque eu acho que a aplicação de novas metodologias ela vai partir da necessidade, então eu acho que sim, sempre procurar, é, trazer novas ideias, novas metodologias, novas formas de ensino, eu acho que é super válido, mas eu não acho que seja antiético, no sentido de que, é... um ambiente é variável do outro, uma situação é variável da outra, então, eu acho que isso depende muito do que, é... qual a necessidade do momento, de qual é o ambiente que eu preciso estar, do que eu preciso fazer pra ensinar aquilo, então que metodologia eu vou usar... Então, não necessariamente uma nova metodologia vai ser aquilo que eu preciso pra fazer agora...

**Silva (2020):** Ok, L2, vamo lá pra última? É... a última...

**L2:** Hum-rum...

**Silva (2020):** Como você considera que será a relação entre sua prática docente (a prática docente da L2) e a prática docente que você recebeu na escola e na graduação? (Complementando) Existe modelos que você pretende copiar? E existe modelos que você pretende evitar? Dê exemplos:

**Silva (2020):** Posso repetir, foi uma pergunta um pouco longa, né...

**L2:** Sim, eu acho que é pra eu falar sobre o que eu já tenho de experiência, né... É... eu acredito que... eu acho, pelo menos eu vejo, pelo que eu tô me lembrando agora, das experiências que eu tive na escola ou na graduação foram boas experiências com questão de como eu fui

ensinada, de como aquilo foi colocado pra mim, mas eu sempre penso que eu poderia é, fazer isso de uma forma diferente, porque eu acho que com o decorrer do tempo... Por exemplo, a experiência com Lesson Study faz a gente pensar em como ... Ah, a gente poderia ter feito diferente, porque às vezes a gente não questiona... É, muitas vezes a gente tá na aula... Na escola, por exemplo, poucas vezes eu acredito que eu tenha questionado a forma como isso foi colocado pra mim... E na graduação também... Mas depois que a gente tá do outro lado a gente consegue ver... É... como aquilo poderia ter sido colocado... E eu creio que sim, eu acho que tiveram bons exemplos e exemplos não tão bons... E, se eu posso dar exemplos, eu acho que ... É... eu acho que uma coisa que eu tentaria fazer ... É... ou deixaria de fazer, é fazer com que ... É... a aula seja tão maçante, sabe.... Eu sei que é difícil, porque a gente sabe como é difícil fazer isso... Não, eu não tô falando só... Ah, seria legal, mas eu acho que era uma coisa que eu não gostava, tipo, não é legal aquilo quando... que era uma das coisas que acontecia no colégio, entrar com aquele aspecto cansado, entrar com aquilo ... Nossa, hoje eu tô aqui só pra... pra ... porque eu preciso cumprir isso daqui... Eu sentia muito isso, eu acho que na... pelo menos os professores que eu tinha, acho que no ensino médio, assim, então eu acho que era uma coisa que eu não gostaria de fazer... Eu acho que traz esse aspecto de... tipo, carregar esse aspecto de, tipo, isso aqui tá maçante e eu vou passar isso pra vocês... E na graduação eu acho que são exemplos mais, eu acho que são exemplos melhores, porque na graduação eu tive oportunidade de ... É... ter experiência com outras metodologias, outras formas de avaliação, de ensino... Eu acho que isso entraria e eu aproveitaria melhor da minha vida profissional, dessa forma, assim...

**Silva (2020):** Muito obrigado, viu? Te agradeço...

### L3

**Silva (2020):** Tá gravando, tá, L3...

**L3:** Tá..

**Silva (2020):** É... eu não vou interagir com você durante as respostas... Você que me diz pra eu passar pra próxima pergunta... Ok? A primeira pergunta é: Como você define a sua relação com a pesquisadora? Ela foi boa, ruim, amistosa, suportável etc?

**L3:** Ah, foi muito boa, né... Ela nos auxiliou em todos os processos, tudo... ela nos forneceu o material, ela nos forneceu palestras sobre o que era a Lesson Study, né... De como é... é... nós poderíamos usar o material né... é... possíveis respostas dos alunos, né... Ela nos auxiliou em todas as etapas, né... Nas reuniões ela estava presente, apesar de em algumas ela, é... não intervir, porque ... é... era isso mesmo, né... Mas ela estava lá como expectadora, né... Ela... em todos os passos ela estava presente, sempre lá, nos auxiliando...

**Silva (2020):** Ok, L3, você ainda lembra... Segunda pergunta, tá...?

**L3:** Hum-rum...

**Silva (2020):** Você ainda lembra em que consiste a Lesson Study? Sim ou não e apresente uma definição, caso você se lembre...

**L3:** Mais ou menos... Eu lembro que era um ciclo, um ciclo que ... É... Poxa, tava agorinha... de verdade... Tá... um ciclo ... Mas enfim, eu sei que era um ciclo, né, nós planejávamos a aula, né, tínhamos as nossas discussões é... é... em grupo... É... planejávamos as aulas ... é... um professor aplicava a aula, enquanto os outros observavam né... Depois nós tínhamos uma reunião com todos os participantes, e aí nós discutíamos novamente né... e fazia todo esse ciclo em todas as aulas que tinham LS...

**Silva (2020):** Ok, L3, vamos pra terceira pergunta: Depois de mais de um ano que você teve experiência com a LS, o que mudou na sua prática docente, assim como o que você tentou mudar e não conseguiu, e quais foram os motivos?

**L3:** Logo depois que nós terminamos com a Lesson Study, né... o ciclo ficou muito impregnado, eu acho que não só em mim, mas também nos outros colegas, né... porque nós costumávamos discutir né, o que nós levaríamos para a sala de aula antes, e depois de aplicar, nós discutíamos novamente, né... Então, acho que depois nós fazíamos isso... Como nós não... é... chegamos a trabalhar logo depois de finalizar a LS, mas nos trabalhos que requeriam isso né, planos de aula que nós déssemos alguma aula na ... na... no estágio, né... Então a gente ... é ... isso ficou muito forte esse ciclo, né... da LS, de discussão, é... preparação, aplicação, e depois aquela discussão novamente, né... O que eu tentei é.. depois que nós... eu comecei a trabalhar eu tentei continuar com esse ciclo, né... Porém eu tinha muitas turmas, muitas turmas mesmo, e às vezes ficava inviável fazer todo esse ciclo né, às vezes eu não conseguia planejar todas as aulas ... E, como eram muitas turmas, ficava bem difícil...

**Silva (2020):** OK... Agora, vamos para a quarta pergunta: quais foram as percepções dos alunos em relação à pesquisa? Foram positivas, negativas, neutras, houve resistência?

