

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

ADRIANA ALVES BARBOSA GOMES

**A AUTONOMIA DOCENTE FRENTE AO MATERIAL ESTRUTURADO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO: O QUE CONTAM
PROFESSORES DE INGLÊS?**

Cáceres
2023

ADRIANA ALVES BARBOSA GOMES

**A AUTONOMIA DOCENTE FRENTE AO MATERIAL ESTRUTURADO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO: O QUE CONTAM
PROFESSORES DE INGLÊS?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística – PPGL, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus Universitário de Cáceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Carolina de Laurentiis Brandão

Cáceres
2023

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

G633a GOMES, Adriana Alves Barbosa.
A Autonomia Docente Frente ao Material Estruturado de Ensino da Educação Básica de Mato Grosso: O que Contam Professores de Inglês? / Adriana Alves Barbosa Gomes - Cáceres, 2024.
87 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.

Orientador: Ana Carolina de Laurentiis Brandao

1. Autonomia. 2. Docente. 3. Inglês. 4. Material Estruturado. 5. Pesquisa com Narrativas. I. Adriana Alves Barbosa Gomes. II. A Autonomia Docente Frente ao Material Estruturado de Ensino da Educação Básica de Mato Grosso: O que Contam Professores de Inglês? .

CDU 811.111(07)(81)

ADRIANA ALVES BARBOSA GOMES

**A AUTONOMIA DOCENTE FRENTE AO MATERIAL ESTRUTURADO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO: O QUE CONTAM
PROFESSORES DE INGLÊS?**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Dra. Ana Carolina De Laurentiis Brandão

UNEMAT-Universidade do Estado de Mato Grosso/ Campus Universitário de Cáceres

Avaliador (a) Interno (a)

Dr. Alexandre Melo De Sousa

PPGL/UNEMAT-Universidade do Estado de Mato Grosso/ Campus Universitário de Cáceres

Avaliador (a) Externo (a)

Dra. Patrícia Vasconcelos De Almeida

UFLA-Universidade Federal de Lavras/ Minas Gerais

APROVADA EM: 22/03/2024.

Dedico esta dissertação à minha mãe Maria de Fátima, minha maior incentivadora. Uma guerreira que nunca desistiu de buscar educação formal para os filhos(as). Ao meu pai Jesuino, que nunca hesitou em cobrar responsabilidade dos filhos(as). Ao meu esposo Uender pela compreensão e apoio nessa trajetória nada fácil. À minha filha Kaísia Fernanda pelo apoio, incentivo, e por ser, mesmo sem saber, minha maior motivação para este. Aos meus irmãos Uiliam e Júlio por sempre me incentivar a buscar um pouco mais. À minha irmã Adriene, com quem caminhei lado a lado por alguns anos nas salas de aula da vida, e é aquela que me apoia sem reservas. Ao meu sogro, sogra, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas pela compreensão das tantas faltas aos encontros de família, enquanto me dedicava à conclusão desta. Aos meus amigos, em especial à Ingrid Letícia, por sempre me motivar a não desistir, e à Giovana Camargo por participar de minha vida de estudante desde a adolescência, acreditando em mim mais do que eu mesma e desse modo me motivando a ir mais longe. À minha prima Mara Núbia que sempre acreditou em meu potencial. Aos meus colegas de trabalho que sempre torceram por mim e me apoiaram nesta trajetória. À minha ilustre orientadora Ana Carolina pela parceria e disponibilidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus, o Eu Sou, pela sabedoria dispensada a mim que fez toda a diferença nesta produção.

À minha família maravilhosa, em especial à minha mãe por nunca permitir que eu ficasse sem ir à escola, e por acreditar em mim mais do que eu mesma.

À minha orientadora pela orientação, atenção e paciência durante a produção desta dissertação.

À banca examinadora pelas contribuições, sugestões e reflexões proporcionadas quando da banca de qualificação.

Aos professores participantes da pesquisa, sem vocês tudo isso não seria possível.

Ao Programa de Pós-Graduação PPGL da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Cáceres/MT e seu corpo docente admirável e preparado, principalmente aos professores que tive o prazer de conhecer: Fernando, Jocineide, Taisir, Valdir (*in memoriam*), Alexandre, Joelma, Douglas.

Aos colegas de trabalho que sempre me incentivaram e que me apoiaram.

Aos colegas de orientação por todas as contribuições durante as aulas.

Ao Grupo GEPENEL (Grupo De Estudos Sobre Pesquisa Narrativa No Ensino Aprendizagem De Línguas), por todo apoio e contribuições.

Gratidão às instituições/unidades educacionais em que trabalhei, pelas experiências e aprendizagens, tão relevantes, para a construção desta.

Quem se isola busca seu próprio desejo, ele se volta contra toda sabedoria.
Pv. 18:1

Todos somos responsáveis por tudo, perante todos.
Fiodor Dostoievski

RESUMO

Este trabalho visou investigar, por meio da pesquisa narrativa, a experiência de autonomia docente ao vivenciar o uso do material estruturado de ensino de inglês adotado pela rede estadual de Mato Grosso, na região do Araguaia Xingu. O objetivo era apresentar as percepções de autonomia docente neste contexto de utilização do material estruturado de ensino, além de identificar como ocorreu a autonomia docente de professoras de inglês da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso, na região do Araguaia Xingu, mediante uso do material estruturado de ensino adotado pelo estado. Os participantes da pesquisa foram cinco professoras de língua inglesa de escolas públicas da região do Araguaia Xingu do Estado de Mato Grosso. O embasamento teórico fundamentou-se em estudos sobre autonomia docente e desenvolvimento de autonomia docente, a partir de autores como Contreras (2012), Benson (2006), Leffa (2014, 2003), Celani (2001), Cassiano (2013), Hoffmann (2020), entre outros. O estudo adotou a forma de uma pesquisa com narrativas (Lieblich et al., 1998). A principal fonte de coleta de dados foram as entrevistas narrativas semiestruturadas, através das quais os professores narraram suas experiências de uso do material estruturado de ensino. A análise das narrativas ocorreu na perspectiva categorial com foco no conteúdo. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador concentrou-se em alguns temas ou categorias. Os dados indicaram que de 05 (cinco) participantes da pesquisa, 03 (três) conceberam a autonomia docente como emancipação, 01 (uma) concebeu como responsabilidade moral e individual, e 01 (uma) como autonomia ilusória. Em relação à vivência da autonomia docente no contexto de uso do material estruturado de ensino de inglês no Araguaia Xingu, em Mato Grosso, os dados mostraram que todas as participantes desta pesquisa experimentaram um contexto que limitou e direcionou sua atuação docente, conferindo-lhes uma vivência de autonomia ilusória, apesar de conceberem e realizarem ações reflexivas e reflexivas emancipatórias em alguns momentos.

Palavras-chave: Autonomia; docente; inglês; material estruturado; pesquisa com narrativas.

ABSTRACT

This work aimed to investigate, through narrative research, the experience of teacher autonomy when using the structured English teaching material adopted by the Mato Grosso state network in the Araguaia Xingu region. The aim was to present the perceptions of teacher autonomy in this context of using the structured teaching material, as well as to identify how the teaching autonomy of English teachers from the Mato Grosso state school system, in the Araguaia Xingu region, came about through the use of the structured teaching material adopted by the state. The research participants were five English language teachers from state schools in the Araguaia Xingu region of the state of Mato Grosso. The theoretical framework was based on studies on teacher autonomy and the development of teacher autonomy, based on authors such as Contreras (2012), Benson (2006), Leffa (2014, 2003), Celani (2001), Cassiano (2013), Hoffmann (2020), among others. The study took the form of narrative research (Lieblich et al., 1998). The main source of data collection was semi-structured narrative interviews, through which teachers recounted their experiences of using structured teaching materials. The narratives were analyzed from a categorical perspective with a focus on content. In this type of research, the researcher focuses on certain themes or categories. The data showed that of the five (05) participants in the study, three (03) conceived of teacher autonomy as emancipation, one (01) as moral and individual responsibility, and one (01) as illusory autonomy. Regarding the experience of teacher autonomy in the context of using structured English teaching materials in Araguaia Xingu, in Mato Grosso, the data showed that all the participants in this research experienced a context that limited and directed their teaching performance, giving them an experience of illusory autonomy, despite conceiving and carrying out reflective and emancipatory reflective actions at times.

Keywords: Autonomy; teacher; English; structured material; research with narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
SEE	Sistema Estruturado de Ensino
FGV	Fundação Getúlio Vargas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DRC/MT	Documento de Referência Curricular para o Estado do Mato Grosso
DRE	Diretoria Regional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
CRAPEL	Centre de Recherches et d'Applications en Langues
LI	Língua Inglesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CF	Constituição Federal
SAE	Sistema Apostilado de Ensino
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
CIL	Centro Interescolar de Línguas
LE	Língua Estrangeira
SEBRAE/MG	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEDUC/MT	Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso
USP	Universidade de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações sobre autonomia de professores de inglês	18
Quadro 2 – Conceito de autonomia.....	25
Quadro 3 – Definições de autonomia no ensino aprendizagem de línguas.....	27
Quadro 4 – Política pública de línguas estrangeiras em Mato Grosso.....	43
Quadro 5 – Materiais e recursos que estão sendo utilizados na ministração de aulas de inglês no ensino fundamental anos finais e ensino médio.....	53
Quadro 6 – Identificação das participantes.....	54
Quadro 7 – Perguntas semiestruturadas.....	57
Quadro 8 – Tabela modelo usada para a seleção de excertos.....	59
Quadro 9 – Resumo geral dos participantes sobre experiência de autonomia docente em contexto de uso de material estruturado de ensino de inglês na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso.....	60

SUMÁRIO

1 INICIANDO A CAMINHADA: INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Motivação.....	14
1.2 Relevância do tema.....	16
1.3 Perguntas de pesquisa.....	22
1.4 Organização da dissertação.....	22
2 SUPORTES DURANTE A CAMINHADA: REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
2.1 Concepções de autonomia.....	24
2.2 Autonomia no ensino-aprendizagem de línguas.....	26
2.3 Autonomia docente segundo José Contreras.....	30
2.3.1 Autonomia ilusória.....	31
2.3.2 A autonomia como responsabilidade moral e individual.....	33
2.3.4 A autonomia como emancipação.....	35
2.4 A organização do ensino de inglês no Brasil e em Mato Grosso na atualidade e sua relação com a autonomia docente.....	40
2.4.1 Ensino de inglês instituído no Brasil da atualidade e a autonomia docente.....	40
2.4.2 A autonomia do docente de inglês no Araguaia Xingu em Mato Grosso mediante uso do material estruturado de ensino.....	43
3. A ROTA: METODOLOGIA.....	50
3.1 Abordagem metodológica.....	50
3.2 O método: pesquisa com narrativas.....	50
3.3 Contextualização da pesquisa.....	52
3.4 Participantes de pesquisa.....	54
3.5 Da coleta de dados: entrevista narrativa.....	55
3.6 Procedimento de análise e categorização temática.....	56
3.6.1 Identificação das categorias.....	57
3.6.2 Leitura das narrativas.....	58
3.6.3 A análise do conteúdo narrativo.....	59
4 UM REPOUSO NO CAMINHO: ANÁLISE DA AUTONOMIA DOCENTE MEDIANTE USO DE MATERIAL ESTRUTURADO DE ENSINO: O QUE CONTAM OS PROFESSORES?.....	60
4.1 Resumo geral dos participantes sobre a experiência de autonomia em contexto de uso do material estruturado de ensino de inglês na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso.....	60
4.2 A autonomia docente do professor de inglês mediante uso de material estruturado de ensino na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso.....	63

4.2.1 Autonomia ilusória	63
4.2.2 Autonomia como responsabilidade moral e individual	67
4.2.3 Autonomia como emancipação	71
4.2.4 A autonomia docente ao vivenciar o uso de material estruturado de ensino de inglês na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso	75
5 CHEGANDO AO DESTINO: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	82

1 INICIANDO A CAMINHADA: INTRODUÇÃO

1.1 Motivação

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

(Cora Coralina)

O que me motiva a pesquisar sobre a autonomia do professor de inglês tem a ver com a minha história de vida, com as experiências pessoais e profissionais ao longo da caminhada. Em nossa existência, “somos e ao que nos acontece, de como juntamos as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (Larrosa, 2004, p. 153).

Eu, Adriana Alves Barbosa Gomes, nasci em Goiás e vivi¹ toda minha infância na zona rural deste Estado. Nessa época, a interação com o mundo se dava por meio do rádio e dos livros. Dos muitos programas de rádio que ouvi, posso citar os programas da Rádio Nacional da Amazônia; um programa infantil com Tia Leninha e as novelas de Artemisa Azevedo. Cito esses acontecimentos porque eles foram precursores em me fazer sonhar para além da minha realidade.

Eu cheguei à escola com uma fome por leitura, tanto que quando aprendi a ler, eu li toda a biblioteca infanto-juvenil da escola. Mas, o que isso tem a ver com esta dissertação? Bem, quando descobri a língua inglesa, eu me interessei bastante por ela, pois a rádio e os livros haviam criado em mim uma vontade imensa de desbravar o mundo, e com o tempo eu criei uma expectativa de que isso só seria possível se eu aprendesse o inglês para me comunicar com as pessoas “do outro mundo”². Foi na adolescência que isso ocorreu, quando conheci a língua inglesa na escola. Ali, também descobri o quão difícil seria aprendê-la.

Em 2008, concluí minha graduação em Normal Superior, um curso realizado à distância, com muito zelo da minha parte, pois esta foi a única oportunidade que surgiu ao término do Ensino Médio, e se tem algo que meus pais me ensinaram foi valorizar as oportunidades, afinal, elas eram escassas e difíceis para nós. Meu curso de graduação me habilitava a trabalhar com as séries iniciais. Como é percebido por um longo período, o inglês ficou, de certo modo, deixado de lado em minha trajetória.

¹ Nesta dissertação, os verbos na primeira pessoa do singular situam a voz da Adriana em sua experiência como docente, e sujeito empírico que fala de um determinado lugar. Os verbos na primeira pessoa do plural situam as muitas vozes que perpassam a construção desta pesquisa que ora se apresenta.

² “outro mundo” significa o mundo distante de minha, então, realidade.

Em 2011, efetivei-me como professora de unidocência³, na rede pública estadual do Estado de Mato Grosso, onde permaneço até a atualidade.

Em 2021, o Estado de Mato Grosso reorganizou seu sistema de ensino e determinou o fim das séries iniciais em sua rede. Foi aí que o interesse pela língua inglesa, construído desde a infância, se renovou em mim. Desse modo, ao ser retirada do meu espaço de trabalho (unidocência), deparei-me com a possibilidade de ensinar em outras disciplinas. Não diferente do esperado pela minha própria história, escolhi a língua inglesa.

Neste período, comecei a me organizar com o intuito de compreender melhor essa nova disciplina, visando chegar mais preparada na sala de aula. O PPGLetras da Unemat/Sinop abriu algumas vagas para alunos especiais na disciplina “Línguas Estrangeiras em Diferentes Contextos”, onde as aulas seriam ministradas *online*, o que abriu a oportunidade de conhecer melhor o mundo do mestrado, e decidi me inscrever. Fui aprovada como aluna especial, cursei a disciplina e conheci minha orientadora.

No final de 2021, inscrevi-me no PPGL da Unemat/Cáceres, na linha de pesquisa da minha orientadora, professora doutora Ana Carolina de Laurentiis Brandão, com o intuito de continuar aprofundando meus conhecimentos em uma área que fizesse sentido para minha atuação profissional. Fui aprovada no Programa, e, como não poderia ser diferente, escolhi a disciplina de inglês como escopo desta pesquisa.

O motivo de investigar professores em atuação no ensino de língua inglesa, tem a ver com minha própria trajetória de construção pessoal e profissional. O curso da vida sempre me exigiu certo grau de autonomia, desde ajudar minha mãe na alfabetização de meus irmãos, correr atrás do meu primeiro emprego aos quatorze anos, até mudar de atuação profissional de forma abrupta.

Para Fischer (2005), precisamos pesquisar sobre o que “nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos” (Fischer, 2005, p. 122). Assim, pressupostos que limitam a autonomia das pessoas sempre me deixam inconformada, inquieta. No ambiente escolar, isso me frustra, pois é ali que muitos, no processo reflexivo e ativo das ações e dos acontecimentos, constroem seus sonhos para o futuro.

Ao presenciar uma mudança abrupta no sistema educacional de Mato Grosso no pós-pandemia da Covid-19, onde o Estado adotou um Sistema Estruturado de Ensino (SEE), houve uma reestruturação que impactou as aulas de inglês e todo o ensino de forma súbita, uma vez que ninguém foi previamente preparado para essa transformação. Enquanto eu vivenciava esse

³ Professor unidocente é aquele que ministra aulas apenas nas séries iniciais do ensino fundamental.

processo de reestruturação do sistema educacional de Mato Grosso, me deparei com uma série de perguntas e me vi diante de respostas, tanto negativas quanto otimistas. Assim, o ensino a partir do SEE no meu contexto de atuação despertou meu interesse para a produção desta pesquisa, visando compreender o processo de autonomia do docente de inglês nesse contexto de uso de material estruturado de ensino. As expectativas formativas dos estudantes são projetadas sobre os professores pela sociedade, tornando mudanças abruptas e estruturais no processo de ensino elementos de alerta para os sujeitos escolares.

1.2 Relevância do tema

A presente pesquisa se ampara na Linguística Aplicada, a qual tem como campo privilegiado “o estudo da língua em uso: a linguagem como acontece na sala de aula ou na empresa, falada por uma criança ou por uma pessoa de idade, expressando uma ideia ou uma emoção, etc.” (Leffa, 2014, p. 3). Desse modo, esta investigação torna-se relevante, pois apresenta e identifica os tipos de autonomia desenvolvidos por professoras de inglês em escolas públicas de Mato Grosso, que passam por mudança estrutural do sistema de educação, cujos dados sobre a experiência de autonomia docente de professoras de inglês ficarão registrados nesta pesquisa.

Em 2022, o poder público estadual mato-grossense aderiu a um “Sistema Estruturado de Ensino”. Tal como já discutido por Adrião et al. (2009), esses “sistemas” consistem em uma cesta de produtos e serviços integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas; formação continuada de educadores, acompanhamento e supervisão das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas (Adrião et al., 2009).

Em Mato Grosso, o Sistema Estruturado de Ensino (SEE) é uma forma planejada e estruturada que conecta o livro didático (apostilas consumíveis chamada de material estruturado de ensino), plataforma digital para atividades, plataforma digital com curso de inglês para professores e alunos, formação dos professores, avaliação interna e externa e a assessoria pedagógica (Circuito de Gestão da Aprendizagem). Todo o sistema está sob a responsabilidade da Fundação Getúlio Vargas (FGV), se orienta pelas normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e possui alinhamento com o Documento de Referência Curricular para o Estado do Mato Grosso (DRC-MT).

A Seduc/MT, órgão responsável pelas escolas no Estado, criou as Diretorias Regionais de Educação (DREs), as quais trabalham no acompanhamento da implementação do SEE junto às escolas. Destaco que o trabalho com o Sistema Estruturado de Ensino não é de caráter facultativo.

Anteriormente ao SEE, o ensino de inglês nas escolas se dava por meio do uso de material didático do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e por meio de materiais organizados pelos próprios professores. No modelo atual, chamado de material estruturado de ensino, as aulas de inglês foram planejadas para ocorrer com o uso de apostilas consumíveis com indicação de áudios para conversação e repetição e, para o ensino médio, além da apostila, tem-se um curso de inglês.

Ressalto que o planejamento já vem pronto, com determinações quantitativas de aulas a serem ministradas no bimestre, e o professor é o responsável por aplicá-lo. Para Tardif (2002):

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2002, p. 230).