**L3:** Foi, assim, alguns alunos eles não tiveram nenhum problema com a presença é... porque tinha a câmera também, né, gravando, e tinha nós 4, os pesquisadores, mais a... na verdade, nós 4, os professores, mais a pesquisadora, né, a professora P1... Então, nós éramos muitas pessoas dentro da sala... Alguns não tiveram nenhum problema, assim, nos receberam super bem, mas tinha uns que ficaram mais retraídos... Discutindo isso, depois, nós pensamos assim que, de repente, porque, durante a Lesson Study, é... cada aula, um professor, é... era um professor diferente, né... então nós, assim, tivemos uma percepção depois assim: e se nós tivéssemos, se

cada professor tivesse lecionado pra eles durante um mês? De repente, nós teríamos tido tempo de ter um, sei lá, um relacionamento melhor... com pelo menos a maioria da turma, né... Mas de repente essa resistência de alguns fosse por isso, porque cada aula era um professor diferente, entendeu, mas a maior parte dos alunos nos recebeu, assim, muito bem...

**Silva (2020):** Ok, vamos para a quinta pergunta, que é: qual, quais foram as percepções dos alunos com relação à Lesson Study? Foram positivas, negativas, neutras?

**L3:** Eu não sei se realmente eles viram que era realmente a Lesson Study que tava ali, sabe, eu não sei se eles estavam cientes de que o que a gente tava fazendo ali era LS, mas eles é... nós sentimos uma mudança bem positiva, porque todas as nossas aulas eram bem lúdicas, bem é... não eram só quadro, caderno, quadro e caderno, livro... eram bem lúdicas, nós levávamos vídeos, música, é... jogos... Então, eu acho que... eu não sei a rela... eu não sei, assim, a relação deles com a LS, mas com as aulas foi muito positiva.

**Silva (2020):** Ok, L3, vamos para a sexta pergunta: após a pesquisa, como você considera as percepções dos alunos em relação à disciplina de língua inglesa? Elas são as mesmas de anteriormente?

**L3:** Olha... eu não sei te dizer com certeza porque faz muito... um tempinho já, né, que nós... que nós tivemos essa experiência, mas eu pude observar que eles gostaram das aulas... Eles gostaram realmente, tinham uma relação bacana com todos nós, né... eles conversaram bastante com a gente, ficaram interessados sobre, até perguntavam sobre o curso de inglês na universidade. Eu acho que foi positivo, né...

**Silva (2020):** Sétima pergunta, L3: você acha que a profissão de professor traz satisfação à sua vida?

**L3:** Olha... traz, mas nós enfrentamos bastante problemas, né... Mas tem sempre algo que nos deixa muito feliz de ... de tá nessa profissão, né... Tem sempre um aluno que nos surpreende de uma forma muito positiva, que faz a gente respirar fundo e dizer: não, é isso que eu quero fazer...

**Silva (2020):** Ok... Por que você... a oitava pergunta...

**L3:** Hum-rum...

**Silva (2020):** Por que você escolheu ser professora? Essa foi a sua primeira opção de carreira?

**L3:** Não, não foi a minha primeira opção de carreira, mas é... eu sempre fui muito indecisa com as coisas né... e ... e a faculdade foi uma delas... não foi diferente... mas enfim... Eu consegui... a um certo ponto quando eu tava na faculdade, eu consegui ver que realmente o que eu queria ser era professora, né... Inclusive eu sempre falo pra alguns colegas que entram no curso de

letras, né... se você quer saber se você quer ser professor mesmo né, o PIBID é uma ótima forma de você testar isso né, porque você vai pra... pra sala de aula, você leciona, você tem ... Você é o professor, você acaba vivendo né, e aí... e aquilo ali é um teste pra você, se você quer mesmo ... e o PIBID foi um divisor de águas porque, foi nesse momento, foi lá que eu disse: não, é isso que eu quero mesmo...

**Silva (2020):** Bacana... L3, a nona pergunta ... Nona e penúltima, viu?

**L3:** Hum-rum...

**Silva (2020):** Como você relaciona o uso de novas metodologias à ética profissional? Você considera antiético quem não as utiliza?

**L3:** Não sei se antiético, mas eu acho que tem algumas coisas que vêm pra acrescentar... então, eu e minha colega L4, como nós trabalhamos juntas, nós estamos sempre procurando formas de inovar. Até porque nós trabalhamos com educação infantil, né, e fundamental 1, então, são crianças... Então não pode ser uma aula *boring*, chata, né... Tem que ser uma aula que desperte interesse nelas... Então, praticamente todo dia é uma coisa nova que nós temos que levar e envolver, então, é... se nós fizéssemos uma avaliação dessa... de uma metodologia nova e nós vermos... poxa, isso é possível colocar isso aqui, é possível adaptar dessa forma pra esses alunos, então, eu não vejo problema nenhum...

**Silva (2020):** Obrigado. L3, a última pergunta: como você considera a relação entre a sua prática docente e a prática docente que você recebeu na escola e na universidade? Tem modelos que você copia e tem modelos que você nega hoje em dia?

**L3:** Olha, na faculdade, é... eu não fui preparada pra educação infantil, que é onde eu atuo agora... Então, quando eu comecei a trabalhar, foi um choque muito grande, porque eu tive realmente que buscar muitos métodos e metodologias pra trabalhar com crianças... então, muita coisa que eu aprendi na universidade eu não consegui usar todas com elas, porque é um público totalmente diferente, né, são adolescentes e são crianças... então, foi bem difícil né... ainda é, porque todo dia é um dia, né... é diferente a cada dia, então... é isso...

**Silva (2020):** L3, muito obrigado, eu te agradeço, viu...

**L3:** De nada...

#### L4

**Silva (2020):** professora L4, boa tarde...

**L4:** Boa tarde...

**Silva (2020):** Já está gravando... *Vamo lá...* Vamos à entrevista: primeira pergunta: como você define a sua relação com a pesquisadora? Foi boa, ruim, amistosa, suportável etc?

**L4:** Foi uma relação muito boa... inclusive, antes da entrevista, algumas pessoas diziam que a professora P1 ela era um pouco, não dura, mas que ela era muito exigente... só que quando chegava aos meus ouvidos, chegava de uma forma negativa, quando a gente começou a fazer a pesquisa com ela, eu percebi que ela era exigente, mas de uma forma muito positiva... tinham vezes que ela dava uma pergunta pra gente e se a gente não conseguia pensar, se a gente não conseguia desenvolver aquela pergunta, ela jogava outras perguntas pra gente tentar achar o caminho, eu achava isso muito legal ... ela sempre tava ali muito presente... ela dava lanche pra gente na casa dela, e assim, foi um momento muito bom, a gente ... mas assim foi muito bom, eu gostei mesmo de ter trabalhado com ela...

**Silva (2020):** Beleza, L4... eu não falei pra você, como eu falei pra L3... eu não vou interagir com você, tá... você me dá um sinal se eu posso passar pra outra pergunta...

**L4:** Tá...

**Silva (2020):** Vamo pra segunda pergunta: você se lembra em que consiste a Lesson Study? Sim ou não? Me apresente uma definição, caso você lembre...

**L4:** Eu lembro mais ou menos... eu sei que a Lesson Study são ciclos, e dentro desse ciclo tem o momento que você prepara as aulas, você vai pra sala de aula, você aplica, e o seus colegas, eles estão ali observando tudo que tá acontecendo, e aí depois da aula você volta pra dentro... dentro de uma reunião, vocês discutem, vocês veem se houve aprendizado mesmo dos alunos... se não houve, você vai lá e tenta é... tipo, como se fosse um reforço na aula seguinte, pra tentar tapar aquele buraco, digamos assim, do que não foi aprendido, ou se foi, passar pro novo, pro próximo assunto e, enfim, é isso...

**Silva (2020):** Obrigado, L4...terceira pergunta: depois de mais de um ano que você teve a experiência com Lesson Study, o que mudou na sua prática docente, assim como, o que você tentou mudar e não conseguiu, e quais os motivos?

**L4:** É... antes de eu participar da Lesson Study, eu já trabalhava com crianças... Não era contratada... eu trabalhava com o PIBID e, nós fazíamos plano de aula e tal, mas era algo bem básico, mas quando eu comecei a trabalhar com Lesson Study me trouxe assim um leque de N possibilidades que eu poderia... eu jamais imaginaria que no meu plano de aula eu poderia é... antecipar, tipo assim, as possíveis respostas ou dúvidas dos alunos, como tinha lá, uma parte da Lesson Study, que eu não lembro exatamente, mas tinha assim, que a gente tentava antecipar o que o aluno iria fazer, eu não lembro, mas eu achava aquilo muito interessante, então a partir disso, eu comecei a pensar também... e quando a gente fazia os planos de aula da faculdade,

quando tinha alguma aula que a gente precisava dar do estágio, eu também usava o plano de aula da Lesson Study... e, acho que é isso... é...

**Silva (2020):** Ok... L4, a quarta pergunta: quais foram as percepções dos alunos em relação às pesquisas? À pesquisa?

**L4:** À pesquisa?

**Silva (2020):** Quais foram as percepções dos alunos? Elas foram positivas, negativas, foram neutras, houve resistência etc?

**L4:** Eu acho que foi neutra, assim, pra eles... sinceramente, pra eles, tanto faz como tanto fez, a gente tá lá, eles só queriam os pontos deles e... acho que ... com certeza eles tiveram benefício, eles aprenderam, mas assim, acho que eles não se importaram muito não... acho que... é difícil ...

**Silva (2020):** Ok... vamos pra quinta pergunta, que é: quais foram as percepções dos alunos em relação à Lesson Study? Essas percepções foram positivas, negativas, neutras...

**L4:** Assim, eu acho que, talvez em relação à Lesson Study, talvez eu acho que eles não tinham essa consciência do que realmente era, mas eu acho que ela foi um pouquinho ruim no sentido de que, toda semana ia um professor diferente, e não tinha como... como os alunos... a gente não conseguiu criar aquele laço com os alunos, apesar da gente tá lá toda semana, mas sempre quem tava à frente era uma pessoa diferente... então, acho que isso foi algo ruim, nessa parte, por conta de que a gente não conseguiu criar esse laço... Se tivesse feito, por exemplo, um mês só uma pessoa dando a aula, outro mês só outra pessoa, eu acho que teria sido um resultado bem mais positivo, mas assim, eu acredito que eles não gostaram disso, né... foi um pouquinho ruim, mas em relação à Lesson Study, eu acho que também, eu acho que eles não ... não tavam muito sabendo o que que era, enfim... pode passar pra próxima...

**Silva (2020):** Tudo bem... Sexta pergunta: após a pesquisa, como você considera as percepções dos alunos em relação à disciplina de língua inglesa? São as mesmas de anteriormente?

**L4:** Eu acho que não... Porque quando você tem a Língua Inglesa na escola, na verdade, o ... o aluno, a maioria dos alunos brasileiros, eles vão pra escola porque eles têm que ir, porque eles têm que se formar, porque se eles não estudarem, eles não vão conseguir ser ninguém na vida, e tudo mais... Então, é como se eles não tivessem esperança ... Vão porque os pais obrigam, mas quando a gente foi lá, e eu posso falar isso com toda sinceridade porque foi algo que a gente viu, a gente vê alunos muito assim, tipo, desmotivados mesmo e tudo mais... e, conforme o tempo foi passando, com as histórias que a gente ia contando pra eles... eu contei várias histórias sobre a minha vida, a L3 levou várias coisas que ela viu que os alunos gostavam em

relação a futebol, em relação a filmes, e isso trouxe uma motivação neles tão grande, mas... e que eles perceberam, poxa, mas só é possível alcançar tal coisa se eu souber falar inglês ... então, a gente despertou neles essa vontade de aprender... então, eu acho que depois da Lesson Study, a percepção deles em relação à Língua Inglesa ficou muito boa, então, tipo assim, eles... não é que eles sejam fluentes agora, mas eu sei que eles querem aprender cada vez mais... é... é isso...

**Silva (2020):** Ok... sétima pergunta: você acha que a profissão de professora traz satisfação à sua vida?

**L4:** Traz satisfação porque... e não é em relação ao salário, porque ... infelizmente o salário não é muito bom, mas ... não que não seja bom, mas é porque o tanto que a gente trabalha... mas traz satisfação porque só de você chegar dentro de uma sala de aula e ver aquela sinceridade dos seus alunos dizendo assim: “Teacher [...], I love you... How are you today?”, e vendo que o que você tá ensinando lá, todos os dias, eles estão conseguindo aprender, é... paga a minha vontade de ser professora... Nossa, não tem explicação... Então, eu sou professora pelos alunos, não pelo salário... então, traz, sim, satisfação, muito...

**Silva (2020):** Ok... oitava pergunta: por que você escolheu ser professora? Essa foi a sua primeira opção de carreira?

**L4:** Foi a primeira opção... eu não sei porque que eu escolhi ser professora, mas o meu sonho, desde pequenininha, foi ser professora de inglês...

**Silva (2020):** Sério?

**L4:** Sério... quando eu era tinha uns 4 anos de idade eu fazia uma escolinha no quintal da minha casa e chamava os meus primos, ensinava pra eles... Sempre quis.. não sei de onde veio, talvez foi das minhas professoras no maternal, mas sempre quis ser professora...