Dessa forma, como posso ver, ser professor é muito mais que ser aplicador de material didático. É impregnar o ensino com os aportes de si mesmo, e isso só é possível colocando "a mão na massa", trazendo de si próprio, engajando com seu entorno e interagindo com seus colegas de profissão. Assim, entendo que a mudança estrutural na educação interfere diretamente na escola e em seu processo de ensino e de alguma maneira afeta o processo de autonomia dos professores.

Diante do cenário exposto, que aponta para uma interferência no processo de autonomia docente, busco apresentar as percepções dos professores sobre sua autonomia e identificar como ela se manifesta nesse contexto, ideia corroborada em Blikstein (2008), que afirma que “um tema preestabelecido para abordar um problema existente em uma comunidade banaliza e contradiz o caráter dialógico do empreendimento educacional” (Blikstein, 2008, p. 840). Portanto, compreendo que propostas que determinam e direcionam o trabalho do professor enfraquecem o caráter dialógico no ambiente escolar, do qual a autonomia docente depende para se fortalecer. Assim, este trabalho contribuirá com reflexões sobre o processo de autonomia docente de professores de inglês e com compreensões relacionadas ao exercício de autonomia docente em contexto de uso de material estruturado de ensino.

Para organizar um cenário com estudos linguísticos sobre a autonomia docente no contexto de ensino de inglês e situar este estudo no panorama de outras pesquisas da área, realizei buscas no Google Acadêmico e no banco de teses e dissertações da CAPES, incluindo a Unemat, no período de 2016 a 2023. Utilizei os seguintes títulos para pesquisa: “Autonomia docente no ensino de línguas”, “Autonomia docente do professor de inglês” e “Autonomia docente em contexto de uso de material estruturado de ensino”.

Em seguida, realizei a leitura dos resumos de diversas dissertações encontradas, selecionando 08 trabalhos para uma leitura flutuante. O meu objetivo foi o de conhecer melhor cada pesquisa e discernir sua contribuição para minha investigação. Considerei especialmente relevantes os resultados investigativos sobre a relação do docente com a autonomia ao vivenciar o ensino de inglês. Após essa leitura flutuante, selecionei 05 trabalhos, os quais apresento no quadro abaixo.

Quadro 1 – Dissertações sobre autonomia de professores de inglês

Citação utilizada para busca: AUTONOMIA DO PROFESSOR DE INGLÊS		
Ano	Autor/Título	Breve Resumo Da Dissertação
2017	CARMO, L. R. G. O modelo neoliberal de educação e a autonomia do professor de inglês na rede municipal do Rio de Janeiro.	A pesquisa analisou a relação da construção da autonomia docente de professores de língua inglesa da Rede Municipal do Rio de Janeiro e a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento dessa autonomia.
2018	MARTINS, R. Currículo em movimento: reflexões de professores sobre criticidade e autonomia.	O trabalho investigou o entendimento de professores de língua estrangeira acerca dos construtos autonomia, averiguando os impactos de tais percepções na prática desses profissionais. A pesquisa aconteceu em um Centro de Línguas de Brasília DF.
2018	AQUINO, D. A. N. A construção da autonomia na sala de aula de línguas: uma análise das crenças, ações, e reflexões de uma professora de inglês (LE).	O estudo investigou as crenças e ações de uma professora de inglês como língua estrangeira (ILE) e refletiu sobre a relação crença-ação no sentido de identificar consonâncias e divergências entre fala e prática pedagógica da participante. A pesquisa ocorreu em uma escola de ensino de línguas pública da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), situada em uma Região Administrativa do Distrito Federal. A referida escola compõe o conjunto de quinze CIL presentes no DF.
2021	SANTOS, G. F. R. Autonomia no letramento digital: experiências de professores de línguas no período de ensino remoto.	A pesquisa investigou o desenvolvimento da autonomia dos professores de língua portuguesa e língua inglesa em serviço no ensino remoto, no contexto pandêmico da Covid-19. A pesquisa foi realizada com professores dos municípios de Sorriso e Sinop em Mato Grosso.
2021	Ortiz, G. S. Sistemas apostilados de ensino e autonomia docente em educação em ciências e matemática: um diálogo com José Contreras.	A pesquisa investigou o trabalho docente em escolas privadas que adotam algum Sistema Apostilado de Ensino (SAE), procurando demonstrar que neste contexto os docentes vivem uma autonomia ilusória. A pesquisa foi realizada com professores de ciências da natureza ou matemática em colégios da rede privada do estado do Rio Grande do Sul.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

A partir desta sondagem, destaco a seguir fatores revelados em cada estudo, demonstrando os temas e resultados expressos por cada um e relacionando-os à minha pesquisa.

Assim, apresento o conceito de autonomia adotado, o caminho metodológico percorrido pelos pesquisadores e os resultados obtidos.

No estudo “O modelo neoliberal de educação e a autonomia do professor de inglês na rede municipal do Rio de Janeiro”, de 2017, Leandro Rodrigo Galindo do Carmo adotou o conceito de autonomia de Rebecca Oxford (2003), onde a autonomia é socialmente construída, e o conceito de autonomia docente de Contreras (2012), que significa emancipação por meio da análise da natureza educativa do trabalho do professor. Utilizei o método qualitativo, pautado nos princípios etnográficos, considerando meu local de inserção, princípios, características e especificidades. Vale ressaltar que, ao final, a pesquisa teve traços de uma pesquisa de ação intervencionista.

Para corroborar, elaborar e iluminar o problema de pesquisa, utilizei a triangulação de dados. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários estruturados de livre participação com a presença de 20 professores, questionários estruturados enviados a 3 professores que são dirigentes sindicais, pesquisa documental, entrevistas com uma participante acompanhada por um ano, diário de observações das aulas dessa participante e sessão de visionamento. Para a busca de resultados, optei pela seguinte organização: primeiro realizei a descrição (identificação do contexto), em seguida fiz a análise (processo de identificação das ferramentas essenciais e descrição sistemática das interrelações entre elas) e, por último, transformei os dados em interpretação (momento de dar significado de acordo com a pesquisa aos dados coletados).

Os resultados mostraram que as práticas docentes são movidas por conflitos de pensamentos ideológicos e disputas de interesses que interferem nas práticas pedagógicas.

Na pesquisa “Currículo em movimento: Reflexões de professores sobre criticidade e autonomia”, Raquel Martins conceitua autonomia para aprendizagem de línguas, a partir de Holec (1981), o qual considera autonomia uma capacidade de o indivíduo responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem de maneira independente e com responsabilidade para traçar seu caminho e atingir os objetivos propostos. A pesquisadora ainda amplia o conceito considerando a importância da presença do professor para que o aluno consiga atingir a autonomia no seu processo de aprendizagem. Utilizei a pesquisa qualitativa, mais precisamente, por uma etnografia, para investigar meu objeto de estudo. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram observação participante, notas de campo, entrevistas e audiogravações. Na análise dos dados utilizei a triangulação conferindo rigor científico ao meu trabalho. Os resultados descobertos mostram que os participantes de pesquisa demonstraram ter conhecimento dos termos relacionados à autonomia docente, apresentam dificuldades no exercício de autonomia

no contexto da sala de aula, mas se mostram dispostos a refletir sobre sua prática e realizar mudanças.

Na investigação “A construção da autonomia na sala de aula de línguas: Uma análise das crenças, ações e reflexões de uma professora de inglês (LE)”, Denise Alves Nunes de Aquino compreende autonomia a partir de Nicolaides (2003) onde autonomia é entendida não apenas no plano individual, mas voltada para o plano social de forma que o aprendiz esteja consciente de seu papel de agente sócio-histórico no grupo no qual está inserido. Realizei um estudo de caso interpretativista de natureza qualitativa, desenvolvido conforme a Abordagem Metodológica Contextual para o estudo de crenças. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, realizada em uma classe de nível avançado de um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal, resumem-se em observações de aulas com notas de campo, entrevistas semiestruturadas e narrativas escritas. Os resultados obtidos sugerem que, tanto as crenças tiveram influência na ação da professora, quanto suas ações e reflexões influenciaram e ressignificaram suas crenças. Na análise da relação crença-ação, foram identificadas consonâncias e discrepâncias. Os dados indicaram que, embora a participante acreditasse não agir diretamente para desenvolver a autonomia em seus alunos durante suas aulas, suas ações revelaram diversos momentos favoráveis à aprendizagem autônoma. Constatou-se uma maior ocorrência de consonâncias do que discrepâncias, indicando que fatores contextuais contribuíram para que a prática pedagógica da participante de pesquisa se harmonizasse com seu sistema de crenças centrais e periféricas, justificando, assim, uma maior ocorrência do número de convergências em relação ao número de discrepâncias. No caso das inconsistências identificadas, embora em menor número, as ações da professora estiveram mais fortemente influenciadas por suas crenças centrais, que se caracterizam pela maior resistência a mudanças.

No estudo “Autonomia no letramento digital: Experiências de professores de línguas no período de ensino remoto”, Gisele Fernanda Rodrigues dos Santos adotou a concepção de autonomia de Contreras (2012), para quem a autonomia não é um requisito prévio para a realização de uma ação. Para o autor, ser autônomo implica um processo permanente a depender do contexto em que os sujeitos estão inseridos. A partir do conceito do autor supracitado, Santos conceituou autonomia como uma construção de uma postura autônoma, dadas as circunstâncias enfrentadas. Santos realizou uma pesquisa com narrativas, de natureza qualitativa, para descrever o fenômeno investigado sob a ótica dos professores participantes no contexto emergencial da Covid-19. Adotei como método a pesquisa com narrativas, na qual coletei narrativas de cinco professores de línguas que, no ano de 2020, ministraram aulas no contexto da pandemia. As narrativas permitiram que os participantes envolvidos contassem suas

histórias, conquistas, angústias, inquietudes e aspirações. Para a coleta de dados, utilizei a entrevista narrativa, realizada pela plataforma de videoconferência Google Meet e gravadas e posteriormente transcritas. As entrevistas foram transcritas e categorizadas e a análise se concentrou em excertos para destacar os núcleos de sentido dentro de cada categoria. Os resultados mostraram que os professores mobilizaram muitas ações para superação dos desafios encontrados, apresentando uma autonomia proativa.

Na pesquisa “Sistemas apostilados de ensino e autonomia docente em educação em ciências e matemática: um diálogo com José Contreras”, Gabriel Santos Ortiz adotou para sua investigação uma concepção de autonomia docente comprometida com uma prática educacional crítica voltada à transformação social de forma coletiva, colaborativa e democrática, uma autonomia como solidariedade, alinhada ao pensamento de Contreras (2012). Ortiz realizou uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, a qual foi realizada com dez professores de ciências da natureza e matemática em escolas da rede privada do estado do Rio Grande do Sul que adotavam os Sistemas Apostilados de Ensino. A análise de dados se deu pela utilização da Análise Textual Discursiva. Os resultados da investigação apontaram que a racionalidade instrumental dos Sistemas Apostilados de Ensino intensifica o processo de proletarização ideológica dos professores ao mesmo tempo em que camufla seu controle por meio de mecanismos mais sutis que levam a uma autonomia ilusória e enfraquecem movimentos de resistência. Sob essa ilusão de autonomia, os professores se tornam não só vítimas, mas sustentadores do seu próprio processo de proletarização.

Os estudos acima descritos me instigam a olhar para meu objeto de investigação de várias formas, pois apontam diversas possibilidades de investigação, e proporciona reflexões riquíssimas acerca da temática, especialmente sobre a relação do docente com a autonomia ao vivenciar o ensino de inglês. Os resultados dos estudos demonstraram que a autonomia docente é afetada diariamente, de forma diversificada, e muitas vezes limitativa e diretiva do trabalho do professor, visando atender a interesses dominantes da sociedade. Contudo, apontaram que os professores estão dispostos a mudar cenários, realizar transformações em si, no outro e no contexto de atuação, principalmente quando percebem a descontextualização do processo de ensino.

1.3 Perguntas de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a experiência de autonomia docente mediante uso do material estruturado de ensino de inglês adotado pela rede estadual de Mato Grosso, na região do Araguaia Xingu. Para tanto, direcionei-me pelas seguintes perguntas de pesquisa: (1) Quais as percepções de autonomia docente de professores de inglês da rede pública estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso quando utilizam o material estruturado de ensino inglês? (2) Como se dá a autonomia docente de professores de inglês da rede pública estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso em contexto de uso do material estruturado de ensino inglês?

1.4 Organização da dissertação

No segundo capítulo, apresento os fundamentos que sustentam minha investigação, compreendendo o arcabouço teórico utilizado para embasar o tema abordado. Destacam-se, entre as contribuições, os estudos sobre autonomia no ensino de línguas, notadamente os de Benson (2001), Leffa (2014, 2003) e Celani (2001), bem como a abordagem sobre a autonomia docente proposta por Contreras (2012). Além disso, explorei as análises sobre sistemas apostilados de ensino na escola pública, conforme discutido por Adrião et al. (2009, 2022), e as reflexões de Hoffmann (2020), entre outras referências acadêmicas relevantes.

No terceiro capítulo, delinheiro o percurso metodológico traçado por meio de uma abordagem estruturada da pesquisa. A rota metodológica se estrutura da seguinte maneira: Abordagem Metodológica, O Método: pesquisa com narrativas; Contextualização da pesquisa; participantes da pesquisa; Procedimento de coleta de dados: entrevista narrativa; Método de análise e categorização temática; Identificação das categorias; Leitura das narrativas; Análise do conteúdo narrativo.

No quarto capítulo, denominado “Um repouso no caminho: análise da autonomia docente mediante uso do material estruturado de ensino: o que contam os professores?”, busco compreender as percepções e vivências de autonomia docente de professores de inglês da rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso mediante o uso do material estruturado de ensino. O texto deste capítulo se organiza da seguinte forma: primeiro, trago em um quadro um resumo geral das participantes sobre a experiência de autonomia docente em contexto de utilização do material estruturado de ensino na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso; em seguida, realizo a análise da experiência de autonomia docente mediante o uso do material

estruturado de ensino na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso. Concluo o capítulo com a chegada ao destino rumo às considerações finais.

2 SUPORTES DURANTE A CAMINHADA: REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento o referencial teórico que embasa meu trabalho. Inicialmente, apresento o conceito geral de autonomia; em seguida, discorro sobre autonomia no ensino-aprendizagem de línguas e autonomia docente. Também, abordo a organização do ensino de inglês no Brasil e no Estado de Mato Grosso e sua relação com a autonomia docente.

2.1 Concepções de autonomia

Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (1955), o sentido etimológico de autonomia é “estado de ter leis próprias”. Corroborando com esse pensamento, Campos e Oliveira (2017), também faz uma conexão de autonomia ao autogoverno:

Autonomia é termo de origem grega e etimologicamente é composto pela junção do adjetivo pronominal *autos* (que quer dizer “o mesmo, ele mesmo e por si mesmo”) e pelo substantivo *nomos* (que significa lei do compartilhar, instituição, convenção, lei). Nesse sentido, autonomia expressa a capacidade humana de dar-se suas próprias leis, ou ainda, “poder exercido com absoluta independência do sujeito”, como também, “capacidade de pensar, decidir e agir; com base em tal pensamento e decisão, de modo livre e independente”. Destarte, ter autonomia é ser dotado da capacidade de autolegislar-se segundo a sua própria liberdade. Ser autônomo é ter a capacidade de autodeterminar-se segundo a sua consciência e vontade. (Campos; Oliveira, 2017, p. 3).

Desse modo, o conceito geral de autonomia está atrelado à liberdade de fazer escolhas próprias segundo o próprio entendimento. Na educação, as definições de autonomia são encontradas desde a Antiguidade Clássica e estão associadas à construção de uma nova civilização para a edificação de um novo homem. Naquele contexto, “a proposta de educação autônoma tinha o objetivo de construir o homem em todas as suas dimensões, para lançar as bases de uma nova civilização” (Braga, 2000, p. 40).

A partir do Iluminismo do século XVIII, o termo passou a ser aplicado ao indivíduo, titular de direitos e deveres. Para Tavares e Ornelas (2022),

A questão sobre o que é o Iluminismo foi respondida pelo filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804), em um ensaio de 1784. Kant afirmou que ninguém tinha sido capaz de resolver a importante indagação acerca do significado das Luzes. Nas primeiras linhas do seu artigo sobre o tema, a resposta kantiana foi sendo alinhada: “O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado”. A menoridade é a

“incapacidade de se servir do entendimento sem orientação de outrem”
(Tavares; Ornelas, 2022, p. 5).

Desse modo, como pontuado pelas autoras, Kant afirmou a necessidade de o homem pensar por si mesmo sem auxílio ou imposição de outrem. É importante ressaltar que o conceito geral de autonomia não se reduz a somente uma definição. Segundo Boden (1996, p. 95), autonomia não é uma propriedade de tudo ou nada, pois possui muitas dimensões e muitas gradações. Abaixo, apresento o quadro com conceitos de autonomia de variados autores.

Quadro 2 - Conceito de autonomia

Autor	Conceitos de autonomia
Macaro (1997, p. 167)	“A autonomia tem suas origens ligadas a várias culturas e, como consequência, tem sido nomeada e interpretada de diferentes formas”.
Pessini; Barchifontaine (2000, p. 44)	A autonomia se refere “à capacidade que tem a racionalidade humana de fazer leis para si mesma. Significa a capacidade de a pessoa governar-se a si mesma, ou a capacidade de se autogovernar, escolher, dividir, avaliar; sem restrições internas ou externas”.
Schramm (2004, p.1)	“O conceito de autonomia, aplicado à pessoa, é uma conquista tardia da cultura ocidental, fruto do humanismo individualista moderno”.
Darwall (2006, p. 295)	Traça quatro tipos de autonomia, sendo elas: “1. Autonomia Pessoal: O agente determina sua conduta, pelos seus valores mais estimados e próprios. 2. Autonomia Moral: O agente escolhe de acordo com suas convicções próprias ou princípios. 3. Autonomia Racional: O agente age com base no que ele acredita serem as mais fortes razões. 4. Autonomia Agencial: O comportamento do agente é uma ação genuína e consequentemente atribuível a ele como um agente”.
Goldim (2010, p. 1)	“A autonomia, pois, expressa a condição de quem tem competência para determinar por si próprio as leis a que se quer submeter – o que demonstra que o conceito está estritamente vinculado à temática da liberdade (independência a condicionamentos externos) e da vontade (a ação, no sentido de capacidade volitiva intencional)”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Com o quadro acima, compreendo que o processo de autonomia de um sujeito está ligado à sua liberdade de existência e vivência, construídas ao longo de sua vida. Macaro (1997) e Darwall (2006), afirma que processo de autonomia de uma pessoa é construído a partir de diversas experiências e é algo que se transforma ao longo da existência do sujeito, acompanhando o curso de suas vidas mutáveis.

No mesmo quadro, Pessini e Barchifontaine (2000) e Goldim (2010) relaciona autonomia à capacidade de autogovernar-se, o que me faz perceber que os seres humanos

possuem a necessidade de gerir suas histórias. Já, Schramm (2004) chama-me atenção para o valor que a sociedade ocidental atribui à existência dos seres humanos enquanto sujeitos de vontades e desejos, ao afirmar que a sociedade ocidental tardou em conceituar autonomia a partir da pessoa. Isso me traz despertamento, pois o ambiente escolar movimenta diversos processos, incluindo os psicológicos, emocionais e gerenciais, entre outros. Os sujeitos envolvidos nesse contexto constroem-se, (trans)formam-se, (re)definem-se. Desse modo, devo atentar-me para um conceito de autonomia docente que venha valorizar os docentes, enquanto sujeitos com “vontades e desejos”.