**Silva (2020):** Ok... penúltima pergunta: como você relaciona o uso de novas metodologias à ética profissional? Você considera antiético quem não as utiliza?

**L4:** Não sei se eu diria... é... não sei se eu diria antiético, porque ... mas eu acho que as pessoas precisam se atualizar mais nas coisas que estão acontecendo... então... a gente não vive dentro de uma caixinha... sempre tem coisas que estão acontecendo, e nós precisamos nos atualizar porque nós estamos hoje aqui e os nossos alunos estão há um milhão de anos à nossa frente, né ... exagerando... mas a gente precisa se atualizar ... e dentro da sala de aula, hoje, eu vivo muito a Lesson Study porque eu não trabalho dentro da sala de aula, junto com a L3, mas a gente trabalha muito na parceria, então a gente faz muita coisa que a gente fazia na Lesson Study... Não, L3, se a gente fizer isso fica legal... Não, L3, desse jeito tá bacana e tal, a gente sempre tá

lá, uma ajudando a outra... então eu acho que o profissional ele tem que se adequar ao meio que ele tá vivendo, né, porque senão ele fica pra traz e ... e isso...

**Silva (2020):** Ok, L4, a última pergunta, tá?

**L4:** Tá...

**Silva (2020):** Como você considera a relação entre a sua prática docente e a prática docente que você recebeu na escola e na universidade? Existem modelos que você copia ou existem modelos que você refuta? Por que? Dê exemplos?

**L4:** Na escola, eu tive alguns excelentes professores, tive alguns péssimos também... dentro da universidade, assim, um dos meus grandes modelos de professor é o professor Nilton, porque quando ele dava uma aula de comunicação, assim, era uma das melhores aulas que eu tinha na faculdade... eu ia assim, mesmo com vontade de estudar e ele motivava a gente, sempre tava dando atividade pra gente fazer, era umas aulas muito boas ... eu sempre pensei, eu quero ser uma professora parecida com o professor Nilton, mas eu acredito que eu sou um pouco diferente, eu não sei, eu sou muito espontânea... não é espontânea, é... eu não sei a palavra, eu ...

**Silva (2020):** Flexível?

**L4:** Não, eu sou muito ... não sei, muito alegre, muito

**Silva (2020):** Espontânea mesmo...

**L4:** É... então, acho que isso é algo meu mesmo, mas eu sempre olhei muito pro professor Nilton ... Sempre gostei muito da forma como ele deu aula e não foi só isso que me influenciou na... pra eu ser uma professora agora, o jeito que eu dou aula agora, também olhando algumas pedagogas, algumas formas que algumas professoras fazem... então acho que tudo isso me influenciou pra eu ser quem eu sou hoje... e, é isso...acha que eu respondi?

**Silva (2020):** Com certeza... vou encerrar a entrevista...

APÊNDICE E – Transcrição das entrevistas com os professores que participaram da pesquisa de Oliveira (2018)

**Pr1**

**Silva (2020):** Começando, **Pr1**, a primeira pergunta: como você define a sua relação com o pesquisador? Ela foi boa, ruim, amistosa ou suportável?

**Pr1:** Olha, foi muito boa! O P2, ele é uma pessoa assim que tem uma experiência na área de inglês, assim, muito boa. Ele tem uma fluência muito boa, e houve muito assim, também, uma troca de conhecimento, porque nós, como já trabalhamos há mais tempo, na sala de aula, podemos trocar muita experiência com ele... Ele domina muito, ainda, a parte da teoria, e nós, assim contribuímos muito com a prática. Então, deu pra ter uma boa relação. Assim, ele ouvia muito a gente, e a gente ouvia muito ele, por conta da pesquisa dele, que era uma coisa nova pra gente...

**Silva (2020):** Ok. A segunda pergunta, Pr1. É... você ainda lembra em que consiste a LS? Me apresente uma definição.

**Pr1:** Sim... Ahm... O LS é uma aula assistida, né? Eu vou dar o meu conceito... em que o professor, ele dá aula e os outros, assistem aquela aula, e podem estar fazendo a avaliação, em seguida, e podem estar dando sua opinião em questão de como isso pode ser melhorado, observando aquelas falhas que a gente não enxerga, enquanto a gente tá dando aula... A gente acha que a gente tá fazendo o melhor, e de repente o outro tá olhando, ali de fora... Ele vai fazer observações que poderiam contribuir com a tua aula. Coisa que tu não observa, mas que outra pessoa que tá ali, te observando, pode observar e contribuir pra tu melhorar... Então, isso é um ponto muito positivo, da LS.

**Silva (2020):** OK, Pr1, terceira pergunta: depois de mais de um ano, ahm... que você teve essa experiência com a LS, o que mudou na sua prática docente, assim como o que você tentou mudar e não conseguiu, e por quais motivos?

**Pr1:** Olha só... É... Eu, até no momento dessa pesquisa, né, que envolveu, é, eu, o (outro participante) e a Pr2, eu não tinha noção da existência desse método... Então, depois que eu comecei a conhecer, abriu um leque, assim, é ... de maneiras, de como a gente poder trabalhar, como dar a aula, né, e assim, isso render mais pro aluno. Agora, ahm... render pro aluno e pra gente como professor, também, né, porque a gente vai tá sempre melhorando o trabalho... Aí, esse método, ele possibilita a gente estar melhorando a cada aula, né ... Agora, é, pra, pra gente implantar isso na sala de aula, no ensino público, é muito complicado... porque ... já tem uma

carência muito grande de professor de inglês ... Imagina se o sistema fosse disponibilizar dois professores pra estar te observando, durante tua aula, se o estado não tem nem professor pra ficar um em cada sala... né? Então, esse já é um ponto bem negativo... É praticamente impossível, no sistema que nós temos hoje, é praticamente impossível implantar esse método ... Mas assim, o que pode, eu acho, na minha opinião, o que pode ser feito é um aproveitamento em parte, já que a gente não pode implantar integral, é... poderíamos aproveitar por partes... Tipo, os professores, é ... saiu da sala de aula, é... os professores, estar sentando junto pra planejar... Ahm... pra tirar dúvida, pra falar de alguma questão que se passou ali na sua aula, e o professor não... não soube lidar, e aí, de repente, tá trocando ideia com o outro... Eu acho que isso aí dá pra fazer, né... porque é... Nós temos momentos de encontros, né... dos professores na sala de aula, que a gente pode tá fazendo isso, ou mesmo o sistema abrir uma carga horária pra gente poder tá fazendo isso... A gente precisa de tempo pra fazer, né? Pra implantar um método desse, a gente precisa ter tempo, a gente precisa ter pessoal disponível ... E a gente não tem, nosso sistema atual de ensino, a gente não tem isso aí...

**Silva (2020):** Agradeço o detalhamento da resposta, porque realmente ...

*Vamo* pra quarta pergunta. É: quais foram as percepções dos alunos em relação às pesquisas? Foram positivas, negativas, houve resistência, foram neutras etc?

**Pr1:** Olha, o que dava pra observar, nas aulas... É que eles ficavam muito curiosos, porque, o normal pra eles, no dia-a-dia, eles tinham um professor na sala de aula, que normalmente tá ali só jogando conteúdo, e o aluno registrando e tentando assimilar... E, durante a pesquisa, eles ficavam assim ansiosos pra querer logo saber como iria ser a aula, e isso gerava interesse, também, da parte deles... E, normalmente, como era uma aula pensada, planejada, elaborada... então, era uma aula diferente mesmo, né, com dinâmicas, e eles se sentiam muito motivados, e eles gostavam muito... Então, a gente percebia que eles gostavam ... e só aqueles alunos muito displicentes mesmo que não... que não se ligavam na aula ... Mas isso era muito raro. Normalmente, a turma em peso participava, e era muito produtivo... É ao meu ver, eu achei que eles achavam aquilo positivo pra eles... Eu acho que eles acharam que é... assim... é... tava-se dando importância é... pro ensino de língua inglesa e... é... assim, de uma forma a valorizar isso e tentar melhorar... Ah, eu acho que eles conseguiram ver isso ... porque eles prestavam bastante atenção e ficavam bem ansiosos pra assistir logo a aula.

**Silva (2020):** Ok. Agora, eu vou perguntar o seguinte: quais foram essas percepções dos alunos, em relação à LS?

**Pr1:** Tá... Bem, em relação à LS, eles foram, assim... é quase a mesma pergunta, né... da anterior... Mas, é... o que dava pra observar é que eles conseguiram realizar as atividades, né... propostas... E, eles davam o feedback, né... Tinha muito aluno ali que ... sabe ... que a gente conseguia ... é ... avaliar imediatamente, assim, o rendimento deles ... E eles indagavam muito a gente, né, querendo saber mais sobre a pesquisa... E, assim, eu acho que eles colocaram isso, assim, na vida deles, como um ponto positivo mesmo, sabe, como uma coisa que é inédita, que eles ainda não tinham participado antes, e que rendeu... Muito aluno valorizava mesmo, a gente percebia, tinha aquela sensação de aluno responsável, querendo realizar as atividades, eu achei muito bacana, né, muito positivo...

**Silva (2020):** 6 pergunta: Após a pesquisa, como você considera as percepções dos alunos em relação à disciplina de língua inglesa? São as mesmas de anteriormente?

**Pr1:** Olha, eu acredito que não. Porque a partir da pesquisa realizada com eles... Eles, o interesse deles ficou melhor ... Apesar de eu, é, não trabalhar com as outras turmas, né... Quem trabalhava com essa turma que foi observada foi a Pr2... Né, mas... é... pelas turmas que eu trabalho, na escola que eu trabalho ... (barulho de carro)... observando as turmas que eu trabalho, né, e comparando com essa, onde foi feito, é... a pesquisa... é, eu percebi, assim, um interesse muito grande, deles ... E, eu acredito que isso, é, favoreceu no sentido da curiosidade ... De eles estarem sempre querendo mais, entendeu? Porque quando o aluno se interessa a ponto de querer saber mais, ele fica meio que independente do professor, né... E aí, é na hora que ele vai buscar mais, porque a sala de aula é meio limitado... Então, daí, ele vai atrás de cursinho, ele vai atrás de recurso na internet, de aplicativo, e ele acaba desenvolvendo... Tem aluno que consegue desenvolver, assim, muito rápido, por essa percepção que eles têm da importância do inglês na vida deles, né... De repente uma atividade dessa que é realizada ... Ele passa a desenvolver aquele estímulo, né... e começa a correr atrás ... né, o autodidata... ele começa a correr atrás, por conta... e aí, isso, ajuda muito, né... porque essa independência, né, causa uma liberdade nele, que ele vai ... fica sem fronteiras, né... de ir à frente o quanto ele quiser...

**Silva (2020):** Ok, professora Pr1, vamos lá... Pr1, a sétima pergunta é: você acha que a profissão de professor traz satisfação à sua vida?

**Pr1:** Com certeza! Porque, é, quando a gente já tá com um certo tempo ensinando, é... o que acontece... É, a gente começa a ver o ensino como uma forma de dar um encaminhamento pra p... pro aluno, né... Então, eu, quando estou na sala de aula, eu penso que eu estou encaminhando vidas... porque aquele aluno que ele é atropelado na escola, na sua vida escolar, o que que acontece... é uma parte da vida dele que é atropelada... Então, é ... é uma estagnação

na vida dele quando ele não consegue continuar na escola, quando ele desiste da escola... Né, então, quando eu tô dentro da sala de aula, eu me sinto, eu me vejo dessa forma, eu não penso apenas na língua inglesa... Mas eu penso num total, num todo, assim, na vida do aluno, não é... que eu estou ali como um instrumento que pode estar ajudando... pra ele dar uma sequência na vida dele, pra ele encontrar um caminho e ... e ter uma vida melhor no futuro ...

**Silva (2020):** Ok, Dona Pr1... vamo lá pra oitava pergunta... Por que você escolheu ser professora? Essa foi a sua primeira opção de carreira?

**Pr1:** Bem, quando eu tinha 17 anos, eu já... eu já tive um trabalho de professora, né, de crianças, alfabetizando ... Então, eu trabalhei com 2 anos com alfabetização, e eu já tinha assim, essa noção de sala de aula, né... Aí, eu passei, dez anos depois, trabalhando em outras profissões... Mas, de repente, deu vontade de entrar na universidade, e buscar mais... E o que eu me identifiquei foi com o curso de Letras, né... Quando eu fui escolher os cursos que a universidade tava oferecendo, né, eu me identifiquei com o curso de Letras, e eu fui cursar... E nunca me arrependi de ter escolhido, né, apesar de a gente ter poucas opções... Aqui a gente não pode ser muito sonhador... Eu sempre digo pros meus alunos isso... Eu digo, olha, a gente sonha com o pé no chão... É... vamos sonhar com o que é possível... E aí, a gente vai conseguindo aos poucos, né... Até chegar onde a gente quer... Mas, assim... É, não era um sonho que eu tinha, mas eu fui estudar o curso, gostei, me identifiquei, e continuo até hoje... Pra mim, é muito gratificante, apesar de a gente ter esse sistema... é... (eu gostaria muito de dizer um palavrão agora, mas sei que eu não posso... risos)...