Concluo esta seção com a afirmação instigante de Bombarda (2008, p. 12): “qualquer tentativa genérica de reduzi-la simplesmente a uma conceituação única é errônea, fazendo-se necessário adquirirmos consciência sobre o seu entendimento, o que é um exercício parcial”. Esta afirmação mostra que, em seu conceito geral, a autonomia já pressupõe uma forma de realização que acomoda uma diversidade de significados. Logo, compreendemos que vivenciar a autonomia no cotidiano pode ser polêmico e difícil.

Na próxima seção, abordo o tema autonomia no ensino-aprendizagem de línguas, com o objetivo de refletir sobre as finalidades da autonomia no ensino, a qual é construída a partir do exercício docente.

2.2 Autonomia no ensino-aprendizagem de línguas

Benson e Voller (1997, p. 4) afirmam que, apesar de a autonomia possuir raízes históricas tanto na filosofia ocidental quanto na oriental, é a vertente ocidental que exerce maior influência sobre nossos estudos dos processos de aprendizagem autônoma de idiomas.

Na sociedade contemporânea, o desenvolvimento de investigação sobre a autonomia como um objetivo educacional relaciona-se às mudanças ocorridas no século XX, em Ciências Sociais, Filosofia, Psicologia e Ciência Política.

Pemberton (1996, p. 1) afirma que o interesse em desenvolver a autonomia na aprendizagem de línguas está presente, em menor ou maior grau, nos currículos de vários países. Segundo o autor, essa tendência relaciona-se aos mais variados fatores, sendo: mudanças operadas na filosofia da educação, na teoria da aprendizagem de línguas e nas convicções políticas; adaptação às rápidas transformações ocorridas na educação, nas comunicações e no mercado de trabalho; o reconhecimento de que aprender a aprender agora é mais importante do que o conhecimento; e as oportunidades disponibilizadas pelos desenvolvimentos tecnológicos para expandir o acesso à educação e, ao mesmo tempo, cortar custos.

Posso dizer que a velocidade com que se desenvolvem as tecnologias e as transformações nos mais variados setores da sociedade me motiva a uma educação para a autonomia, contribuindo assim para que a discussão do tema, relacionado ao ensino-aprendizagem de línguas, permaneça em discussão, e principalmente, frisa a importância de não cessarmos essa discussão.

Segundo Benson (2001, p. 8), se hoje associamos autonomia e aprendizagem de idiomas, tal qual como conhecemos, devemos isso ao Projeto Língua Moderna da Europa (*Europe's Modern Language Project*), iniciado em 1971. Uma das iniciativas desse projeto foi a criação do Centro de Pesquisas e de Aplicações em Línguas Estrangeiras (*Centre de Recherches et d'Applications em Langues – CRAPEL*), cujo fundador, Yves Châlon, é considerado o pai da autonomia na aprendizagem de línguas.

Após a morte prematura de Châlon, a liderança do CRAPEL ficou com Henri Holec, que permanece como figura proeminente no campo da autonomia, estudando e pesquisando o tema. Ele chegou à conclusão de que autonomia é “a capacidade de assumir a própria aprendizagem” (Holec, 1981, p.3). O autor afirma que para ser autônomo, é necessário ter consciência de como a aprendizagem vai acontecer e que tipo de conhecimento vai se adquirir durante o processo, uma realidade que, ao mesmo tempo, o sujeito constrói e exerce domínio.

Refletindo sobre as considerações de Holec (1981) e Benson (2001), noto que o indivíduo autônomo é aquele que mobiliza alguns mecanismos intrínsecos ao seu ser, tais como processos cognitivos e psicológicos, que lhes provoca uma mudança no sentido de adquirir alguns atributos específicos, como o de se autodirigir e assumir responsabilidades. O próprio Holec (1981) afirmava que um aprendiz autônomo é aquele que se autodirige, e para os aprendizes que ainda não alcançaram a autonomia é a capacidade de assumir responsabilidades.

Abaixo, apresento definições de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas na perspectiva de vários autores.

Quadro 3 – Definições de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas

Autor	Conceito de autonomia no contexto de ensino-aprendizagem de línguas
Little (1991, p. 4-5)	“Autonomia é uma capacidade de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente”, e inclui a capacidade de planejamento, monitoramento e avaliação de atividades de aprendizagem envolvendo tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem”.
Benson (2006, p. 1)	“É sobre as pessoas terem mais controle sobre os propósitos pelas quais aprendem línguas e as formas como as aprendem”.
Raya, Lamb, Vieira (2007, p. 27)	“Autonomia é a competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para

	além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social”.
Contreras (2012)	“Autonomia profissional docente está associado à percepção pessoal do ser e do conviver em sociedade, mas também ao compromisso social com a educação, referindo-se à compreensão “dos diferentes modos de se conceber o docente”, bem como de sua relação com a sociedade “e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação” (p.25), sem a qual o professor está condicionado a uma “desorientação ideológica” (p.76).
Nicolaidis (2022, p.8)	“Indivíduo autônomo” é aquele que é capaz de uma atividade refletida própria; aquele que reconhece, nas leis e no poder da sociedade, suas próprias leis e seu próprio poder; e “sociedade autônoma” aquela que a partir da reflexividade coletiva (participação dos cidadãos, questionamentos e decisões referentes às empresas coletivas), dá a ela mesma as suas próprias leis”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Como vemos no quadro acima, a autonomia no ensino-aprendizagem de línguas nos remete sempre a um posicionamento que seja fruto de uma reflexão, de uma análise. Ela também está ligada à postura que cada sujeito apresenta quando participante em ambiente de ensino-aprendizagem de línguas, como vemos em Little (1991, p.4-5): “Autonomia é uma capacidade de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente”, incluindo “a capacidade de planejamento, monitoramento e avaliação de atividades de aprendizagem envolvendo tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem”.

É importante ressaltar que o contexto de vivência dos aprendizes tem grande relevância no ensino-aprendizagem de línguas, de forma autônoma. Assim, como bem conceitua Benson (2006, p. 1), “autonomia é sobre as pessoas terem mais controle sobre os propósitos pelos quais aprendem línguas e as formas como as aprendem”. Desse modo, entendo que tanto o propósito quanto a forma como se aprende uma língua, são temas que carecem de debate coletivo, para assim adquirir-se o controle necessário a aprendizagem em ambiência coletiva.

Nesse desenrolar do ensino-aprendizagem de línguas autônomas, os sujeitos envolvidos devem estar sempre em busca de desenvolver-se com atributos que lhes garantam o exercício de autonomia e não somente no ensino-aprendizagem de línguas, mas, para além dos ambientes institucionais de aprendizagem. Como pontuam Raya et al. (2007, p. 27), “Autonomia é a competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social”. Portanto, um ensino que visa a emancipação precisa possuir uma estrutura capaz de fazer emergir um indivíduo autônomo.

Nicolaidis (2022, p. 8) afirma que “Indivíduo autônomo” é aquele que é capaz de uma atividade refletida própria; aquele que reconhece, nas leis e no poder da sociedade, suas próprias

leis e seu próprio poder; e “sociedade autônoma” aquela que, a partir da reflexividade coletiva (participação dos cidadãos, questionamentos e decisões referentes às empresas coletivas), dá a ela mesma as suas próprias leis. E sem dúvida, esse indivíduo que no ambiente de ensino-aprendizagem de línguas, refletiu, analisou, se encontrou, desenvolveu-se; será capaz de criar a “sociedade autônoma” conceituada por Nicolaides (2022, p. 8), numa relação de interdependência, valorização das vozes existentes, atitudes solidárias e ações cada vez mais responsáveis.

Desse modo, a autonomia no ensino de línguas diz respeito a um sujeito que se forma e se transforma cotidianamente por meio de seu relacionamento com o ensino, o que torna o trabalho docente importante nesse processo. É nessa perspectiva que se insere esta pesquisa, quando se propõe a investigar a autonomia docente. Nela, adoto a concepção de autonomia de Contreras (2012), cujo significado de autonomia docente está associado à percepção pessoal do ser e do conviver em sociedade, mas também ao compromisso social com a educação, referindo-se à compreensão “dos diferentes modos de se conceber o docente”, bem como de sua relação com a sociedade “e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação” (p. 25). Desse modo, neste trabalho utilizamo-nos “da autonomia como elemento para a compreensão de um problema específico do trabalho educativo, característica que se mostrará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa” (Contreras, 2012, p. 99), com foco na autonomia que se constrói no “contexto das relações” (Contreras, 2012, p. 79).

Escolhi este conceito de autonomia porque ele me permite analisar o contexto a partir do material humano, impregnado nele, ou seja, a investigação do objeto se dá a partir da visão das pessoas envolvidas no contexto de pesquisa.

As exposições feitas até o momento sobre autonomia nos mostram a amplitude do tema e sua importância para o ensino-aprendizagem de línguas. Também apontam “possibilidades” de sua ocorrência neste ambiente e nos apresentam “o formato” como o elemento que influencia o “exercício autônomo” tanto do docente quanto de estudantes. Dessa forma, as leituras realizadas até então contribuirão para a identificação e compreensão da experiência de autonomia docente do contexto de pesquisa.

Na próxima seção, discutirei a autonomia docente a partir de José Contreras (2012), afim de identificar os tipos de autonomia docente defendidas pelo autor e vislumbrar como elas podem ocorrer na prática docente.

2.3 Autonomia docente segundo de José Contreras

Diversos teóricos, como Dewey (1859-1952), Freire (1921-1997) e Vygotsky (1896-1934), entre outros, enfatizam a necessidade de superar a educação voltada para a transmissão de conteúdo, centrada no professor, por uma educação com foco na aprendizagem centrada no estudante. Desse modo, esta educação precisa estar circundada por fatores que assim a caracterizam, e um desses é a autonomia docente, tema que discutido neste capítulo, à luz de José Contreras, teórico que embasa esta investigação.

Para Contreras (2012), a autonomia dos professores “vai entrelaçando os aspectos pessoais (os próprios compromissos profissionais) com os de relacionamento (já que o ensino se realiza sempre em um contexto de relações pessoais e sociais); as tentativas de compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos, e a independência de juízo com a participação social” (Contreras, 2012, p. 210). Ela está ligada à forma pela qual o docente visualiza, atribui valor às situações e age sobre elas.

A partir da análise da obra de Contreras (2012) intitulada “Autonomia de Professor”, notadamente, de suas reflexões acerca da obrigação moral, o compromisso com a comunidade, a competência profissional, discorro sobre os três modelos de autonomia que norteiam as categorias de análise deste estudo. Valho-me dos modelos de autonomia discutidos na obra de Contreras para estabelecer as minhas categorias de análise, a saber: a autonomia ilusória., autonomia como responsabilidade moral e individual e autonomia como emancipação.

Para Contreras (2012), a obrigação moral docente tem como foco a valorização da pessoa. Dessa forma, o docente se pauta na valorização do que considera necessário, viável e valoroso para a aprendizagem de seus alunos, e assim, estabelece uma hierarquia de poder, pautado na obrigação moral de seu trabalho, que é exercido numa comunidade. Assim, o tipo de autonomia exercido direciona a construção de autonomia daquela comunidade. Para Contreras (2012), é neste contexto que a competência profissional ganha espaço, por meio de atos e atitudes que transcendem aplicações de técnicas e direcionamentos sob responsabilidade do docente para um exercício onde haja deliberações relacionadas ao ensino, tanto do docente quanto da comunidade.

Nesse sentido, primeiramente, discuto a autonomia ilusória, visando compreender o exercício docente meramente técnico e sua inaptidão política.

2.3.1 Autonomia ilusória

De acordo com Jackson (1991), “o transcurso do progresso educativo se assemelha mais ao voo de uma borboleta do que à trajetória de uma bala” (Jackson, 1991, p. 1997). Nesse sentido, podemos afirmar que o progresso educativo é repleto de contornos, idas e vindas. Constitui-se como um percurso marcado por imprevisibilidades, surpresas, dúvidas e inconstâncias, sendo que o professor, como mediador desse progresso, assume uma posição que reverbera em toda a sociedade. Portanto, as decisões dos professores diante dos desafios que enfrentam desempenham um papel determinante na maneira como os alunos abordarão seus dilemas, enfrentarão as incertezas e participarão da vida social.

Elliott, conforme citado por Contreras (2012, p. 111), caracterizou como “*expert infalível*” aquele tipo de professor que demonstra uma preocupação maior pelo rigor do que pela relevância. Segundo Contreras (2012):

a autonomia com que o professor “*expert infalível*” exerce sua prática oferece a segurança do inquestionável, a decisão unilateral e a imposição, a partir da afirmação de “*expert*” e na autoridade de sua posição, de seu ponto de vista de técnico especialista. Contudo, tal autonomia é enganosa (Contreras, 2012, p. 111).

Entendo que uma prática pautada por determinações, posicionamentos, atitudes e decisões direcionadas por outros não se define como prática autônoma. Certamente, ela é enganosa, pois a verdadeira autonomia reflete uma prática exercida com liberdade de decisões, fundamentada na experiência docente, que vai além de construções meramente técnicas. Transcendemos o estabelecido, valorizando o que é relevante para o contexto.

Para Contreras (2012), é crucial que o professor demonstre “flexibilidade e sensibilidade para adaptar seu conhecimento às características que a situação lhe apresenta” (Contreras, 2012, p. 111). O “*expert infalível*”, ao adquirir conhecimento técnico de visões estereotipadas, perpetua um modelo que cria uma cultura profissional baseada em aceitar situações impostas pelo grupo dominante, resultando em uma “prática reprodutiva”, afetando as capacidades ligadas à ação autônoma, como “deliberação e juízo”, a serem discutidas na próxima seção.

Regras definidas e prefixadas no ensino impactam negativamente o processo de autonomia docente. Elas minam as qualidades que orientam a prática e os valores oriundos das aspirações comunitárias no processo educativo, condicionando a participação do docente e instrumentalizando o processo. Nós, especialistas técnicos, “desconsideramos a importância da

qualidade moral e educativa da ação, ao reduzir seu valor ao instrumental” (Contreras, 2012, p. 112).

Dessa forma, a autonomia docente, permeada pela “racionalidade técnica”, como Contreras (2012) e Welker (1991) discutem, deixa de abordar as questões dos professores e da sociedade. McCarthy (1987) sugere que a racionalidade técnica se expressa como um procedimento pelo qual as políticas públicas são estabelecidas como razões científicas e técnicas⁴, resultando na despolitização da política, onde suas finalidades são excluídas do debate científico.

Halliday (1990) destaca que a política se origina de uma definição de necessidades sociais, direcionando o exercício educativo, cujas diretrizes não podem ser questionadas. No entanto, a sala de aula, um ambiente intrinsecamente político, é negligenciada pelos alunos e, conseqüentemente, por sua comunidade. A sala de aula é imprevisível e exige ação do docente para seu uso educativo e para redefinir seu sentido ou reduzir seus efeitos (Contreras, 2012, p.114-115).

Ao tolher a atuação docente, nega-se a ele o que é próprio de sua profissão. O imprevisível na prática docente é o que dá significado a ela, pois é daí que emergem o que é verdadeiramente importante para a comunidade de atuação do professor. Aderir a manuais no exercício do trabalho docente é concordar com a participação passiva na sociedade e apresentar respostas insatisfatórias em relação à formação autônoma e cidadã, direito dos alunos.

Contreras (2012) destaca que as vivências docentes não são ações aleatórias, mas expressam a maneira como os docentes buscam respostas particulares para situações duvidosas e complicadas. Essas respostas derivam de uma perspectiva de interpretação e avaliação da prática pessoalmente assumida. A experiência concreta da educação ultrapassa os objetivos oficiais, permitindo que os docentes enfrentem os interesses e necessidades daqueles com quem trabalham.

Portanto, a prática docente direcionada por um caráter técnico, oferecido por sistemas educativos, resulta em uma vivência de autonomia ilusória para nós, professores, dificultando nossas ações diante das imprevisibilidades, incertezas e complexidades enfrentadas em nossa prática cotidiana.

⁴ Em relação a esta questão, McCarthy, citando Habermas, propõe o seguinte “A política aparece cada vez mais em função de exigências objetivas às quais há que se dobrar para poder fazer frente às necessidades da sociedade. Nessa perspectiva, uma forma democrática de tomada de decisões ligada a uma discussão pública e geral não teria outro efeito que o de tornar ainda mais difícil a adequada solução dos problemas técnicos. A esfera pública só pode funcionar, em suma, como um mecanismo para escolher entre grupos alternativos de administradores técnicos” (McCarthy, 1987, p. 60).

Concluo esta seção enfatizando que a autonomia ilusória impõe ao docente a condição de executor de técnicas e métodos de ensino, pensados, ordenados e determinados por outrem, limitando o debate com a comunidade e contribuindo para o que Contreras (2012) chamou de incapacitação política.

Na próxima seção, discuto a autonomia como responsabilidade moral e individual, com o intuito de compreendermos as deliberações de juízo realizadas diariamente pelo docente, preocupados em resolver as problemáticas do cotidiano para concretizarmos as “pretensões educativas”⁵.

2.3.2 A autonomia como responsabilidade moral e individual

Para Elliott (1989), o docente que exerce a autonomia como responsabilidade moral e individual é um professor que se posiciona como pesquisador por meio da prática reflexiva, manifestando a concretização da prática educativa. Ele está constantemente empenhado em negociar e equilibrar os diferentes interesses sociais, concentrando sua atenção na reflexão sobre a prática para atender aos diversos interesses envolvidos em sua aula. Contreras (2012) ressalta que, para esse profissional, a reflexão é uma conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, onde frequentemente se depara com situações que demandam posicionamento e ação ativa para cumprir as pretensões educativas. Nessas situações, Contreras (2012) afirma que ninguém pode assumir pelo professor o juízo e a decisão.

Assim, segundo o autor, o professor, de maneira solitária, assume um compromisso pessoal com casos concretos, alinhado às suas próprias interpretações, convicções e capacidades, realizando juízo moral autônomo, uma vez que, em diversos momentos, não há tempo para mediação ou consulta, exigindo responsabilidades individuais.

Desse modo, no cotidiano, em momentos de decisões sobre casos que envolvem nossa prática, nos encontramos, segundo Contreras (2012), “inevitavelmente sós”. O autor ainda explica que “não devemos concluir a partir dessa perspectiva que nós, docentes, não temos que prestar contas sobre nossas decisões, ou não devemos considerar o interesse de outros setores envolvidos no ensino”, pois, do contrário, “estaríamos novamente envolvidos nas técnicas especializadas, no papel de especialistas que detêm com exclusividade o conhecimento sobre determinado assunto” (Contreras, 2012, p. 215).

⁵ Para Contreras (2012), pretensões educativas envolvem o engajamento do professor com seu plano pedagógico, produzido a partir de orientativos pedagógicos e interpretações próprias e muitas vezes individualizadas.

Logo, as decisões solitárias do docente reflexivo se pautam na obrigação moral e no compromisso com a comunidade, onde se realiza juízo de valor⁶, recorrendo a conhecimentos produzidos no cotidiano ao longo da trajetória e também em convicções construídas no diálogo coletivo com os pares.

Sobre a obrigação moral, Contreras (1990) afirma que ela “deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza” (Contreras, 1990, p. 16). Assim, a autonomia exercida pelo docente reflexivo tem como base o conceito de moral a partir de Tom (1984), para quem o termo possui um sentido mais amplo que a mera referência a um comportamento correto; incluiria também a preocupação com situações importantes e valiosas vinculadas aos fins desejáveis do ensino.

A respeito do compromisso moral profissional docente, segundo Contreras (2012), este se atém, ou em alterar situações encontradas superando contradições e dilemas, ou em encontrar argumentos ou motivos para justificar sua situação, e é onde a responsabilidade moral não pode ser evitada pelo docente reflexivo, pois, como afirma Gimeno (1992), “não fecham por completo as opções para uma prática pedagógica melhorada, ao permitir margens em sua interpretação e possibilidades de resistência diante dos mesmos” (Gimeno, 1992, p. 236). Desse modo, o caráter moral e a postura individual docente de fato influenciam nosso contexto de atuação, requerendo um certo nível de compromisso com as práticas educativas e refletindo nosso compromisso com a comunidade.