**Silva (2020):** Fique à vontade.. Pode, sim!

**Pr1:** (risos) Esse, esse sistema cachorro de ensino que a gente tem... Que não, que não dá muitas possibilidades, assim, de a gente trabalhar, né... É... As limitações são muito grandes, tanto de material didático, como de estrutura física ... É, pessoal mesmo, carga horária muito alta... Então, a gente fica muito sufocado, e as cobranças são muitas, o tempo é pouco. Então, às vezes a gente pensa até, a gente quer fazer um trabalho melhor, mas às vezes a gente se sente tolhido por conta dessas questões... Né, então eu acredito que se a gente tivesse condições de trabalho melhores, daria pra fazer um trabalho bem legal, com certeza!

**Silva (2020):** Ok, Dona Maria Pr1! É, vamo lá... Agora, aquela pergunta sobre a ética... Vamo lá, então. É.. vou só fazer um comentário aqui... Eu falei “aquela pergunta sobre a ética” porque eu adotei uma metodologia de... é... antecipar as perguntas pro meu entrevistado... Né, então a gente fez, digamos que um reconhecimento das perguntas, bem rápido mesmo... antes de iniciar

a entrevista oficial... Então, vamo lá pra nona pergunta: como você relaciona o uso de novas metodologias à ética profissional? Você considera antiético o profissional que não as utiliza?

**Pr1:** Olha, eu acho que depende muito de cada professor. Eu não acho que seria exatamente uma questão de ética... Porque, às vezes o profissional, ele está com... Ele está dominando aquela metodologia, né... ele sabe como aplicar, mas às vezes ele é impossibilitado de aplicar, né... Então, eu acho que hoje, pra ti poder dar aula, é... a gente tem que ter muita boa vontade, muito jogo de cintura, e a experiência, ela conta muito, também, porque tem que ter muita flexibilidade, dependendo da situação que tu encontra... Cada sala de aula é uma realidade, então, vai depender muito do professor, né, pra usar novas tecno... metodologias, né... Eu não acho que seria, assim, uma questão de ética. Eu não sei qual seria a palavra pra, por exemplo, um professor que domina aquela metodologia, mas ele não aplica na sala de aula... Porque, às vezes, pro professor não aplicar aquilo, tem vários fatores, às vezes, que impedem, não é... Mas às vezes, até dá pro professor utilizar, também, né... Mas eu não sei se ele, se ele... tiver domínio da metodologia. Se ele puder aplicar, e ele não aplicar, se isso seria uma questão de ética. Eu não sei, se essa seria a palavra certa, mas eu acho que deve ter um outro termo que possa utilizar pra isso.

**Silva (2020):** Vamo pra última pergunta? Como você considera a relação entre a sua prática docente atual e a prática docente que você recebeu na escola e na graduação? Há modelos que você copia até hoje, e há modelos que você repudia? Dê exemplos.

**Pr1:** Olha, o ensino de língua inglesa, ele mudou muito. Por exemplo, na época em que eu estudava, o que se priorizava era o ensino da gramática. Então, o professor de inglês entrava na sala de aula pra ensinar gramática. Hoje, como... ah... o que é cobrado do aluno mudou... por exemplo, hoje o aluno precisa ter domínio de muita leitura, pra ele passar nos exames de seleção, né... Tanto pra entrar na universidade, quanto pra emprego, então o que vale... o que tá valendo hoje é leitura, então, a gramática hoje, já é usado como um meio, pra ele chegar no objetivo final, e não um fim. Então, ele precisa ter domínio da gramática, mas é um acessório pra ele chegar no fim, que é exatamente a leitura, né... Então, é... quando eu estudei, era, era nesse rumo aí, o professor ensinava muita gramática. E eu, eu fazia muita crítica assim, porque ele não saía daquele assunto de gramática... era quase o ano todo ensinando preposição. Nunca esqueço, mas o meu professor era ótimo, era uma pessoa excelente...

**Silva (2020):** O nosso amigo verbo to be...

**Pr1:** Não, o verbo to be eu não me queixo muito, mas as preposições são cruel... Mas eu aprendi... Eu me lembro delas todas, até hoje... (risos)... E assim, mas daí, na universidade eu

tive ótimos professores até porque o meu curso de língua inglesa, aqui em Santarém, foi o primeiro curso de língua inglesa da UFPA ... e aí eles não tinham no quadro, professores de Santarém, então os professores que vinham eram de Belém, pra ministrar as disciplinas específicas, né... e eram professores já, que já tinham uma certa experiência, então eles faziam aulas ótimas com a gente. Então, era excelente. E eu tento copiar muito esses da universidade pra sala de aula, porque já veio nesse novo método que é o método da leitura. Daí, nós aprendemos muito na graduação sobre ensinar com leitura, e é o mesmo que eu levo pra sala de aula hoje. E a necessidade hoje maior dos nossos alunos, né, pra enfrentar os desafios aí da língua inglesa quando eles saem da escola é muito com leitura. Então, o meu conteúdo pro ensino médio, praticamente é o foco em leitura.

**Silva (2020):** Então, tá, Dona Pr1. Muito obrigado pela sua entrevista, viu?

### Pr2

**Silva (2020):** Tá gravando tá professora: a primeira pergunta é como a senhora define a sua relação com o pesquisador? Ela foi boa, ruim, amistosa, suportável etc.

**Pr2:** Foi ótimo, produtivo. O P2 nós já conhecíamos. Nós já trabalhávamos juntos no PIBID anteriormente, né? Então, ele era uma pessoa muito acessível mesmo. Bem legal, um pesquisador que tu falas é o P2.

**Silva (2020):** Eu não vou interagir com a senhora durante a resposta... Era pra eu ter dito isso antes... Então você me diz quando eu posso passar pra próxima pergunta..

**Pr2:** Ah, então, entendi!

**Silva (2020):** Você lembra em que consiste a LS? Apresente uma definição.

**Pr2:** (Risos) Uma definição... Bom, a LS ela... o objetivo dela é pesquisar né... Nós colocávamos... passávamos por várias etapas dos alunos, de como seria passado o processo de ensino-aprendizado pros alunos, da língua estrangeira, e a gente ia melhorando a cada etapa do processo, fazendo uma avaliação, se aquela... se aquele determinado assunto foi passado de acordo com o conceito de LS. Depois íamos reavaliando se estava legal, fazendo constantes avaliações, de como estava sendo passado aquele conteúdo e como nós tínhamos um retorno daquele aluno ... É mais ou menos isso.

**Silva (2020):** Ok... você me diz quando eu passo, viu?

**Pr2:** Ahm-ram...

**Silva (2020):** Agora, vamos pra terceira pergunta... Depois de mais de um ano que você teve a experiência com LS, o que mudou na sua prática docente, assim como o que você tentou mudar e não conseguiu, e quais os motivos?