Portanto, autonomia não é uma capacidade individual, segundo Contreras (2012), não é uma situação ou característica inerente das pessoas, mas um exercício, um modo de viver a vida. Para Rubio (1992), é preciso falar de processos e situações sociais nas quais as pessoas se conduzem autonomamente, e nesses processos, constroem sua identidade, pois, como afirma Thiebaut (1988), a autonomia é uma qualidade circunstancial.

Logo, dada a circunstância, em determinado contexto dialógico, os docentes formam “juízo profissional deliberativo” a partir da compreensão das “circunstâncias do caso e as consequências dos processos” que “podemos construir e reconstruir nossa atuação autônoma, aquela que reflete nossa compreensão da situação e nossas possibilidades de defender nela nossas convicções profissionais” (Contreras, 2012, p. 217). Nesse sentido, a autonomia docente não é um modelo estático de atuação, mas um elemento em movimento, ajustando-se conforme a situação apresentada.

⁶ Juízo de valor significa atribuir significado e conceito a algo ou situação.

Finalizo ressaltando que, na vivência de autonomia como responsabilidade moral e individual, equilibra-se a independência de juízo e o compromisso social para realizar de forma satisfatória e positiva as pretensões educativas.

Na próxima seção, discuto a autonomia como emancipação, no intuito de entender o processo que nos torna transformadores das condições institucionais e sociais do ensino.

2.3.3 A autonomia como emancipação

A educação, com suas diversas pretensões e interesses em contexto plural, não se resume a rotas para um determinado fim, ou seja, a um apanhado de estratégias técnicas utilizadas na condução e desenvolvimento do ensino, nem tampouco a um processo de reflexão superficial onde os problemas são identificados e reconhecidos, mas não enfrentados com o intuito de serem resolvidos. Contreras (2012) explica que quando reconhecemos que o exercício docente sempre se move entre dúvidas e dilemas, aceitamos que a docência não pode se desprender das conjecturas interpretativas e de valores dos professores sobre o ensino e sua conjuntura.

Assim, entendo que as imprevisibilidades, parte do cotidiano do trabalho do professor, que demandam tomada de decisão contínua desse profissional, não estão isentas de uma resolução personalizada⁷ cunhada a partir da interpretação do docente sobre as coisas.

É importante registrar que a diferença fundamental em relação à proposta que já tinha visto sobre a reflexão pela qual o professor exerce a autonomia como responsabilidade moral e individual, na subseção anterior, é que a reflexão que capacita o professor a exercer a autonomia como emancipação é a reflexão crítica. Ela não se refere “apenas ao tipo de meditação que pode ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provocam, mas supõe também uma forma de crítica” (Kemmis, 1987, p. 75), que me permite analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalhamos” (Contreras, 2012, p. 179). Ela “não está livre de valores nem é neutra; expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos” (Kemmis, 1985, p. 149).

Desse modo, sua pretensão está firmada em “analisar as condições sociais e históricas nas quais se formaram nosso modo de entender e valorizar a prática educativa, problematizando assim o caráter político da prática reflexiva” (Kemmis, 1985, p.146 apud Contreras, 2012, p. 180).

⁷ Resolução personalizada significa resolver um problema conforme compreensão, conhecimento e valores próprio.

Para Contreras (2012), “o que move a reflexão crítica é a emancipação”, que também “é libertadora”, pois, para o autor, é no processo de reflexão crítica que o docente avança para um processo de modificação da prática pedagógica, por meio de sua própria mudança como intelectuais críticos, no enfrentamento das relações estabelecidas entre as ocorrências práticas e os valores que se consideram educativos.

Assim, a reflexão crítica recorre a uma crítica afim de entender valores sociais dominantes, e o docente vai tomando consciência de suas origens e de seus efeitos. Para o autor, isso faz com que o docente tenha “uma resistência em aceitar como missão profissional a que já aparece inscrita na definição institucional do papel do professor” (Contreras, 2012, p. 203).

Nesta perspectiva, a autonomia docente “enquanto emancipação suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre a prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia” (Contreras, 2012, p. 203), onde o compromisso com a comunidade são tentativas de tornar o ensino uma prática mais justa e democrática para toda a sociedade.

O autor ainda explica que estas tentativas de tornar o ensino uma prática mais justa e democrática deve ocorrer em conexão com os movimentos sociais (e não só profissionais), aspirantes à democratização da sociedade. Contreras (2012) afirma que nesta perspectiva a autonomia está ligada a um propósito político, num processo progressivo de emancipação, conectada à autonomia social.

Desse modo, um docente autônomo adquire competências profissionais, as quais demonstram, na interação com sua comunidade de atuação e com organizações sociais em seu entorno; interessadas em debater assuntos educacionais. É importante destacar que estes diálogos com a sociedade devem ocorrer em clima de segurança, liberdade e abertura para o novo, pois, como bem coloca Contreras (2012), não só os professores devem construir sua identidade e sua prática de um modo dinâmico e fluído, mas, a comunidade social deve fazer o mesmo.

Isto favorece o reconhecimento da necessidade e do direito de os professores exercerem seu trabalho de forma autônoma. Logo, discutir a prática docente com a comunidade é benéfico para a valorização desta, em relação ao trabalho do professor.

Relacionado à conexão de autonomia docente e sociedade, Contreras (2012) afirma que “a política pode facilitar a ‘intervenção direta, local e imediata da sociedade’ por meio do ‘fomento de formas de democracia participativa’, assim ‘setores envolvidos podem intervir sem mediações na definição coletiva das finalidades, na conjugação dos interesses particulares com

os gerais e na decisão compartilhada em condições de efetiva igualdade política” (Contreras, 2012, p. 240).

O autor ainda faz um alerta, de que somente ações políticas não são suficientes para estabelecer uma autonomia mútua e dinâmica entre docentes e sociedade, pois os sujeitos sociais imersos em uma sociedade burocratizada, em normas e regulamentos, não estariam totalmente preparados para agirem e decidirem autonomamente. Para Hargreaves (1994 apud Contreras, 2012),

A profusão crescente de normas e regulamentos, em que ficam inscritos desde os procedimentos de atuação até a as normas de comportamento, dissolvem a possibilidade de criação e sustentação coletiva dos próprios vínculos sociais, para transformar a todos em dependentes das normas externas (Hargreaves, 1994, p. 9).

É neste sentido que Contreras (2012) afirma a despreparação dos sujeitos sociais para ações e atitudes autônomas, pois, imersos no sistema normativo existente, nossas decisões e ações se dariam à luz da burocratização. O autor pontua que nesse ambiente de dependência normativa há um clima de dúvida de ambas as partes (docentes e sociedade) e inspeção ao cumprimento do estabelecido pelas normas.

Para Contreras (2012), “a democratização da educação sofre vícios burocráticos ao entender a forma de participação da sociedade como assumir funções de vigilância em vez de funções de cooperação” (Contreras, 2012, p. 242). Segundo Habermas (1994), uma consciência totalmente democrática dos relacionamentos que compõem as autonomias recíprocas dos professores e da comunidade social deveria compreender que sua força não está na regulamentação e fiscalização, mas na oportunidade de diálogo coletivo conduzido à compreensão. É neste ponto que Contreras (2012) defende a entrada; nas discussões; de setores interessados na educação escolar e aqueles que vivenciam processos decisórios.

É importante lembrar que diálogos coletivos dessa magnitude não se dão em um ambiente livre de conflitos. Segundo Pitkin e Shumer apud Contreras (2012), “longe de ser um inimigo da democracia, o conflito - manipulado por meios democráticos, com abertura à persuasão – é o que faz com que a democracia funcione, o que faz com que se produza a revisão mútua de opiniões e interesses” (Pitkin; Shumer *apud* Contreras, 2012, p. 243).

Corroborando com esse pensamento, Contreras (2012) afirma que a autonomia, enquanto emancipação, requer a análise das condições da prática docente e de nossos próprios pensamentos e também a realização de uma crítica das demandas da comunidade. Portanto,

tornam-se compreensível os conflitos no diálogo coletivo, importantíssimos para o exercício de autonomia.

Para Pérez Gómez (1995 *apud* Contreras, 2012, p. 223), “É a autonomia profissional, crítica e responsável que faria com que o ensino não se transformasse em uma prática de reprodução e de uma mera socialização ao introduzir a tensão entre as pretensões reprodutoras e as finalidades educativas criticamente esclarecidas”. Nesse sentido, Contreras (2012) explica que a autonomia deve ser entendida como independência intelectual, justificada pelo conceito da emancipação do sujeito do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente a própria concepção de ensino e da sociedade.

Para Contreras (2012), a posição crítica assumida pelo docente, quando transformada em um processo de emancipação, possibilita que os professores exerçam o papel de distanciamento crítico que necessitamos cumprir em relação à cultura cívica que ensinamos na escola. Para o autor, o distanciamento crítico se apoia na defesa de certos valores educativos e sociais, na visão política da escola, tornando-se um compromisso com determinado horizonte utópico para a sociedade e um propósito educativo para o ensino.

Sob a configuração de um ideal e de uma prática democrática para toda a sociedade, e não só para a escola (Contreras, 2012, p. 223). Assim, distanciando, o docente cultivaria em seus alunos o distanciamento crítico capaz de fazê-los reconsiderar esses interesses e demandas frente a outros com os quais entramos em conflito.

Portanto, ao considerar valores educativos e sociais em contexto de ensino para o ensino, torna-se uma busca por justiça social, por condições mais igualitárias e participativas e “conduz a um modo de entender a autonomia como busca de forma de relação que tenham essas qualidades” (Contreras, 2012, p. 223), o que coloca a autonomia como um processo “dinâmico e de relações” onde se firma “o grau de independência” por meio do “distanciamento reflexivo e crítico dos professores para tornar possível o processo formativo dos alunos com essas mesmas qualidades” (Contreras, 2012, p. 224).

Logo, compreendo que a autonomia docente é a participação crítica, reflexiva e independente do docente no processo educativo, que envolve não só as práticas de ensino, mas também a discussão do propósito do ensino. Contreras (2012) discute que:

Na medida que a autonomia implica reconhecer a diferença de perspectivas, posições, interesses e práticas, a responsabilidade e o compromisso profissional se apoiam, como parte da competência profissional, no diálogo, na orientação para o entendimento, na negociação e na justificação pública de posições. Contudo, na medida em que também significa o distanciamento crítico e a criação de tensão na busca e realização de valores e práticas

educativas, é necessário que os professores possam encontrar e defender formas por meio das quais suas posições educativas sejam publicamente expostas e debatidas (Contreras, 2012, p. 245).

Entendo que o autor reitera a importância da prática profissional docente fundamentada na autonomia, destacando que essa fundamentação se concretiza através da participação ativa dos professores no desenvolvimento dos argumentos sobre a prática docente, sem autossuficiência e autoexclusão. Nesse sentido, reconheço a necessidade premente de promover espaços de discussão, tanto no âmbito profissional quanto público, envolvendo os professores. De acordo com Gitlin et al. (*apud* Contreras, 2012), essa abordagem colaborativa e participativa se configura como essencial para o aprimoramento coletivo.

a autonomia dos professores só pode ser defendida apoiando a necessidade do debate educacional com e entre aqueles que assumem o protagonismo e a responsabilidade da prática. E isso significa o desenvolvimento de competências profissionais que permitam aos professores a análise crítica de sua prática, o aprofundamento de suas pretensões educativas e a expressão argumentada de suas conquistas e preocupações (Gitlin et al. *apud* Contreras, 2012, p. 245).

Dessa forma, o diálogo coletivo do docente com a sociedade se configura como o que Contreras (2012) chama de debate social, um espaço marcado pela parcialidade de posições e descentralização de si mesmo e de seus ideais, focalizando nos interesses de uma vontade comum. Esse processo visa a transformação das condições institucionais e sociais.

Portanto, a autonomia como emancipação para o docente, se concretiza na competência profissional e no debate social, marcados pela capacidade de autoanálise em relação ao que está posto e sendo disseminado no contexto educacional, no desenvolvimento do processo reflexivo e crítico no diálogo coletivo, indo além dos interesses pessoais e participando ativamente na transformação social.

Concluo esta seção ciente de que para identificar a autonomia docente e verificar como ela ocorre nas instituições de ensino, nós, pesquisadores deste tema, precisamos compreender o que é a autonomia docente e suas possibilidades de ocorrências cotidianas. Nesse sentido, Contreras (2012) traz clareza e definições importantes sobre autonomia para este trabalho.

Na próxima seção, discorro sobre o ensino de inglês e autonomia docente nos documentos oficiais, com o objetivo de compreender o que a legislação brasileira tem garantido relacionado à autonomia docente.

2.4 A organização do ensino de inglês no Brasil e em Mato Grosso na atualidade e sua relação com a autonomia docente

Nesta seção, abordo o ensino de inglês no Brasil e no Estado de Mato Grosso na atualidade. Esta discussão baseia-se em legislações e teorias sobre o tema, visando contextualizar nossa pesquisa e facilitar a compreensão do leitor sobre o assunto investigado. A seção está organizada da seguinte forma: primeiramente, discorro sobre o ensino de inglês no Brasil e a autonomia docente. Em seguida, discuto a autonomia do professor de inglês no Araguaia Xingu em Mato Grosso, mediante uso do material estruturado de ensino.

2.4.1 Ensino de inglês instituído no Brasil da atualidade e a autonomia docente

O Estado cria meios para garantir direitos aos cidadãos por meio das Políticas Públicas, que correspondem a direitos assegurados constitucionalmente. Segundo SEBRAE/MG (2008), “as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem estar da sociedade e o interesse público”.

Segundo Day e Savedra (2015), “o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas está atrelado às políticas linguísticas adotadas pelo Estado-Nação”, e como tal, possui uma estrutura e organização que visa atender o interesse do Estado-nação em formar seus cidadãos. Para Silva (2009), a educação é um meio social que molda as pessoas. Desse modo, entendo que a educação deve ser uma organização coletiva, com participação ativa de todos os envolvidos, do contrário se tornaria uma reprodução do interesse de poucos e principalmente de grupos dominantes.

O ensino de língua inglesa no Brasil se iniciou para atender a demanda do mercado de trabalho, como apontam Silva e Oliveira (2022, p. 1), se “oficializou-se pelo Decreto nº 29, de 14 de julho de 1809, assinado por D. João VI. Tal atitude justificou-se pela instalação de várias companhias inglesas no Brasil, devido ao apoio dado pela Inglaterra à vinda de D. João VI”. Desde então, a Língua Inglesa (LI) tem sido ensinada em território brasileiro, sofrendo diversas modificações em sua forma de oferecimento ao longo desta trajetória, o que deu características ao formato de ensino de línguas que temos hoje.

Atualmente, a LI não é mais apenas uma língua estrangeira, mas é uma língua franca. Em relação ao inglês, “este é um terreno movediço e, portanto, muito complexo, uma vez que se configura como um campo em construção, desprovido de afirmações e assertivas que possam ser tomadas sem contestação (Swan, 2012; O’regan, 2014; Mackenzie, 2014). Assim, todas as

discussões em torno desta língua nos últimos anos têm resultado na aquisição de novos conceitos e concepções acerca da mesma e de seu ensino-aprendizagem, como o conceito de língua franca. Entre diversas, uma das premissas aceitas é a de que o inglês como língua franca é inerentemente variável (Seidlhofer, 2011; Widdowson, 2012, 2014). Logo, a língua inglesa possui características próprias em seus diversos contextos de utilização, com traços singulares que a tornam variável.

O principal ensejo que levou o inglês a sofrer esta mudança de status de língua estrangeira para língua franca é a globalização. Leffa (2003) afirma que “se antes nossa dependência era apenas local ou familiar, agora tenho uma dependência planetária” (Leffa, 2003, p. 2). Desse modo, não interagimos mais somente com o que está ao nosso redor. Para o autor, já há algum tempo, especialmente após a expansão de acesso e uso das tecnologias digitais, “todos nós, independente de nossa classe social ou situação econômica, somos igualmente afetados pelo que acontece em qualquer parte do mundo” (Leffa, 2005, p. 20).

Para mim, a afirmação do autor nos desperta para a necessidade do diálogo coletivo entre os que aprendem, os que ensinam e os que planejam as políticas linguísticas, com o objetivo de minimizar impactos negativos para o ensino-aprendizagem de LI.

Shohamy (2006) explica que a proficiência em uma língua demonstra pertencimento a um determinado grupo, indica status econômico e social, e até opera como uma forma de controle e de classificação de identidades individuais. Portanto, é através da política linguística que se estabelecem meios que permitam a vivência da autonomia docente, como a contextualização do ensino-aprendizagem de LI, através da participação ativa dos envolvidos no processo, para assim atender aos interesses coletivos, também comunitários e regionais em relação à língua.

Na atualidade, o ensino de LI no Brasil é regido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta não só o ensino de LI, mas todo ensino nesta nação. A BNCC está alinhada a interesses oriundos do capitalismo e possui caráter normativo. Portanto, a BNCC “determina um tipo de currículo normativo em que o conhecimento deve ser apreendido de forma ‘orgânica e progressiva’ (Dourado; Siqueira, 2019, p. 299). Segundo Kless (2012 apud Adrião; Peroni, 2018):

De modo geral, o texto aprovado da BNCC alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, segundo a qual os sistemas educacionais deveriam ser ressignificados e entendidos como o conjunto de situações e

estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado (Klees, 2012 *apud* Adrião; Peroni, 2018, p. 51).

Estes autores, também, apontam que este documento foi construído sob “um forte discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 295). Os autores ainda explicam que o discurso orientado na construção da BNCC foi “um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 295). Logo, o documento que orienta o currículo escolar brasileiro não é uma construção da escola para a escola, mas uma construção que partiu de órgãos exteriores à escola, os quais possuem uma política de poder e de formação social bem definida, conjecturada no documento.

Dourado e Oliveira (2018) explicam que, desse modo, a BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação estandardizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas.

Assim, conforme Dourado e Siqueira (2019), a BNCC demanda uma nova forma de organização da educação escolar, colocando a gestão do currículo como objeto central das políticas de governo, culminando em um novo tipo de gerencialismo na educação, o que faz com que a escola sofra mudanças em diversos aspectos, para que os alunos desenvolvam competências e habilidades estipuladas pelo documento.

Frigotto (2012) afirma que a pedagogia das competências possui uma lógica mercantil do conhecimento da escola capitalista, com fragmentação das ações em políticas focais e ênfase aos processos de avaliação. A este respeito, concordamos com Dourado e Siqueira (2019), que afirmam que “a pedagogia das competências reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento” e faz, o que Zanotto e Sandri (2018) chamam de “acirramento do controle sobre o trabalho do professor”, promovendo a padronização da educação através da prescrição curricular. Logo, tem-se um modelo curricular e educacional que todas as instituições de ensino devem seguir e pautar seu trabalho, que limita e diminui a autonomia docente.

Em relação à utilização da BNCC, Dourado e Siqueira (2018) afirmam que “observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização

curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros” (Dourado; Siqueira, 2018, p. 41). Desse modo, o documento que rege o currículo brasileiro é diretivo, incentiva a padronização, e isto contribui para moldar o ensino, colocando um direcionamento e limite à autonomia docente.