**Pr2:** Bom, o que mudou é que a partir de agora eu consigo sempre reavaliar, né... eu tenho várias séries e várias turmas diferentes. O mesmo conteúdo que eu passo de uma forma numa turma, eu consigo observar se eles aceitam bem ou não, e na segunda turma eu sempre mudo. Eu nunca permaneço mais... Desde o ano passado, eu comecei a mudar as maneiras pelas quais... Se eu passo um texto... Até mesmo um texto, eu tenho... Mudo às vezes o texto... Ou se eu passo o mesmo texto em uma turma, o exercício é diferente, as formas de avaliar são diferentes... Eu faço isso constantemente, agora mesmo eu me peguei fazendo isso... Eu aprendi a me reavaliar sempre quanto à maneira pela qual eu passo conteúdo pros alunos...

**Silva (2020):** Ok... Posso?

**Pr2:** Pode...

**Silva (2020):** Então, a quarta pergunta é: Quais foram as percepções dos alunos em relação à pesquisa? Foram positivas, negativas, houve resistência, foram neutros...? vou repetir...

**Pr2:** Ah, não eles gostaram... sempre quando a gente aplicava.. Teve um momento que a gente reaplicou o mesmo conteúdo três vezes, e eles falaram “olha, professora, nós tínhamos dúvida, mas se não fosse isso nós não tiraríamos essas dúvidas... É, no momento da pesquisa ali, né, que a intenção era sempre reavaliar, reavaliar ... e eles perceberam isso. “A senhora tá falando do mesmo assunto, professora?”... Eles perceberam isso...

**Silva (2020):** A quinta pergunta é “quais foram as percepções em relação à metodologia, em relação à LS?”

**Pr2:** À metodologia, com relação aos alunos ou a mim?

**Silva (2020):** Quais foram as percepções dos alunos em relação à LS...?

**Pr2:** Ah, sim, sim, eles gostam, eles gostam ... Eles gostaram muito... eles até perguntam, hoje, que já tá no terceiro: “professora, os pesquisadores não voltaram, pra avaliar se nós tamos, se nós crescemos, eles perguntaram... Eles queriam agora, esses dias, que como eu sempre trabalhei com uns textos diferenciados, ele falou “professora, eles não vêm saber como nós estamos?” Eles querem, que é o terceiro ano hoje... Era o primeiro, aí passou pra segundo e agora é o terceiro ... E ainda tem alguns, tem algumas turmas que ...

**Silva (2020):** Deixa eu lhe perguntar: a sexta pergunta é: “Após a pesquisa, como você considera as percepções dos alunos em relação à disciplina de língua inglesa? São as mesmas de anteriormente?”

**Pr2:** Não, não, não... Eu falo sempre muito, hoje, de aprender a língua, de querer aprender, né? Toda vez que o aluno sente que ele tá sendo observado, pesquisado, que tem uma atenção melhor pra ele, ele se sente valorizado.. Como, de quando veio pra trabalhar a pesquisa em sala

de aula com os alunos, eu sinto que eles sentem tipo orgulho se estarem sendo pesquisados, de ver que tá sendo voltado pra eles uma pesquisa pra saber como eles gostariam que fosse passado esse conteúdo pra eles... Eu, eu acho interessante... Pesquisas são ótimas, então eu gosto... e eles gostam, também... Eu lembro que as nossas pesquisas de português e matemática... eles gostam, eles se sentiam muito bem com o PIBID, na escola... Eles gostam... os alunos aqui do Álvaro Adolfo, eles gostam... gostam muito!

**Silva (2020):** Vou passar pra próxima, tá?

**Pr2:** Tá...

**Silva (2020):** Você acha que a profissão de professor traz satisfação à sua vida?

**Pr2:** Muito, muito, muito...

**Silva (2020):** (finalizando a pergunta) Explique...

**Pr2:** Eu gosto de gente, eu gosto de ter, sabe, de me sentir útil, sabe... Não há prob... Pra tu teres uma ideia, a... tem as mídias, né, as redes sociais... então, eu estou no Facebook, que eu gosto muito... e aí, o que acontece... a minha maior satisfação da minha vida profissional é um aluno me comentar alguma coisa em inglês, e eu respondo em inglês e ele retruca em inglês de novo, né? Ou então, eu falo um “thanks, sweetie”... E ele responde, sabe em inglês “you’re welcome, teacher... I miss you, teacher”... Algumas coisas, sabe, bem legal. “Teacher, you’re...”. Meu Deus, você não sabe quão grande pra mim... a satisfação é muito grande... a alegria é muito grande... de vê-los, então, compartilhar isso... então, eu não escolheria outra profissão a não ser essa... Eu, claro que eu queria outra profissão, além de ser professora, mas essa aqui me satisfaz muito.

**Silva (2020):** Eu falei que não interviria, mas eu devo concordar “I should agree with you”...

**Pr2:** Risos...

**Silva (2020):** Ok, vamo lá... Oitava pergunta “Por que você escolheu ser professor? Essa foi a sua primeira opção de carreira?”

**Pr2:** Não (risos)... eu iniciei cursando Direito... Parei no sexto semestre, né... Foi uma forma também de eu conseguir financeiramente alguma coisinha, já bem cedo. Foi bem mais fácil pra mim, eu lhe sendo bem sincera. Eu estava no oitavo semestre, já fui contratada pela Seduc, né... E eu permaneci... E aí foi o momento que eu tive que escolher entre continuar no meu curso de direito e ser professora realmente efetiva ali, né... E eu escolhi porque realmente me identifiquei... me identifiquei muito... Muito... essa relação com de se sentir útil ao outro... De você... do pouco que você sabe, de repassar ao outro... é... é fantástico...

**Silva (2020):** Bacana... agora, a penúltima pergunta, viu?

**Pr2:** Ah, já...?

**Silva (2020):** Penúltima pergunta: “Como você relaciona o uso de novas metodologias à ética profissional? Você considera antiético o profissional que não as utiliza?”

**Pr2:** Não... eu acho... Metodologias são métodos que você escolhe pra trabalhar, pra ... Acho que não... É bom, é bom ter ... Eu não consigo dizer que o outro é antiético ... Tu falou antiético, foi isso?

**Silva (2020):** Isso...

**Pr2:** Não... não, de forma alguma...

**Silva (2020):** Muito bem... a última agora... “Como você considera a relação entre a sua prática docente e a prática docente que você recebeu na escola e na graduação? Você... Tem alguma coisa que você copia hoje, ou repudia?” Vou repetir...

**Pr2:** Eu brinco sempre quando a gente fala do “melting pot”... A gente tem um caldeirão de formações, então a gente... As coisas boas, a gente costuma trazer. As ruins, a gente observou que não funcionou pra mim, então não funcionará pra eles também. Nós vivemos isso... Né... tem formação de todos os lados... Eu lembro, um dos tópicos que o senhor fala de tempo verbal... era o present perfect... Eu tinha... eu tive problemas quando eu estudei, né... desde o tempo da graduação mesmo... E eu todas as vezes que eu repasso esse conteúdo pro aluno... a parte gramatical mesmo, de tempos verbais, eu tento encontrar conceitos novos, encontrar métodos, meios variados de tentar passar isso pros meus alunos, entendeu? Então, porque pra mim, ele teve, o próprio professor teve problema de passar, e hoje eu passo pra eles de uma forma mais, que eles consigam aprender... Pelo que eu vi, que o professor não conseguiu passar tão... Eu não consegui pegar bacana... eu peguei muito depois disso ... E... pros meus alunos também... Hoje eu tento, eu tento inovar, mas eu vejo que foi difícil... Então, se foi pra mim... Eles não são .. não são de outro planeta, né... são pra eles também, né... Então, é bem legal copiar, né? Essas coisas... agora, coisas ruins, eu sei que não funcionou lá, não funcionarão aqui... Trabalhar com música, a minha vida inteira, desde o tempo quando nós fazíamos a graduação, alguns professores trabalhavam... No tempo que eu tive a oportunidade de sair... Fomos... de extensão... a gente viu outras formas de se trabalhar música... pra mim, foi inovador, assim... Nós tínhamos um método, mas a gente inovou colocando outro, então, foi muito bom... Eu fiz isso, né... Peguei as coisas boas, que eu achava que funcionava pra mim, trouxe e as novas incluí e as que eu achei que não funcionava pra mim, eu tirei mesmo... E eu não faço muito diferente não... Alguns pontos acho hoje, da minha hoje vida profissional mesmo, bem dizer de sala de aula eu acho que eu tenho 60, é eu acho que 60% eu diria, que ainda são muito

tradicionais, ainda tem muita coisa... Eu gosto ainda de trabalhar um pouco a parte gramatical bem forte mesmo, a organização... Eu lembro que a comunicação deve ser significativa, então quando ele não se prende tanto na gramática e tem que voltar mesmo só pra ganhar vocabulário, é melhor, mais efetivo, mas em alguns momentos, ele vai sempre precisar ser tradicional, organizar corretamente as frases... eu acho que a gente faz essa mistura de tudo, né?

**Silva (2020):** Verdade... Professora, eu lhe agradeço, viu...?

**Pr2:** Terminou?

**Silva (2020):** Me desculpe por atrapalhar aí...

## ANEXO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

#### I - TÍTULO DO TRABALHO:

Análise interpretativa de percepções sobre o uso da *Lesson Study* na formação inicial e contínua de professores de inglês na Amazônia.

Pesquisador Responsável: Mauro Marinho da Silva

#### II - OBJETIVO

Compreender as percepções de dois pesquisadores, quatro estagiários e três professores em serviço, que participaram de estudos envolvendo o uso da *Lesson Study* como ferramenta de desenvolvimento profissional de professores em formação inicial e contínua na Amazônia.

#### III - JUSTIFICATIVA

Alguns estudos têm sido dedicados à problemática do ensino/aprendizagem de inglês na escola pública. Um dos problemas convergentes com o teor desta investigação é a formação dos professores de inglês.

[...]

Fazendo um breve histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, Corrêa (2018, p. 41) analisa que “a falta de professores habilitados para o ensino de línguas estrangeiras [...]”, fato que, segundo a autora, se prolonga através da história, assim como “o caráter elitista da educação estabelecem fidelidade com o arcaísmo desde a reforma pombalina do período colonial”.

[...]

Diante desse quadro de deficiências, o ensino de inglês na escola pública não tem transmitido credibilidade à sociedade em geral. Infelizmente, alunos, pais, comunidade e, mais tristemente, professores não acreditam que possa acontecer um ensino de línguas eficaz na escola pública, capaz de qualificar o aluno a ouvir, falar, ler e escrever em inglês. Assis-Peterson e Cox (2007), em uma investigação sobre a importância que o aprendizado de inglês adquire

em tempos de globalização constatam essa opinião geral de que a escola pública é incompetente e não consegue fazer dos filhos das classes menos favorecidas usuários do inglês.

[...]

O estudo é concluído com a constatação de que pais, alunos, professores e supervisores, em nenhum momento, questionam a qualidade dos cursos de idiomas, que as autoras afirmam ser variável e destacam que esses cursos têm ganhado a concorrência das universidades públicas e privadas, que vêm ofertando cursos línguas nos últimos anos e alertam para o aparecimento de outro formato de instituição de ensino básico: a escola bilíngue, que estão sendo projetadas para oferecer de 8 a 10 horas-aula de inglês por semana, a partir da 1ª série do ensino fundamental. Porém, esta oferta é proveniente da iniciativa privada, e as autoras argumentam ainda que os pais de renda inferior que não podiam arcar com os custos das escolas de idiomas, provavelmente, não o conseguirão em um ensino bilíngue (ASSIS-PETERSON; COX, 2007).

#### **IV – PROCEDIMENTOS**

Para que se alcance o objetivo proposto nesta pesquisa, que é o de compreender as percepções de pesquisadores e co-pesquisadores, em todos os aspectos atinentes à utilização da *Lesson Study*, preparamos um roteiro com 12 (doze) perguntas abertas, constantes do Apêndice A, que serão utilizadas nas entrevistas com todos os participantes da pesquisa. Também serão entrevistados os alunos das turmas nas quais foram realizadas as pesquisas, pois entendemos que as suas percepções são de grande relevância para a investigação. As entrevistas serão gravadas e depois transcritas, para posterior análise.

#### **V - RISCOS ESPERADOS**

Não há previsão de riscos.

#### **VI – BENEFÍCIOS**

Em se tratando de uma pesquisa que complementa outros estudos sobre a implementação de uma metodologia pioneira na Amazônia, os dados do estudo poderão ser devolvidos à comunidade escola, além de poderem servir como base para futuras pesquisas na área da formação inicial e contínua de professores de inglês.

#### **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.

Santarém (PA), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
 RG \_\_\_\_\_  
 (Nome legível do participante da pesquisa.)

\_\_\_\_\_  
 (Assinatura do participante da pesquisa.)

\_\_\_\_\_  
 RG \_\_\_\_\_  
 (Nome legível do responsável, se o participante da pesquisa for menor de idade.)

\_\_\_\_\_  
 (Assinatura do responsável, se o participante da pesquisa for menor de idade.)

**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.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável. Telefone para contato: (93) 99168-7955.