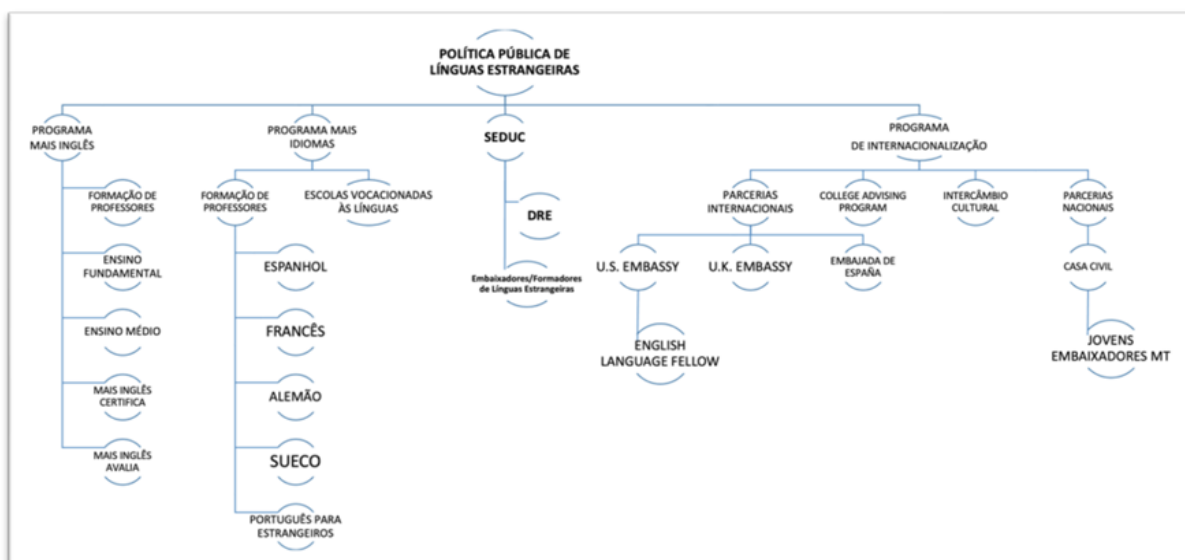
Na próxima subseção, apresento a atual política de ensino de LI para as escolas públicas da rede estadual de Mato Grosso, da qual fazem parte as escolas do Araguaia Xingu, e discuto sua relação com autonomia docente, com o objetivo de contextualizar e compreender o objeto investigativo desta pesquisa.

2.4.2 A autonomia do docente de inglês no Araguaia Xingu em Mato Grosso mediante uso do material estruturado de ensino

Para contextualizar esta pesquisa, cujo objeto é autonomia docente mediante o uso do material estruturado de ensino no Araguaia Xingu, discorro sobre a disposição da educação no Estado de Mato Grosso por meio do uso do material estruturado de ensino, organizado e ofertado para todas as escolas mato-grossenses.

Para facilitar a compreensão de como se organiza o ensino de inglês em Mato Grosso, apresento abaixo o quadro da política pública de línguas estrangeiras deste Estado, na atualidade.

Quadro 1 – Política pública de línguas estrangeiras em Mato Grosso



Fonte: Orientativo para as aulas de línguas estrangeiras – 2024.

Como educador, noto que o ensino de LI está integrado à política pública de línguas estrangeiras do Estado, a qual se estrutura em programas específicos, de modo que o ensino de LI nas salas de aula das escolas é apenas uma das propostas desse programa.

Segundo o Orientativo Língua Estrangeira (2024, p. 3), esta política foi criada a partir da “necessidade de elevar os índices de proficiência dos estudantes da rede pública de ensino de Mato Grosso, institucionalizada pelo Decreto nº 1.497/2022”, que criou o Programa Educação 10 Anos, cujo compromisso:

É ofertar uma educação de excelência, em todas as etapas de ensino, com tempo de instrução semelhante aos dos países com educação de ponta, desenvolvendo competências que os preparem para os desafios no novo século, transformando a rede estadual de educação em uma das cinco melhores do país até 2032 (GOVERNO DE MATO GROSSO, 2022).

Percebo, a partir dessa observação, que a política educacional de línguas estrangeiras tem como foco instruir e desenvolver competências. Durante o lançamento do Programa “Educação 10 Anos”, o secretário de educação do Estado apresentou o material estruturado de ensino da rede estadual, declarando posteriormente seus objetivos nos orientativos de ensino.

Hoje a SEDUC está organizada em torno da missão de ter o estudante como protagonista do nosso trabalho. Objetivos claros, metas transparentes, planejamento estratégico com indicadores e cronogramas: tudo isso nos traz a certeza de que vamos cumprir com o propósito anunciado neste material, que é levar a educação do Mato Grosso para uma das 5 melhores do Brasil na próxima década!” (Alan Porto, 2022, Revista Educação – 10 anos, 2022).

Vejo que o material estruturado de ensino de inglês, organizado de forma padronizada, tem a finalidade de apresentar, nos próximos anos, resultados numéricos expressivos para o Estado de Mato Grosso. Percebo que, em relação ao mesmo, deposito grande confiança na proposta estandardizada, da qual nossos idealizadores têm a certeza dos avanços pretendidos. Isso é preocupante, pois, o processo de ensino é um terreno de imprevisibilidades, dúvidas e incertezas, onde os resultados não são alcançados de forma uniformizada; como esperamos. Além disso, a estandardização coloca um limite na autonomia docente, dificultando o trabalho contextualizado dos professores, tão importante para o desenvolvimento de aprendizagem em meio à diversidade da sala de aula.

Miranda (1997, p. 41) afirma que esse novo padrão de conhecimento; por meio de materiais estruturados; é utilitarista e dirigido por sua operacionalidade e funcionalidade, pautado no apreender fazendo, aprender em serviço, aprender praticando e assim atender as

necessidades imediatas com relação ao conhecimento. Portanto, a forma como nos conceituamos e nos relacionamos com o conhecimento muda para atender a realidade do conhecimento utilitarista.

A autora explica que neste contexto o conhecimento se confunde com informação e o processo de ensino vai ficando cada vez mais parecido com acesso à informação por meios mais burocratizados. Amorim (2008, p. 45) pontua que “a contextualização das apostilas corrobora para afirmação de que as apostilas controlam professores e alunos por meio de um extenso e rígido (embora fragmentário) esquema de aulas e conteúdo”.

Logo, o direcionamento de aula proporcionado pelos materiais estruturados de ensino exerce controle sobre o trabalho docente. Ball (2004) afirma que os sistemas apostilados, implicam a perda de parte do controle sobre as decisões educativas, por parte do docente, e ainda, facilitam a ação de monitoramento do Estado e permitem que esse se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades presentes na escola, sem parecer fazê-lo.

Segundo o autor “o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho” e desse modo é “objetificado e mercantilizado” (Ball, 2004, p. 1116). Portanto, compreendemos que, ao aproximar o setor público do privado na educação, práticas como o incentivo ao lucro e o direcionamento da prática docente poderão se amparar na melhora de eficiência e desempenho, apresentada em resultados numéricos, para justificar suas ações padronizadas.

Ball (2004) ainda afirma que o ato de ensinar e a subjetividade do professor são profundamente modificados dentro dessa visão de gestão e das novas formas de controle empresarial. Para ele, “as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo” (Ball, 2002, p. 19). No entanto, podemos afirmar que há também uma mudança na identidade docente.

O professor, impulsionado pela forma organizacional das instituições, sob direcionamento do ato de ensinar, vai se distanciando da identidade formada pelas exigências do contexto, formando nova identidade profissional resultante do processo de vivenciar novo modo ensino padronizado. Para Contreras (2012), “tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa” (Contreras, 2012, p. 40).

Barroso (1996) pontuava que as políticas pedagógicas deveriam ser pensadas a partir dos sujeitos presentes na escola, sendo professores, gestores, alunos e suas famílias. Assim o

ensino passaria a ser contextualizado, o que não ocorre em contexto de uso de material estruturado de ensino. Segundo Cassiano (apud Carbone et al., 2021), o currículo da educação pública local passa a ser de total competência de instituições privadas, que visam o lucro. Então o que percebo é o poder público deixando nas mãos de empresas privadas os rumos da educação mato-grossense.

Em relação aos Sistemas de Ensino dos quais as apostilas estruturadas de ensino fazem parte, Cassiano (2013), faz a seguinte colocação:

[...] tal concepção pedagógica, de certo modo, é contrária a todas as possibilidades de interação e exploração potencializadas pelos novos meios ou por algum tema que interesse aos alunos, inclusive não potencializa que se contemple a diversidade (cultural, pedagógica) existente na escola (principalmente pública), uma vez que nessa metodologia de ensino o conteúdo abordado nas apostilas (impressas) deve ser dado, obrigatoriamente, nas datas previstas pelos docentes que, nesse processo, passam também a ter pouca autonomia em sala de aula. Inclusive, como parte do “pacote”, também há todo um processo de formação da editora, via web, bem como amparo pedagógico ao aluno e ao docente (via web, também)” (Cassiano, 2013, p. 111).

Dessa forma, a atuação docente está delimitada, enquanto exercida em um contexto diverso e plural que é a sala de aula. Para Tadić (2015), os sistemas escolares têm pressionado o professor, reduzindo sua motivação e a de seus alunos, bem como a boa relação entre eles. Vale ressaltar que algumas pesquisas sobre material apostilado, entre elas as de: Leite (2012), Marcondes, Leite e Oliveira (2012), e Silva (2012) demonstraram que o material apostilado é usado como base para o planejamento, mas nós professores temos revelado que é insuficiente para dar conta de um ensino de qualidade que atenda às necessidades locais.

E não é difícil entender os motivos, pois, para atender as necessidades locais, neste contexto, é no mínimo, necessário que se ouça, nós professores. Tadić (2015) destaca que a prática de ensino é determinada pelo contexto social dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, Leffa (2003) afirma que a prática docente é determinada por valores promovidos na escola e na sociedade, relações entre colegas e a possibilidade de nós professores influenciarmos as decisões em assuntos importantes que implicam decisões pessoais e profissionais. Assim, fomentar a autonomia docente é implementar uma educação, não só contextualizada, mas atual.

Com relação ao uso dos materiais estruturados de ensino, Contreras (2012, p. 34) afirma que “sua utilização superficial tende a reforçar apenas um de seus sentidos, mais especificamente, aquele incentivado pelos detentores do poder na estrutura social para exercer

maior controle sobre os discursos”. Corroborando com essa ideia, Motta e Frigotto (2017) dizem que o apostilamento contribui para a ocorrência de:

apartheid socioeducacional, cerceamento/expropriação do trabalho docente, desqualificação/requalificação da formação docente, redução progressiva do processo de escolarização à simples transferência de competências e habilidades necessárias a um suposto mercado de trabalho que demanda maior “qualificação” e um tipo resiliente de trabalhador (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

Percebo que desse modo o apostilamento contribui para o ensino ser uma simples transferência de conhecimento e me coloca numa situação prejudicial em relação à minha visibilidade, causando-me também desvalorização social. Freire (1996, p. 52) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Desse modo, ao subtrair a autonomia dos professores, o Estado de Mato Grosso está reduzindo minha capacidade e minimizando minha importância social. Sendo assim, concordo com Nicolaidis (2007) quando afirma ser “necessário que a autonomia ocupe um lugar maior na educação – só assim ocorre educação”. Essa autora pontua que quando se reprime ou ignora autonomia, o que ocorre é apenas a imposição da opinião dominante.

No Araguaia Xingu, mesorregião nordeste do Mato Grosso, o ensino de LI por meio do material estruturado de ensino é algo novo e descontextualizado. Esta mesorregião, que até bem pouco tempo era conhecida como “vale dos esquecidos”, aprendeu a sobreviver aos percalços, com suas próprias pernas. Desde o século passado, a região vem marcando o Brasil com seus conflitos, lutas e conquistas (Paret, 2012, p. 8).

As lutas e conquistas se estendem por todos os âmbitos sociais, sendo a educação parte das conquistas da região, da qual professores e comunidade sempre estiveram juntos, buscando, organizando e fazendo o ensino acontecer. Logo, o ensino, por bastante tempo, se deu na forma contextualizada, onde professores utilizavam, de forma bastante autônoma, seu conhecimento e criatividade para ensinar na diversidade da sala de aula e da mesorregião.

Diante da novidade do material estruturado de ensino, padronizado, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT), eu docente, seguindo as prescrições determinadas por ele, tenho minha liberdade de ensinar⁸ restringida. Como afirmam

⁸ Sobre liberdade de ensinar ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Controle público da educação e liberdade de ensinar na Constituição Federal de 1988. In: BONAVIDES, Paulo; LIMA, Francisco Gérson Marques de; BEDÊ, Fayga. (Coord.). **Constituição e democracia**: estudos em homenagem ao Professor J.J. Canotilho. São Paulo: Malheiros, 2006. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O direito educacional brasileiro e o alcance da garantia

Rodrigues e Marocco (2014), as diretrizes curriculares, planos e normas limitam a liberdade de ensinar do professor, sendo este um requisito tão importante para o próprio crescimento educacional. Segundo Bastos e Gandra Martins:

A liberdade de ensino possibilita e garante um desenvolvimento amplo da ciência e da pesquisa no país. Essa liberdade, frisamos, visa a exterminar qualquer tipo de autoritarismo e de manipulação que a educação possa sofrer. A liberdade de ensino pressupõe, antes de tudo, a ideia de que os professores podem trabalhar segundo suas convicções, não estando obrigados a ensinar o que os outros impõem (Bastos; Gandra Martins, 1998, p. 435).

É importante ressaltar que a liberdade de ensinar neste estudo é compreendida como uma liberdade vinculada aos interesses educacionais da comunidade de atuação do docente. Portanto, não se refere à instituição de opiniões e achismos puramente pessoais do professor, mas à busca, mediante sua realidade, por realizar uma educação baseada no diálogo coletivo, visando tornar seus alunos mais ativos, responsáveis e autônomos. Para Contreras (2012),

Se a forma de participação social na educação se realizar mediante a eleição periódica de representantes políticos, os quais, por meio da ação legislativa e administrativa, estabelecem diante dos professores o “mandato social”, não há muitas oportunidades para um diálogo entre professores e sociedade. Neste caso, entende-se que as competências dos professores e as do aparelho político-administrativo reserva para si, como representante da sociedade, são fruto de uma clara separação de espaços, a autonomia é então concebida como separação, sob relação de dominação-submissão. Se a intervenção social se reduz ao âmbito da administração, é evidente que se dificulta o grau de relação efetiva que possa se dar entre as decisões sociais e as profissionais, ficando limitado tanto o grau de mediação que os professores possam realizar entre as diferentes expectativas sobre o ensino, como o grau de manifestação real dos distintos interesses e necessidades sociais em relação à educação. Neste caso, os professores ficam reduzidos a funcionários ou empregados obedientes e o resto da sociedade a meros espectadores (Contreras, 2012, p. 239).

Concluo esta seção afirmando que, ao fomentar e garantir minha autonomia docente, contribuo para a construção da autonomia social e promovo meu próprio crescimento educacional. Por outro lado, ao executar o oposto, colaboro para a minimização da autonomia social e a redução do crescimento educacional. Portanto, ao restringir minha autonomia docente, impacto negativamente no processo emancipatório docente e, por conseguinte, no processo emancipatório social.

Na próxima seção, apresento a metodologia, com o intuito de demonstrar a rota percorrida durante a investigação do objeto de estudo desta pesquisa.

3 A ROTA: METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico realizado para a investigação do objeto de pesquisa, ou seja, a abordagem metodológica, o método de pesquisa, o contexto, os participantes da investigação, o instrumento de coleta de dados, os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

3.1 Abordagem metodológica

Para compreender a autonomia do docente de inglês na rede estadual de ensino de Mato Grosso, na região do Araguaia Xingu, sob a influência do material estruturado de ensino e implementado pelo Estado, adoto a abordagem qualitativa, a qual “não me preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Silveira; Córdova, 2009, p. 31). Segundo Flick (2007), o propósito da pesquisa qualitativa é entender, delinear e até mesmo elucidar fatos sociais a partir de seu cerne, de diferentes modos.

Portanto, escolho a abordagem qualitativa porque o contexto dos participantes de pesquisa é parte indispensável na investigação, e por ela me permitir ser parte do fenômeno investigado, do qual posso me envolver com minha subjetividade, realizando interpretações e produzindo novos conhecimentos acerca do objeto.

Após a escolha da abordagem de pesquisa, decidi sobre o método a ser utilizado nesta investigação o qual detalho na próxima seção.

3.2 O método: pesquisa com narrativas

Parto da concepção de Lieblich et al. (1998, p. 2), que afirmam que pesquisa narrativa é “qualquer estudo que use ou analise materiais narrativos”.

Esse tipo de pesquisa utiliza dados de histórias de vida, tais como: histórias sobre o ensino-aprendizagem, histórias sobre formação de professores, histórias sobre as vivências cotidianas etc. Para Barcelos (2020), as narrativas são utilizadas da seguinte forma:

- a. como instrumento de formação de professores (professor como produtor de conhecimentos, contador de histórias);
- b. para tornar públicas as vozes dos professores, revelando seu conhecimento tácito docente ou suas crenças;

- c. para conhecer meus alunos e ouvi-los e para que eles tenham chance de se ouvir;
- d. para trazer à tona crenças e emoções sobre esse processo que, porventura, estavam submersas e poder ter a chance de refletirmos coletivamente sobre esses construtos;
- e. para mapear as emoções presentes nessas narrativas (e sua relação com outros construtos como identidades, motivação, crenças, entre outros) (Barcelos, 2020, p. 27).

Desse modo, busco analisar as histórias contadas pelos docentes, a fim identificar percepções docentes e verificar como ocorre do fenômeno investigado no contexto de atuação docente. Para Golombek e Johnson (2004), as narrativas não têm o propósito de apenas descrever fenômenos, mas sim de colocar interpretações sobre eles. Assim, eu, pesquisadora, também produzo minhas narrativas, conto minhas histórias, criando um vínculo entre pesquisador e participante. Conforme Lieblich et al. (1998, p. 10), pesquisadores narrativos devem ser capazes de chegar a conclusões interpretativas, e alterá-las e trocá-las, quando necessário, com leituras adicionais.

Trabalhar com material narrativo requer escuta dialógica (Bakhtin, 1981), há três vozes (no mínimo): a voz do narrador, representada por a fita ou o texto; o referencial teórico, que fornece os conceitos e ferramentas de interpretação; e um acompanhamento reflexivo do ato de ler e interpretação, ou seja, autoconsciência do processo decisório de tirar conclusões do material (Lieblich et al., 1998, p. 10).

A análise de narrativas exige de mim, pesquisadora, sensibilidade para interpretação dos dados, onde precisarei ir além das palavras, a fim de entender o que os narradores estão de fato querendo dizer. Também é necessária uma consulta cuidadosa do aporte teórico em busca de subsídios para as interpretações e descobertas. Riessman (1993) afirma que todo texto possui vários sentidos e está aberto a diversas leituras e construções. Dessa forma, “o importante” para mim, conforme aponta Menezes (2019), é entender de que modo os narradores concebem suas vivências e como as interpretam.

Nesta investigação, adotei a perspectiva da pesquisa com narrativas. Segundo Barkhuizen et al. (*apud* Menezes (2019, p. 23), na pesquisa com narrativas, “as histórias são usadas como dados”. Logo, nesta pesquisa, as histórias contadas pelos professores acerca de suas experiências de uso do material estruturado de ensino na rede pública estadual de Mato Grosso serão utilizadas como dados de análise.

Desse modo, esta pesquisa com narrativa criará um espaço de escuta para que as vozes dos participantes sejam ampliadas, “o que permitirá compreendê-los e transmitir sua essência por meio de sua memória” (Barcelos, 2020, p. 20).

Para Johnson e Golombek (2004), as narrativas permitem que os professores “questionem e reinterpretem o que acreditam que sabiam”, tornando-se algo que pode “organizar e articular o que sabemos”, fazendo conexões com nossas vidas pessoais e profissionais. Corroborando com esse pensamento, Menezes (2019) afirma que as narrativas podem realizar mudanças em mim, pesquisador, e nas minhas práticas, se necessário.

Assim, a pesquisa com narrativas é um meio pelo qual narrador e pesquisador se tornam colaboradores na compreensão de experiências, com a possibilidade eminente de transformação de ambos e de suas práticas.

Para realizar esta pesquisa como narrativas, após estudos e reflexões, escolhi o contexto de pesquisa, o qual apresento na próxima seção.

3.3 Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa é realizada na rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso, em escolas estaduais situadas na região Norte Araguaia, mais especificamente na microrregião Araguaia. Essas instituições adotam o Material Estruturado de Ensino para o ensino da língua inglesa, estabelecido pelo Estado de Mato Grosso.

No ano de 2022, o governo estadual mato-grossense implementou um “Sistema Estruturado de Ensino”⁹.

Este Sistema Estruturado de Ensino é uma forma planejada e estruturada que conecta o livro didático (Apostilas consumíveis), plataforma digital para atividades, plataforma digital com curso de inglês para professores e alunos, formação dos professores, avaliação e a assessoria pedagógica (Circuito de Gestão da Aprendizagem) em uma grande estrutura de ensino. Todo o sistema está sob a responsabilidade da FGV, atende as diretrizes da BNCC e está alinhado ao Documento de Referência Curricular para o Estado do Mato Grosso/DRC-MT (Revista Educação 10 anos – MT, p. 9).

⁹ Segundo Adrião *et al.* (2009), tais “sistemas” consistem em uma cesta de produtos e serviços: [...] integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, acompanhamento e supervisão das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas.

O objetivo deste sistema, segundo os organizadores da Revista Educação 10 anos - MT, é “aprimorar o desempenho educacional dos estudantes da rede pública de ensino e melhorar sua aprendizagem” (Revista Educação 10 anos – MT, p. 9).

O Material Estruturado de Ensino faz parte do Sistema Estruturado de Ensino; são apostilas consumíveis em formato de caderno único com todas as disciplinas, disponibilizadas bimestralmente aos alunos da rede. A disciplina de língua inglesa está imersa em um arcabouço de outros materiais e recursos.

Abaixo, apresento um quadro dos materiais e recursos utilizados na ministração de aulas de inglês no ensino fundamental anos finais e ensino médio, no contexto de pesquisa. A elaboração do quadro objetiva proporcionar uma melhor compreensão da orientação pedagógica de ensino nessas etapas.

Quadro 2 – Materiais e recursos que estão sendo utilizados na ministração de aulas de inglês no ensino fundamental anos finais e ensino médio

Etapas	Materiais Impressos	Recursos	Curso de Inglês
Ensino Fundamental Anos Finais	<ul style="list-style-type: none"> • Material Estruturado (caderno das disciplinas). • Material Complementar para o projeto de leitura (caderno New Ilearn English). 	Áudios para repetição e memorização em plataforma on line (Plataforma Plural).	
Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Material Estruturado (caderno das disciplinas). 		Curso de inglês em plataforma on line (Plataforma EFeducation).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Como se verifica no quadro, o ensino fundamental nos anos finais se vale do caderno de inglês do material estruturado e do caderno de inglês complementar em concomitância com a plataforma plural. Nela, os alunos ouvem áudios para realizar as atividades propostas nos cadernos, desenvolvendo assim a pronúncia, familiarizando-se com a língua e aprimorando a fluência e a capacidade leitora. Já no ensino médio, dediquei parte das aulas de inglês ao uso do material estruturado e parte à realização do curso de inglês, acessado de acordo com o nível de aprendizagem diagnosticado no início do curso.

Durante o percurso do curso de inglês, os alunos devem cumprir metas de estudos e seguir um cronograma pré-determinado. Ressalta-se que a proposta inicial era que os alunos realizassem o curso em casa, no contraturno escolar. No entanto, devido à baixa adesão, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) reformulou a proposta,

estipulando sua realização em conjunto com o material estruturado em sala de aula. Dessa forma, parte da aula é destinada ao uso do material estruturado de ensino, e outra parte é dedicada à realização do curso de inglês na plataforma EFeducation, *on-line*.

Esta pesquisa foi conduzida em escolas públicas da rede estadual de ensino que têm utilizado o Sistema Estruturado de Ensino de inglês desde 2022, na região Araguaia Xingu, mais especificamente na microrregião Norte Araguaia. Paret (2012) identifica a região Araguaia Xingu “como sendo a mesorregião nordeste do Mato Grosso, que, por sua vez, possui três microrregiões: Norte Araguaia, Canarana e Médio Araguaia” (Paret, 2012, p. 11). Nessas escolas públicas, escolhi participantes de pesquisa que tivessem perfis e vivências parecidos. Trago mais detalhes sobre as participantes desta pesquisa na próxima seção.

3.4 Participantes de pesquisa

As participantes desta pesquisa são cinco professoras de inglês da rede estadual de ensino do Araguaia Xingu em Mato Grosso, graduadas em Letras (Português/Inglês). A escolha das participantes se deu a partir do interesse em investigar a autonomia docente em contexto de sistema estruturado de ensino de inglês. Outros dois fatores que contribuíram para a escolha foram o fato de todas serem graduadas em Letras (Português/Inglês) e estarem atuando no contexto pretendido por esta pesquisa.

O critério de seleção das participantes foi a atuação na rede pública estadual na disciplina de língua inglesa desde 2022, com a utilização do material estruturado de ensino adotado pelo Estado no Araguaia Xingu em Mato Grosso, e a formação em Letras/Inglês.

Para preservar a identidade das participantes, utilizei nomes fictícios, escolhidos por mim para cada uma delas.

Quadro 3 – Identificação das participantes

Participante	Idade	Gênero	Formação	Ano de Conclusão da graduação	Período de atuação docente	Período de atuação como docente de língua inglesa	Período de atuação docente em contexto de uso de Material Estruturado de Ensino
Sara	45 anos	Feminino	Letras (português/ inglês)	2005	28 anos	14 anos	3 anos
Maria	47 anos	Feminino	Letras (português/ inglês)	2005	13 anos	8 anos	3 anos
Rosana	62 anos	Feminino	Letras (português/ inglês)	2004	30 anos	10 anos	3 anos

Eduarda	40 anos	Feminino	Letras (português/inglês)	2015	11 anos	11 anos	3 anos
Camila	35 anos	Feminino	Letras (português/inglês)	2016	7 anos	7 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

No quadro acima, é possível verificar o perfil das participantes desta pesquisa. São mulheres com idade entre trinta e cinco e sessenta e dois anos, que já atuam há mais de cinco anos na educação, e há três anos com o material estruturado de ensino de inglês.

Para coletar dados para esta pesquisa junto as participantes de pesquisa identificadas no quadro acima, utilizei-me do instrumento entrevista narrativa, cujas informações se encontram na próxima seção.

3.5 Instrumento de coleta de dados: entrevista narrativa

Para este estudo, foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa. O primeiro passo para a realização das entrevistas foi a contatação das possíveis participantes por meio de mensagens de WhatsApp. Sete participantes foram contatadas, e cinco concordaram em participar da pesquisa. Diante disso, encaminhei às participantes que aceitaram e concordaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual apresentei e expliquei sobre o objeto de estudo, com informações sobre os objetivos e o processo de investigação.

A partir de então, realizei as entrevistas, com gravação em áudio, por meio do celular, presencialmente. Logo após, realizei a transcrição das narrativas em áudio e fiz a “leitura flutuante”, para obter as primeiras impressões das narrativas. Para a categorização, separei alguns excertos e, então, extraí deles enunciados considerados relevantes para a pesquisa, classifiquei-os e reuni-os em categorias, que foram organizadas em tópicos, para então, discuti-las à luz da teoria. Hermanns (1995) conceitua entrevista narrativa da seguinte forma:

Na entrevista narrativa pede-se ao informante que apresente em uma narrativa improvisada, a história de uma área de interesse da qual o entrevistado tenha participado [...] a tarefa do entrevistador é fazer com que o informante conte a história da área de interesse em questão como uma história consistente de todos os eventos relevantes, do início ao fim (Hermanns, 1995, p. 183).

É um instrumento de coleta de dados que desafia os pesquisadores, exigindo total atenção durante o processo e pressionando-os a um comportamento assertivo para gerar dados relevantes sobre o objeto de estudo.

Nesta busca, me orientei pelas seguintes perguntas semiestruturadas: (1) Conte-me como você utiliza o material estruturado de ensino em suas aulas; (2) Conte-me como você faz a utilização da plataforma online de inglês que compõe o sistema estruturado de ensino; (3) Conte-me como são as avaliações dos estudantes nesse contexto; (4) Conte-me como foi seu processo de adaptação ao material estruturado de ensino; (5) O que pensa sobre o material estruturado? Por quê? (6) Acha que a adoção do material estruturado afetou sua liberdade de atuação enquanto professora de inglês? Como? Por quê? (7) Conte-me um pouco sobre como tem sido seu planejamento de aulas nesse contexto; (8) Conte-me um pouco sobre como têm sido os momentos de planejamento com seus colegas, nesse contexto; (9) Conte-me como se sente diante dessa realidade de sistema estruturado de ensino; (10) Em relação ao ensino da língua inglesa no contexto de Sistema Estruturado de Ensino, o que mudaria? Por quê? (11) Conte-me sobre as situações desafiadoras nesse contexto do Sistema Estruturado de Ensino e fale um pouco sobre suas ações diante delas.

O presente roteiro semiestruturado foi encaminhado às participantes anteriormente à entrevista, como forma de demonstrar transparência, credibilidade, gerar maior confiança e assim estabelecer um vínculo entre pesquisadora e participantes. Após alguns dias do envio do roteiro, iniciei as entrevistas semiestruturadas, que ocorreram entre dez de agosto e vinte e cinco de setembro de dois mil e vinte e três, com o objetivo de investigar a experiência de autonomia docente mediante o uso do material estruturado de ensino de inglês adotado pela rede estadual de Mato Grosso, na região do Araguaia Xingu.

Na próxima seção, informo como foi realizado o procedimento de análise dos dados e sua categorização temática.

3.6 Procedimento de análise e categorização temática

Para proceder com a análise dos dados, utilizei a perspectiva de análise categorial com foco no conteúdo, conforme Lieblich et al. (1998, p.13), segundo a qual as “categorias do tópico estudado são definidas, e enunciados separados do texto são extraídos, classificados e reunidos nessas categorias/grupos”. Na abordagem categorial com foco no conteúdo, as categorias foram criadas, e os enunciados foram retirados do texto narrativo, separados e colocados na categoria a que pertencem.

Neste estudo, dividi a análise em etapas, assim distribuídas: identificação das categorias; leitura das narrativas; análise do conteúdo narrativo. Primeiro, identifiquei as categorias após analisar as pesquisas de Contreras (2012), já que essas categorias foram delineadas com base nessas investigações, em paralelo com a construção do referencial teórico desta dissertação. As categorias definidas foram: autonomia ilusória; autonomia como responsabilidade moral e individual e autonomia como emancipação.

Em seguida, procedi à leitura das narrativas, utilizando tanto a leitura flutuante quanto a leitura para codificação. Segundo Gibbs (2009, p. 60), “codificação é a forma como definimos sobre o que se trata os dados em análise”. Desse modo, para a codificação das narrativas, selecionei excertos que considerava relevantes para o estudo. Logo após esta etapa, passei para a etapa de análise do conteúdo narrativo, onde busquei excertos que revelassem a percepção e vivência de autonomia no contexto investigado, a partir dos dados revelados pela leitura das narrativas e categorização, e os distribuí nas categorias que foram organizadas, anteriormente, a partir dos estudos de Contreras (2012).

Também, fiz uma comparação entre as narrativas, no intuito de obter dados que são comuns aos participantes e assim compreender as percepções de autonomia docente e como vivenciam a autonomia docente, de professores de inglês da rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso mediante uso do material estruturado de ensino.

Abaixo, apresento detalhadamente como foi realizada cada etapa da análise categorial com foco no conteúdo desta investigação. Início pela identificação das categorias.

3.6.1 Identificação das categorias

Para identificar as categorias, me baseei nos estudos de Contreras (2012) sobre autonomia docente. Segundo Gibbs (2009, p. 67), “as categorias ou conceitos que os códigos representam podem vir da literatura de pesquisa [...]”. Desse modo, após a leitura do material de Contreras (2012), decidi utilizar os tipos de autonomia docente do autor como categorias de análise. A partir delas, construí as perguntas semiestruturadas para a coleta de dados, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 4 – Perguntas semiestruturadas

CATEGORIAS	PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS
	<input type="checkbox"/> (1) Conte-me como você usa o material estruturado de ensino em suas aulas? <input type="checkbox"/> (2) Conte-me como você faz a utilização da plataforma online de inglês que compõe o sistema estruturado de ensino?

Autonomia ilusória	<input type="checkbox"/> (3) Conte-me como são as avaliações dos estudantes nesse contexto? <input type="checkbox"/> (4) Conte-me como foi seu processo de adaptação ao material estruturado de ensino. <input type="checkbox"/> (7) Conte-me um pouco sobre como tem sido o seu planejamento de aulas nesse contexto?
Autonomia como responsabilidade moral e individual	<input type="checkbox"/> (5) O que você pensa sobre o material estruturado de ensino? <input type="checkbox"/> (9) Conte-me como se sente diante dessa realidade de sistema estruturado ensino?
Autonomia como emancipação	<input type="checkbox"/> (6) Você acha que a adoção do material estruturado afetou sua liberdade de atuação enquanto professora de inglês? <input type="checkbox"/> (8) Conte-me um pouco sobre como tem sido os momentos de planejamento com seus colegas, nesse contexto? <input type="checkbox"/> (10) Em relação ao ensino da língua Inglesa no contexto de Sistema Estruturado de ensino, o que você mudaria? Porquê? <input type="checkbox"/> (11) Me conte sobre as situações desafiadoras nesse contexto de Sistema Estruturado de Ensino e me fale um pouco sobre suas ações diante delas?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Logo, as categorias de análise que adotei a partir dos estudos de Contreras (2012) foram: (1) Autonomia ilusória; (2) Autonomia como responsabilidade moral e individual; (3) Autonomia como emancipação. Essas categorias me permitiram entender a vivência de autonomia docente e as percepções de autonomia docente dos professores no contexto de investigação. Após a escolha das categorias e a realização das entrevistas narrativas, avancei para a etapa de leitura das narrativas, detalhada na próxima subseção.

3.6.2 Leitura das narrativas

Esta foi a etapa em que iniciei o tratamento dos dados da pesquisa. Para Lieblich et al. (1998, p.112), nesta fase da pesquisa, “os materiais narrativos das histórias de vida devem ser processados analiticamente, dividindo o texto em pedaços relativamente pequenos”, as “unidades de conteúdo”, que devem ser “submetidas a relatórios descritivos ou estatísticos” (Lieblich et al. 1998, p.112, tradução minha). No caso desta investigação, as “unidades de conteúdo” foram submetidas a relatórios descritivos, pois a intenção era analisar o material qualitativamente e não quantitativamente.

Dessa forma, segui os passos: primeiro, realizei uma leitura flutuante das narrativas para obter as primeiras impressões nelas expressas, anotando-as em uma tabela. Segundo Bardin (2011),

A leitura “flutuante” - A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”: por

analogia com a atitude do psicanalista, pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. Foi neste momento que também atribuí nomes fictícios as participantes (Bardin, 2011, p. 126).

Após esse procedimento, criei uma tabela no *Microsoft word*, conforme modelo abaixo:

Quadro 5 – Tabela modelo usada para seleção de excertos

Identificação	Percepções docentes sobre ser docente em contexto de uso do material estruturado	Forma de autonomia no contexto	Excerto	Categoria
---------------	--	--------------------------------	---------	-----------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Preenchi a tabela com excertos que demonstravam as percepções docentes sobre ser docente em contexto de uso do material estruturado e as formas de autonomia no contexto, distribuindo-as nas categorias relacionadas. Posteriormente, realizei a análise do conteúdo narrativo, especificada na próxima subseção.

3.6.3 A análise do conteúdo narrativo

Para Lieblich et al. (1998, p.10), na análise do conteúdo narrativo, “o trabalho realizado é interpretativo, e uma interpretação é sempre pessoal, parcial e dinâmica”. Portanto, nesta etapa construí o texto com as percepções de autonomia docente e a forma de autonomia docente, vivenciada pelas participantes de pesquisa, em contexto de uso de material estruturado de ensino. Também construí o texto da experiência de autonomia docente frente ao uso do material estruturado de ensino da educação básica de Mato Grosso, apresentando-o por meio dos relatos das participantes e de minhas interpretações embasadas pelo aporte teórico deste estudo.

No capítulo seguinte, apresento a análise conduzida sobre a experiência de autonomia docente de cada participante ao utilizar o material estruturado de ensino na rede estadual de Mato Grosso.

4 UM REPOUSO NO CAMINHO: ANÁLISE DA AUTONOMIA DOCENTE MEDIANTE USO DE MATERIAL ESTRUTURADO DE ENSINO: O QUE CONTAM OS PROFESSORES?

Neste capítulo, busquei apresentar as percepções de professoras de inglês da rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso ao vivenciar o uso do material estruturado de ensino, e identificar modelos de autonomia docente nesse contexto. A estrutura do texto de análise está organizada da seguinte maneira: um resumo geral das percepções e vivências de autonomia docente das participantes desta pesquisa em contexto de utilização do material estruturado de ensino na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso; e uma análise categorial da experiência de autonomia docente mediante o uso do material estruturado de ensino na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso. Para isso, distribuí a análise em subtópicos, a partir das categorias de análise que escolhi investigar, a saber: autonomia ilusória, autonomia como responsabilidade moral e individual e autonomia como emancipação; e o texto.

4.1 Resumo geral das participantes sobre a experiência de autonomia em contexto de uso do material estruturado de ensino de inglês na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso

Iniciei este capítulo com um panorama geral da experiência de autonomia docente das participantes desta pesquisa ao vivenciarem o material estruturado de ensino de inglês na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso. Este quadro visa introduzir a divulgação dos dados de pesquisa, os quais são apresentados e discutidos mais detalhadamente na seção 4.1.1.

Quadro 6 – Resumo geral dos participantes sobre a experiência de autonomia docente em contexto de uso do material estruturado de ensino de inglês na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso

<p>Vivência e percepções de autonomia docente de “Sara”. <i>“a gente se sente presa dentro de uma caixinha”.</i></p>	<p>Vivência de autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Vivenciou a falta de liberdade, ao trabalhar com o material estruturado de ensino de inglês. (b) Contou sobre o direcionamento, determinações e limitações, atribuídas ao exercício docente quando usam o material estruturado de ensino de inglês. <p>Percepções de autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Percebeu que o material estruturado de ensino de inglês, poderá não se tornar realidade de aprendizagem em seu contexto. (b) Notou que o direcionamento de ensino e as metas estabelecidas pelo material estruturado de ensino de inglês favorece o desinteresse e a desvalorização da língua inglesa, pelo aluno, e desenvolveu estratégias para melhorar esta condição.
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> (c) Deixou de seguir algumas orientações propostas pelo material estruturado de ensino de inglês e aliou atividades diferenciadas ao mesmo, visando, a solução de problemas de aprendizagem e outros, atrelados a própria prática. (d) Percebeu-se solitária no contexto e demonstrou incômodo com este fato. (e) Notou a desconexão do material estruturado de ensino de inglês com seu contexto de atuação. (f) Inferiu que o material estruturado de ensino de inglês coloca o aluno em situação de “robzinho”. (g) Achou difícil e sofrido vivenciar o uso do material estruturado de ensino de inglês.
<p>Vivência e percepções de autonomia docente de “Maria”. <i>“você tem que trabalhar meio que na caixinha”.</i></p>	<p>Vivência de autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Contou que se sentiu “meio que na caixinha”, ao trabalhar o material estruturado de ensino de inglês. (b) Mencionou que o material estruturado de ensino delimita sua ação docente. (c) Afirmou se ver como tradutora e não como professora em seu contexto de atuação. (d) Afirmou a necessidade de seguir plano de aula, prontos, presentes no material estruturado de ensino de inglês. <p>Percepções de autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Preocupou-se com a descontextualização do material estruturado de ensino de inglês pelo mesmo não responder as necessidades de aprendizagem dos alunos. (b) Deixou de seguir à risca por algumas vezes, o planejamento pronto, e readequou orientações, para atender à necessidade formativa do aluno. (c) Notou que o material estruturado de Ensino de inglês contribui para a desvalorização da língua inglesa, pelo aluno. (d) Entende que as determinações do uso do material estruturado de ensino dificultam o exercício de um trabalho contextualizado. (e) Compreende que está em um contexto inflexível. (f) Achou difícil e frustrante a vivência de uso do material estruturado de ensino de inglês.
<p>Vivência e percepções de autonomia docente de “Rosana”. <i>“Não tirou muito a minha liberdade enquanto professora, não”.</i></p>	<p>Vivência de autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Percebeu que a quantidade de conteúdo a ser trabalhada é desproporcional a carga horária. (b) Afirmou que o plano de aula já vem pronto no material e o professor só o segue. <p>Percepções de autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Motivou os alunos a se adaptarem a aprendizagem da língua inglesa por meio do material estruturado de ensino de inglês. (c) Afirmou gostar do planejamento que já vem pronto no material. (d) Afirmou que o professor só deve adaptar-se ao planejamento que já vem pronto para ministrar sua aula. (e) Emitiu opinião sobre o material e sua prática neste contexto, se baseando em suas próprias convicções. (f) Afirmou que o material estruturado de ensino de inglês limita e direciona suas ações. (g) Notou que o processo adaptativo é sofrido para alunos e professores. (h) Se adaptou a estrutura do material. (i) Afirmou que o material estruturado de ensino não retirou sua liberdade de professora.
	<p>Vivência de autonomia</p>

<p>Vivência e percepções de autonomia docente de “Eduarda”. <i>“Tudo chegou meio assim, sabe, vai trabalhar é assim agora”.</i></p>	<p>(a) Contou que o material estruturado de ensino de inglês foi implantado de forma brusca. (b) Relatou que segue o planejamento proposto pelo material. (c) Relatou que sem <i>chromebooks</i> seria quase impossível ministrar as aulas. (d) Contou que o material estruturado de ensino de inglês limitou sua liberdade apenas no início.</p> <p>Percepções de autonomia</p> <p>(a) Relatou que os alunos tiveram dificuldade de se adaptarem ao material estruturado de ensino de inglês. (b) Percebeu-se insegura e sozinha no processo de implantação do material estruturado de ensino de inglês. (c) Notou que o material estruturado de ensino colabora para o desinteresse e valorização da língua inglesa, pelos alunos. (d) Procurou meios para que os alunos valorizassem e se interessassem por aprender o inglês, para que pudessem se adaptar ao uso do material estruturado de ensino de inglês. (e) Percebeu que o material estruturado propõe uma grande quantidade de atividades para o tempo de aula. (f) Notou que sem <i>chromebooks</i> ficaria difícil ministrar as aulas. (g) Relatou que, apenas no início, foi que o material estruturado de ensino limitou sua ação docente. (h) Ora colocou sobre si, ora sobre o aluno a responsabilidade de desenvolvimento de aprendizagem. (i) Afirmou ter se adaptado ao uso do material estruturado de ensino interessante, mas, admite que se ficar sem a tecnologia aliada ao mesmo seria impossível trabalhar com o ele.</p>
<p>Vivência e percepções de autonomia docente de “Camila”. <i>“Eu estou presa no material estruturado”.</i></p>	<p>Vivência de autonomia</p> <p>(a) Se sentiu pressionada pelas exigências de cumprimento dos cronogramas e planejamento do material. (b) Afirmou que em seu contexto de atuação, foi mais cobrada para cumprir com burocrático, do que para desenvolver a aprendizagem dos alunos. (c) Afirmou se ver como tradutora intérprete. (d) Percebeu-se solitária no contexto e demonstrou tristeza com esta realidade. (e) Afirmou estar limitada em sua liberdade de atuação como docente, no contexto. (f) Afirmou estar presa ao material estruturado.</p> <p>Percepções de autonomia</p> <p>(g) Percebeu que a padronização do material estruturado de ensino de inglês dificulta a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor. (h) Notou que o material estruturado não contempla a realidade de seu contexto e a diversidade da sala de aula. (i) Se viu limitada pelas orientações de trabalho e se incomodou com esta situação. (j) Deixou de seguir o planejamento proposto pelo material estruturado de ensino de inglês, para realizar aulas diferenciadas, com o objetivo de contextualizar e melhorar a aprendizagem de seus alunos. (k) Se preocupou em promover nos alunos gosto por aprender a língua inglesa. (l) Se inquietou com a descontextualização do material estruturado de ensino de inglês. (m) Notou que o material estruturado condiciona e limita seu exercício profissional.</p>

	<p>(n) Notou que o trabalho com o material estruturado direcionou e condicionou seu trabalho docente, além de dificultar o trabalho diferenciado e dinâmico, reflexivo e crítico.</p> <p>(o) Se viu como uma aplicadora de apostila e tradutora intérprete, e se incomodou com esta situação.</p> <p>(p) Achou difícil e frustrante o trabalho com o material estruturado de ensino de inglês.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

No quadro acima, é possível verificar, resumidamente, as percepções e vivências de autonomia docente em contexto de uso do material estruturado de ensino na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso. Posso afirmar que as participantes desta pesquisa têm vivenciado um Sistema Estruturado de Ensino, o qual tem afetado de forma direta sua autonomia docente.

Abaixo, discorro sobre a experiência de autonomia docente a partir das categorias de análise selecionadas para esta investigação, a saber: autonomia ilusória, autonomia como responsabilidade moral e individual e autonomia como emancipação; e o texto.

4.2 A autonomia docente do professor de inglês mediante uso de material estruturado de ensino na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso

As experiências compartilhadas pelas participantes deste estudo refletem o tipo de autonomia docente vivenciada por elas no contexto de utilização do material estruturado de ensino de inglês na rede estadual do Araguaia Xingu, em Mato Grosso. Além disso, apresentam suas percepções de autonomia docente nesse cenário.

As reflexões elaboradas neste capítulo têm como base os estudos sobre autonomia docente de Contreras (2012). A partir desses estudos, estabeleci as três categorias de análise: autonomia ilusória; autonomia como responsabilidade moral e individual e autonomia como emancipação, as quais norteiam a apresentação das percepções e vivências de autonomia docente, e discussões realizadas a partir do material de análise. Na próxima subseção, apresento os resultados de minha análise, bem como discussões que emergem a partir deles.

4.2.1 Autonomia ilusória

No contexto desta pesquisa, observo que os professores de Língua Inglesa têm reproduzido o que o sistema educacional produziu por meio de terceiros, quando aplicam o material estruturado. Portanto, elas vivenciam métodos educacionais que determinam sua

prática docente e afetam sua autonomia, fazendo-as vivenciar uma autonomia ilusória, que as tornam aplicadoras exímias de métodos de ensino. Segundo Grundy (1987, 1989 *apud* Contreras, 2012), a prática docente em contexto de autonomia ilusória é apenas reprodutiva, e o ensino se torna uma aplicação técnica focada em resultados e metas. O próprio Contreras (2012) definiu autonomia ilusória como aquela em que a prática docente já está estabelecida, a que não permite questionamentos ou decisões coletivas e se respalda em determinações e conhecimento técnico especializado.

A constatação de autonomia ilusória no contexto desta pesquisa, foi evidenciada nas narrativas das participantes da pesquisa, como demonstram os excertos¹⁰ a seguir.

Trabalha a plataforma e o material estrutural né? (...). E além do material estruturado, eles têm o curso de inglês na plataforma, né? Mais Inglês. (Eduarda, entrevista narrativa, 29/08/2023).

“Se você for analisar o material, ele já vem com a com a quantidade de aulas que você tem que trabalhar cada assunto, que o... que o... material traz” (...) “pra trabalhar aquele conteúdo que eu era obrigada a trabalhar”. (Maria, entrevista narrativa, 23/08/2023).

“Porque o material estruturado, é um, é um... de certa forma um preenchimento automático que a gente tem que fazer com os alunos (...)”. “Com o material estruturado (...), então, a gente praticamente, pega tudo que tem no material, porque até mesmo as habilidades todas tem de estar voltada pro material. Então, a gente não pode fugir, praticamente nada. Não, a gente não pode fugir nada” (Camila, entrevista narrativa, 11/08/2023).

“porque tenho que seguir aquele, né?” (Sara, entrevista narrativa, 11/08/2023).

“O planejamento já vem pronto, né? E você só ministra (...)” (Rosana, entrevista narrativa, 14/09/2023).

Em concordância com Contreras (2012), a sala de aula é um ambiente carregado de imprevisibilidades na relação entre os atos educativos e as pretensões de aprendizagem. Nesse

¹⁰ Os excertos das experiências docentes estão formatados em espaçamento entre linhas 1,5, fonte 11, recuado 3cm à esquerda, itálico, para se diferenciarem das citações recuadas.

contexto, um trabalho meramente técnico, como o de aplicar material didático pedagógico e o de executar tarefas previamente determinadas, não proporciona respostas significativas. Compartilho da perspectiva do autor, pois o ambiente social e diversificado da sala de aula apresenta demandas educativas que não são totalmente contempladas nos materiais didáticos. Essa observação pode ser evidenciada nos excertos a seguir.

*“E eu vi que na questão de conhecimento e aprendizagem deles, não rendeu muito, porque eles estavam simplesmente preenchendo, respondendo ali, **só preenchendo, não dava tempo de pensar**”. “E numa sala com trinta alunos que **vira e mexe tem um falando alguma coisa**, então, era sempre muito frustrante trabalhar as aulas com, com... nesse começo” (Camila, entrevista narrativa, 11/08/2023).*

*“O desafio hoje (risos) do professor de língua inglesa na sala de aula é **manter o foco dos meninos**, em relação a língua inglesa né? É aquele negócio: **há mais isso aí não vai servir pra mim, eu não vou pros Estados Unidos**, porque que eu faria, eu vou ter que fazer inglês? Então isso é um desafio muito grande na sala de aula (...). “Eu penso assim, **se nós não tivéssemos toda essa estrutura de chromebook nas escolas, de internet**, que nós temos hoje, seria muito complicado. Eu acho que **seria quase impossível a gente poder trabalhar**” (Eduarda, entrevista narrativa, 29/08/2023).*

*“Difículta, porque você tem de trabalhar aquilo, e **não é aquilo as vezes a necessidade do seu aluno ver, seu aluno não precisava ver aquilo**, seu aluno está num conteúdo bem pra trás” (Maria, entrevista narrativa, 23/08/2023).*

*“aí o desafio do contexto, foi justamente **levar esses alunos a (pausa), a ter gosto, a querer fazer, a querer aprender a língua inglesa, mediante essa proposta pronta**, que nem sempre é atrativa para o aluno. “(...) e você vê a **dificuldade no aluno, ainda mais pra adaptar a tecnologia**, porque os nossos alunos aqui não tinham o hábito (...)” (Sara, entrevista narrativa, 11/08/2023).*

Conforme evidenciado nos excertos apresentados, o contexto diretivo dificultou a prática docente contextualizada exigida pela diversidade da sala de aula, resultando no desinteresse dos alunos pela aprendizagem da língua inglesa. O trabalho empírico de Carmo (2017), mencionado nesta pesquisa, observou que quando a docente seguia estritamente o material didático, os alunos perdiam o interesse na aprendizagem do idioma. Portanto, observo

que diretrizes diretas para o ensino de língua inglesa não apenas contribuem para desvalorizá-la, mas também limitam e descontextualizam a prática docente e, por conseguinte, o ensino.

Assim, ambientes que promovem a desmotivação e o desinteresse dos alunos pela aprendizagem exigem dos professores um esforço e tempo consideráveis para lidar com os problemas emergentes. No processo de busca por soluções, o professor acaba ficando cada vez mais isolado em seu contexto de atuação, enfrentando outros problemas que afetam sua autonomia, como a solidão docente, que traz consigo sofrimento e frustração. Isso fica evidente nas falas de Sara, Maria e Camila, quando compartilham suas experiências de adaptação ao material estruturado. Embora Maria não tenha mencionado a solidão diretamente, ela indicou essa vivência ao se colocar frequentemente como aquela que toma a iniciativa e resolve as situações.

“um processo dolorido porque você aprendeu só, praticamente sozinho. (...) então foi uma adaptação bem, bem dolorida para todos, tanto para os estudantes como para o professor” (Sara, entrevista narrativa, 11/08/2023).

“Frustrada! Você se sente frustrada, porque você. (...) A diversidade que você tem numa sala de aula, você tem de tudo numa sala”. “Então, a minha adaptação foi difícil nesse contexto de fazer com que o aluno veja o conteúdo, ainda pra ele conseguir entender um pouco do inglês, pra trabalhar aquele conteúdo que eu era obrigada a trabalhar. Você tem que trabalhar aquilo fazer com que ele não ficasse perdido naquele conteúdo, trazer o antes, né? Pra que ele se veja naquele material” (Maria, entrevista narrativa, 23/08/2023).

“Eu me sinto frustrada com relação a isso. (...) eu já tive que... aquele choque, aquele trabalho todinho de entender, de compreender sozinho. (...) porque tentar trabalhar com eles, eles não... são muito... difícil eles conseguirem parar pra te ouvir, você tem que... e você tem que... ler em inglês, traduzir. E você ser tradutor e intérprete é muito difícil, imagine?” (Camila, entrevista narrativa, 11/08/2023).

É evidente que o isolamento profissional, decorrente do trabalho docente técnico, conforme apontado por Contreras (2012), contribui para a solidão docente. Esse cenário é justificado pela vivência da estrutura de racionalização técnica imposta ao trabalho dos professores. Vale ressaltar que, segundo Contreras (2012), a racionalidade técnica refere-se ao caráter instrumental atribuído à prática profissional. Carmo (2017) complementa, afirmando

que a oferta do ensino público, pautada na lógica de racionalização técnica do trabalho docente, não favorece a autonomia política e pedagógica necessárias para garantir qualidade e valorização profissional.

Dessa forma, a autonomia docente ilusória prevalece enquanto a autonomia como emancipação, defendida por Contreras (2012) como a forma desejável de autonomia docente, é prejudicada, uma vez que ela se desenvolve no contexto das relações sociais e humanas, por meio do diálogo coletivo entre o professor e a sociedade. Esse diálogo é fundamental para a valorização do trabalho docente.

Portanto, políticas que enfraquecem as relações sociais e humanas do docente, como o isolamento, inevitavelmente refletem nos professores, na realidade escolar e educacional, contribui para fortalecer fatores que minam a autonomia docente, além de ser um apoio para docentes que possui a percepção de autonomia docente como ilusória.

Ao analisar a narrativa docente de Rosana, notei que ela também possui uma percepção de autonomia ilusória, conforme demonstram os excertos abaixo.

“Eu achei que foi muito, muito bom. (...) “esse processo, o aluno fala, o aluno ouve, né? Ele tem que também digitalizar. Então eu acho que foi bom para ambas as partes (aluno e professor), foi muito bom, eu só acho ruim a forma que foi introduzida, muita coisa de uma vez só. Eu acho que, a princípio, deveria ser só o curso (Rosana, entrevista narrativa, 14/09/2023).

“O plano já vem pronto, as habilidades vêm, já vem pronto, o professor só se adapta a isso, é o planejamento e pra gente foi muito bom porque já vem pronto” (Rosana, entrevista narrativa, 14/09/2023).

Rosana não tece críticas ao que vivencia com o uso do material estruturado de ensino, pelo contrário, ela demonstra confortabilidade e admiração pelo o que experimenta em seu cotidiano, o que demonstra sua concepção de autonomia docente como autonomia ilusória. Vale destacar que, entre as participantes desta pesquisa, apenas Rosana possuía uma percepção de autonomia docente ilusória. Já com relação à vivencia de autonomia docente, todas as participantes demonstravam vivenciar uma autonomia docente ilusória.

Na próxima subseção, trarei os dados sobre a percepção e vivencia de autonomia docente como responsabilidade moral e individual.

4.2.2 Autonomia como responsabilidade moral e individual

A autonomia como responsabilidade moral e individual, também chamada de autonomia de juízo, é exercida aparentemente na autossuficiência baseada nas convicções pessoais do docente.

“A mudança foi muito rápida, mas aí depois a gente pega o embalo, né? E a gente segue. (...) mas hoje, hoje eu penso assim: se eles (alunos) realmente tiverem interesse e estudar mesmo eles conseguem dá, fica, fica, fica, fica uma coisa boa” (Eduarda, entrevista narrativa, 29/08/2023).

“Então eu estou bem feliz com esse, esse processo de adaptação. No início foi difícil, mas hoje eles se adaptaram bem” (Rosana, entrevista narrativa, 14/09/2023).

Nos relatos de Eduarda e Rosana, evidencia-se uma postura de aceitação mediante o estabelecimento do trabalho diretivo que limitava o exercício docente de ambas. Entendo que Eduarda e Rosana emitem opiniões baseadas em impressões pessoais, pois, como afirma Contreras (2012), os moldes que direcionam a prática pedagógica docente reduzem a função do professor ao mero cumprimento de determinações externas, desviando o controle sobre suas próprias tarefas. Assim, Eduarda e Rosana demonstram ter uma postura docente que delibera a partir de reflexões superficiais.

Contreras (2012) assegura que a aceitação dos professores diante das limitações de sua atividade docente pode indicar perda de visão e controle sobre sua função, que é desqualificada para ser posteriormente requalificada por meio de especializações e novas formas de exercer sua prática. Portanto, a aceitação apresentada pelos professores frente às restrições de sua atividade docente pode refletir essa perda de perspectiva e controle sobre sua função, cujo propósito é garantir que todos os alunos alcancem seu pleno desenvolvimento na aprendizagem, conforme preconizado pela legislação brasileira, especialmente a LDB 9394/96, e pelas diretrizes curriculares, como a BNCC e a DRC/MT.

No que diz respeito à requalificação da função docente em ambientes que direcionam a prática docente, pode-se verificar nos excertos de Camila, Eduarda, Rosana e Maria que elas vivenciavam esse processo de requalificação da função docente.

“E eu trabalho sendo uma tradutora intérprete do que tem escrito na apostila, do material estruturado, pra que eles entendam e façam traduções das perguntas e acabo sendo uma tradutora” (Camila, entrevista narrativa, 11/08/2023).

*“Eu penso assim, se nós não tivéssemos toda essa estrutura de chromebook nas escolas, de internet, que nós temos hoje, seria muito complicado. **Eu acho que seria quase impossível a gente poder trabalhar.** Mas, com toda essa tecnologia que a gente está tendo agora, na, na, nas escolas, eh, está dando pra ir legal. Assim, eu acho que **agora eu posso dizer que eu acho interessante**” (Eduarda, entrevista narrativa, 29/08/2023).*

*“**A gente trabalha como tradutor, é para dar um auxílio e aí é eu entro na plataforma**” (Rosana, entrevista narrativa, 14/09/2023).*

*“Assim... no começo eu me sentia... **não me sentia uma professora. Eu me sentia uma tradutora, né?** Porque, cada palavrinha eu tinha que falar pra eles, traduzir, eu tinha, eu, eu, eu lia os enunciados pra eles, pra eles em inglês, depois eu lia em português (...)” (Maria, entrevista narrativa, 23/08/2023).*

Para Carmo (2017), toda essa parametrização e instrumentalização do ensino, que leva à desqualificação e requalificação das práticas pedagógicas docentes, tem a finalidade de controle sobre as tarefas docentes e sobre o que ensinar aos alunos. Concordo com o autor, pois, ao se analisar o material estruturado de ensino de inglês utilizado pelas participantes desta pesquisa, verifico que ele está padronizado para atender ao que orienta a BNCC, a qual, Segundo Klees (2012 *apud* Adrião; Peroni, 2018), foi organizada para atender à agenda 2020 do Banco Mundial, que possui interesses bem definidos em relação à aprendizagem dos estudantes pelo mundo.

Diante da nova organização do trabalho na rede estadual de Mato Grosso no Araguaia Xingu, por meio da qual a função docente está sendo requalificada, verifiquei que a autonomia docente como responsabilidade moral e individual aparece como percepção de autonomia docente de Eduarda. No excerto abaixo, ela faz afirmações, que demonstram sua preocupação com o cumprimento de suas obrigações morais e individuais enquanto docente, a partir de suas próprias convicções.

*“(…), mas hoje, hoje **eu penso assim: se eles realmente tiverem interesse e estudar mesmo eles conseguem** daí, fica, fica, fica, **fica uma coisa boa**” (Eduarda, entrevista narrativa, 29/08/2023).*

Para Contreras (2012), o professor reflexivo recorre a conhecimentos que construiu ao longo de sua trajetória docente e delibera sobre fatos relacionados à sua prática, tal como o posicionamento de Eduarda sobre a forma como os alunos se relacionam com o ensino-aprendizagem de inglês no contexto de uso do material estruturado de ensino. O modo como Eduarda se posiciona não é algo que se construiu a partir da nova proposta por ela vivenciada. São crenças internalizadas ao longo de sua jornada como docente. Trata-se de um processo longo e complexo que se desenvolve ao longo da carreira do professor. É importante ressaltar que, segundo Aquino (2018), crenças podem se modificar ao longo de nossas experiências. Logo, o posicionamento de Eduarda, pautado em seus constructos internalizados ao longo da carreira docente, de caráter reflexivo moral e individual, poderá evoluir para uma reflexão crítica.

Assim, como se verifica, Eduarda possui uma percepção de autonomia docente como responsabilidade moral e individual, a qual também está destacada no excerto abaixo.

“**Aí hoje eles já fazem normalmente (...)**” (Eduarda, entrevista narrativa, 29/08/2023).

“**Você manter o interesse deles, você falar pra eles que isso é importante pra eles independente de qualquer coisa, que é um aprendizado, que isso é uma coisa que eles vão levar pra vida, e que a vida hoje está assim mas amanhã pode, eles podem conseguir um emprego nos Estados Unidos aí eles vão lembrar que por exemplo, lá atrás eu poderia ter ouvido a professora, eu poderia ter me interessado mais, então é isso**” (Eduarda, entrevista narrativa, 29/08/2023).

Eduarda, mobilizou várias ações que se caracterizam como o tipo de autonomia realizado por professores reflexivos. Por exemplo, buscou formas de motivar os alunos a se interessarem pela aprendizagem de LI. Entretanto, ao afirmar que seus alunos já realizam as atividades normalmente, ela me faz perceber que sua preocupação em manter o interesse do aluno objetivava cumprir as determinações de aprendizagem que lhes são direcionadas. Segundo Contreras (2012), o professor que exerce autonomia moral e individual, também chamado pelo autor de professor reflexivo, se preocupa em mudar situações encontradas ou encontrar argumentos e motivos para justificar o que vivencia, apenas para cumprir pretensões educativas.

Na próxima subseção, apresentarei as reflexões, discussões e resultados relacionados à autonomia como emancipação.

4.2.3 Autonomia como emancipação

A autonomia como emancipação envolve o professor na busca por transformar a realidade contextual, diminuindo a distância entre aspirações sociais e educativas, pautando o ensino em valores de igualdade, justiça e democracia e compreendendo os fatores que dificultam a transformação social, institucional e da própria consciência.

Segundo Holec (1981 *apud* Santos, 2022), para ser autônomo, é preciso estar consciente de como a aprendizagem ocorrerá, que tipo de conhecimento será alcançado no processo e de uma realidade que, ao mesmo tempo que o indivíduo constrói, também domina.

Diante de toda essa reorganização do ensino de inglês nesse cenário, das cinco (5) participantes deste estudo, três (3) participantes exerceram a reflexão crítica sobre sua prática. Elas são: Sara, Maria e Camila, as quais, além da reflexão crítica, também, praticaram ações de caráter emancipatório mediante o que vivenciavam.

“Embora você não pode seguir ele porque exatamente como eu falei, você tem que tá indo além daquele assunto, você tem que voltar pra que o teu aluno não fique tão perdido na aula, então acaba que você não consegue seguir à risca aquele planejamento”. “Você faz de conta que ensina e ele faz de conta que aprende, porque é muito além” (Maria, entrevista narrativa, 23/08/2023).

“Em algumas turmas eu conseguia dar aula e em outras... não, não conseguia dar aula com o material, e aí as vezes eu acabava por deixar o material de lado (...). como vinha muito, com um nível mais alto é os alunos... eu acabava fazendo uma adaptação nas atividades, trabalhando o mesmo conteúdo que tinha na apostila, mas com adaptação e seja que fosse mais acessível pra eles, e aí é... fui muito cobrada em relação a isso e aí eu tive que preencher a apostila, ajudar eles a preencher, então acabava utilizando o quadro ou até mesmo o data show, pra ajudar com que eles preenchessem a apostila” (Camila, entrevista narrativa, 11/08/2023).

“(...) e a língua inglesa no contexto da minha unidade ela sempre foi um pouco atrasada os meninos não acompanha né, não acompanhava, aí o desafio do contexto foi justamente levar esses alunos a (pausa) a ter gosto, a querer fazer, a querer aprender a língua inglesa”. “Daria mais liberdade para cada contexto fazer seu planejamento de acordo com a necessidade do estudante né, para que ele

realmente alcançasse a aprendizagem que ele necessita, não que simplesmente seguissem como um robzinho e não desse os resultados que precisa de aprendizagem completa, né. Justamente porque eu conheço a realidade do meu aluno e tem muito conteúdo que ele não consegue (...)” (Sara, entrevista narrativa, 11/08/2023).

Os excertos acima, Maria, Camila e Sara evidenciaram o processo reflexivo-crítico que possuem em relação ao exercício da função. Ao se verem limitadas para ensinar seus alunos, buscaram estratégias não só para cumprir com as obrigações morais e individuais da profissão, características do profissional que exerce a autonomia como responsabilidade moral e individual. Entretanto, elas buscaram meios para desenvolver nos alunos a aprendizagem e resolver situações incertas presentes na sala de aula, as quais o material estruturado de ensino de inglês não estava conseguindo abordar, nem responder.

Para Contreras (2012), a autonomia docente enquanto emancipação consiste em aliar a prática cotidiana, aspirações sociais e educativas em busca da transformação de realidades que fortalecem as desigualdades, injustiças e a antidemocracia. Corroborando com essa ideia, Lamb (2000, p. 125) acredita que “a reflexão crítica obriga os professores a considerar as origens e os contextos de suas próprias crenças, teorias e práticas, bem como as implicações destas na relação com seus alunos”. Portanto, nos excertos de Maria, Camila e Sara, percebo uma ação interventiva na realidade em busca de mudança no contexto de atuação e na aprendizagem, após uma reflexão crítica do que vivenciavam.

É necessário registrar que as ações transformativas exercidas por Maria, Camila e Sara, em determinado momento, foram paralisadas pelas exigências do sistema organizacional e institucional, fazendo com que elas voltassem a seguir sistematicamente o material estruturado, mesmo contra suas convicções e vontades. Desse modo, elas abandonaram ações emancipatórias para seguir as ações diretivas, como se verifica nos excertos abaixo.

“(...) então você tinha que trabalhar o estruturado e você tinha que trazer todo um antes pra ele ter noção do que... que ele... senão ele vai ver aquilo ali vai dizer: meu Deus! ele não vai se apaixonar pelo inglês e você quer seu aluno se apaixone”. (Maria, entrevista narrativa, 23/08/2023).

“Eu fui cobrada, (...) porque eu trabalhei uma aula didática. É que tinha uma receita no material estruturado uma receita de brigadeiro, uma receita de mouse aí eu fui lá e fiz a receita com os alunos e falei em inglês a receita (risos), com eles,

e fui coloquei no quadro o passo a passo. Fiz todo um trabalho dinâmico, e aí cadê a parte de responder na apostila? **Você não tem como, você não consegue fazer duas coisas ao mesmo tempo.** (...) **you pensa, you ser cobrada numa coisa dessas!?** (...), então, **eu gostaria de mais liberdade**” (Camila, entrevista narrativa, 11/08/2023).

“Bem, aqui na escola **a gente eh cobrado pela coordenação pra gente fazer dentro do roteiro** do, do, material estruturado” (Sara, entrevista narrativa, 11/08/2023).

Para Contreras (2012), é necessário que o professor seja flexível e sensível para adaptar seu conhecimento às características vivenciadas em seu trabalho cotidiano. Entendo que, conforme verificado nos excertos anteriores, Maria, Camila e Sara não só agiram com sensibilidade, flexibilidade e conhecimento, como também apresentaram independência intelectual ao opinarem criticamente sobre as diversas situações vivenciadas mediante o uso do material estruturado de ensino de inglês. Segundo Contreras (2012), a independência intelectual ocorre quando o sujeito se emancipa do controle repressivo, superando as dependências ideológicas ao questionar criticamente a própria concepção de ensino e da sociedade.

No que diz respeito às percepções de autonomia docente de Maria, Camila e Sara, trago os excertos abaixo, os quais refletem como as participantes concebem a autonomia docente.

“**Embora você não pode seguir** ele porque exatamente como eu falei, você tem que tá indo além daquele assunto, você tem que **voltar pra que o teu aluno não fique tão perdido na aula**, então acaba que **you não consegue seguir à risca aquele planejamento**. Então você tem que sempre colocar um pouquinho mais de tempo pra que **you tem que inserir outros assuntos** pra trabalhar um tempo verbal lá”. (Maria, entrevista narrativa, 23/08/2023).

“Mas também das coisas que o material é éé, principalmente o da Pearson, **o da Pearson é bem legal. Por que eu o acho mais interativo**, eu acho ele **mais atrativo pro meu aluno**, eu acho ele, ele **mais próximo da realidade de ensinar meu aluno**, ele é **mais auto-didático**, mas como eu vou te dizer, **mais fácil do meu aluno compreender**. Eu gosto, eu gosto” (Maria, entrevista narrativa, 23/08/2023).

“Eu posso até **conseguir trabalhar, trinta, cinquenta por cento dos alunos** com o material estruturado, **mais e os outros** (...) né?” (Camila, entrevista narrativa, 11/08/2023).

“(…) não dava tempo de eles refletirem o conteúdo” (Camila, entrevista narrativa, 11/08/2023).

“Então eu mudaria isso colocava mais voltado pra realidade do meu aluno matogrossense, já que a apostila é do Mato Grosso (risos), e meu aluno é matogrossense” (Camila, entrevista narrativa, 11/08/2023).

“(…) Isso não faz sentido pra eles se eles não souberem o que significa” (Camila, entrevista narrativa, 11/08/2023).

“Daria mais liberdade para cada contexto fazer seu planejamento de acordo com a necessidade do estudante né, para que ele realmente alcançasse a aprendizagem que ele necessita, não que simplesmente seguissem como um robzinho e não desse os resultados que precisa de aprendizagem completa, né” (Sara, entrevista narrativa, 11/08/2023).

“Justamente porque eu conheço a realidade do meu aluno e tem muito conteúdo que ele não consegue, então, essa liberdade seria eu fazer a curadoria do material que ele conseguisse desenvolver sua produção” (Sara, entrevista narrativa, 11/08/2023).

“Então pra mim ele (material estruturado), ele, só se resumiu no enxugamento mesmo, muito resumidinho que faz com que o professor precise buscar mais conteúdo fora né? Pra intercalar com aquilo” (Sara, entrevista narrativa, 11/08/2023).

“Bem, mesmo com o material estruturado, eu tento trazer uma aula diferenciada, dentro do que eu sei que o meu aluno vai gostar, então, se eu conseguir que ele goste da aula, ai eu consigo que ele acompanhe o material estruturado, por exemplo, eles gostam de música, ai eu faço uma introdução com uma música, pra eles completar a música pra eles ter um, despertar ali um gosto um interesse, ai quando eles tão cantando a música ali já dentro da a, as vezes, até mesmo do próprio conteúdo daquele roteiro do material estruturado, aí nós vamos pegar o material estruturado e intercalar com aquilo que eles gostam que no caso é o listening, ou a gente faz uma roda de debate, conversando of your name, i am fine” (Sara, entrevista narrativa, 11/08/2023).

Portanto, Maria, Camila e Sara vivenciavam uma autonomia ilusória, imposta pelo modo organizacional do ensino no Estado de Mato Grosso, contra suas vontades e convicções. Isso porque suas narrativas denotam que as mesmas possuem uma percepção de autonomia docente como emancipação, considerando-a o tipo ideal para o contexto de ensino de LI.

Na próxima subseção, apresento os resultados da experiência de autonomia docente ao vivenciar o uso do material estruturado de ensino de inglês na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso.

4.2.4 A autonomia docente ao vivenciar o uso de material estruturado de ensino de inglês na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso

Nesta última subseção, apresento os resultados da experiência de autonomia docente vivenciada pelas professoras participantes desta pesquisa, como dados numéricos acerca das percepções e vivências de autonomia docente em contexto de uso do material estruturado de ensino de inglês na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso.

Abaixo apresento excertos que demonstra a vivência da liberdade do exercício docente mediante o uso do material estruturado de ensino no contexto investigado.

“Você tem que trabalhar meio que na caixinha, antes você tinha um vasto caminho a percorrer, só que agora... (...) afetou um pouco naquela questão que eu te falei, de você, antes você tinha o caminn..., você percorria o caminho, hoje não, você tem que seguir aquele caminho, que está delimitado já” (Maria, entrevista narrativa, 23/08/2023).

“Você não tem aquela liberdade de trabalhar a realidade de seu aluno, a dificuldade do seu aluno, ali você tem que passar aquele conteúdo que o menino não acompanha, mas você precisa seguir, então, é no sentido de estar presa naquela caixinha que você sai e segue sem liberdade né, de acompanhar sua realidade”. (Sara, entrevista narrativa, 11/08/2023).

“Eu estou presa no material estruturado. Eu não posso fazer uma aula didática, dinâmica... mais dinâmica com eles, porque senão, não dá tempo de preencher o material e se eu não preencho o material, eu sou cobrada. Eu sou até notificada, se eu não fizer” (Camila, entrevista narrativa, 11/08/2023).

“No início eu achei que bastante (...)”. “no início eu achei né? É porque tudo chegou, tipo, muito assim, tá! E jogou, né? Tá! Vai trabalhar é assim agora, não teve aquele processo, né? Pra... pra gente entender um pouco como seria essa mudança. A mudança foi muito rápida, mas aí depois a gente pega o embalo, né? E a gente segue” (Eduarda, entrevista narrativa, 29/08/2023).

“Para mim, foi assim, não tirou muito a minha liberdade enquanto professora, não” (Rosana, entrevista narrativa, 14/09/2023).

Pelas narrativas descritas, verifico que a autonomia docente, em contexto de uso do material estruturado de ensino de inglês, tem imposto limitações às ações das professoras participantes, direcionando-as a exercerem uma autonomia ilusória. Na presente pesquisa, de cinco (5) participantes, três (3) delas percebem essas limitações e adotam uma postura crítica diante da proposta educativa do Estado. Buscaram romper com alguns dos pressupostos estabelecidos, visando transformarem a realidade educativa de seus alunos e as suas próprias, procurando emancipar-se em sua tarefa docente.

Por outro lado, uma (1) participante destaca a falta de diálogo coletivo para a compreensão do novo, revelando uma postura reflexiva. No entanto, ao demonstrar preocupação em dialogar sobre o novo, sua intenção parece ser mais de aprendizado para adequação ao novo do que para a transformação do mesmo. Portanto, a mesma exercia ações de autonomia como responsabilidade moral e individual, cuja intenção era compreender o novo para se adequar e cumprir as proposições, e não a de compreender para trazer transformação. Assim, a participante percebia a autonomia docente como responsabilidade moral e individual naquele momento.

Outra participante (1) não compreendia a limitação imposta em suas atividades docentes e não se percebia sem liberdade para desenvolver seu trabalho, mesmo inserida neste contexto de orientações pré-determinadas pelo Estado de Mato Grosso. Sua preocupação estava em cumprir as determinações, sem um questionamento crítico de si própria, de suas práticas e da experiência que vivenciava. Desse modo, a participante, além de estar vivenciando uma autonomia ilusória, também exercia uma autonomia docente ilusória.

Em suma, as narrativas analisadas mostram que das cinco (5) professoras de Língua Inglesa do Araguaia Xingu, três (3) delas identificaram os limites atribuídos ao seu exercício docente e possuíam uma percepção de autonomia docente como emancipatória. Apesar de vivenciarem uma autonomia ilusória direcionada pelo Estado, uma (1) participante identificava

as limitações em contexto de uso do material estruturado de ensino de Língua Inglesa. Percebia-se limitada em sua liberdade de atuação, refletia sobre os problemas vivenciados, porém, esta reflexão objetivava apenas melhorar as condições de suas aulas para cumprir as determinações e orientações pedagógicas instituídas. Portanto, a participante evidenciava possuir uma percepção de autonomia docente como responsabilidade moral e individual. Uma (1) participante, possuía uma percepção limitada sobre os direcionamentos e parametrização do ensino de Língua Inglesa, pois notava as limitações e direcionamentos em contexto de uso do material estruturado de inglês ofertado pelo Estado de Mato Grosso, mas não concebia que isso limitava sua autonomia docente. Dessa forma, a participante demonstrava que possuía uma percepção de autonomia docente como ilusória. No que tange a vivência de autonomia docente em contexto de uso do material estruturado de Língua Inglesa na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso, verifiquei que as professoras vivenciavam um contexto que limitava e direcionava sua atuação docente, atribuindo-lhes uma vivência de autonomia ilusória.

Na próxima seção, discorro sobre a chegada ao destino que me propus alcançar com esta pesquisa, por meios das minhas considerações finais.

5 CHEGANDO AO DESTINO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou-me reflexões importantes a respeito do exercício da docência, uma vez que me preocupe em investigar a experiência de autonomia docente por meio da pesquisa narrativa. Com foco no objetivo geral, que foi investigar a experiência de autonomia docente mediante o uso do material estruturado de ensino de inglês na rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso, mobilizei minhas reflexões por meio de duas perguntas de pesquisa: (1) Quais são as percepções de autonomia docente de professoras de inglês da rede pública do Araguaia Xingu em Mato Grosso quando utilizam o material estruturado de ensino inglês? (2) Como se dá a minha autonomia docente de professoras de inglês da rede pública do Araguaia Xingu em Mato Grosso em contexto de uso do material estruturado de ensino inglês?

A pesquisa se desenvolveu a partir de sua introdução, sendo situada no cenário investigativo dos estudos linguísticos através dos trabalhos empíricos ali exibidos. Eles foram importantes para as reflexões acerca da autonomia docente, tema que foi apresentado e discutido a partir do conceito geral de autonomia. Também discorri sobre o ensino de inglês na atualidade no Brasil e em Mato Grosso, a fim de entender sua organização para refletir sobre a autonomia docente em contexto de uso de material estruturado de ensino.

A metodologia traçou-me uma rota, pela qual me orientei; da coleta à análise dos dados, os quais trouxeram as respostas para minhas perguntas de pesquisa, demonstradas a seguir.

Quais são as percepções de autonomia docente de professoras de inglês da rede pública do Araguaia Xingu em Mato Grosso quando utilizam o material estruturado de ensino inglês? Após a análise das narrativas das participantes de pesquisa, verifiquei que de cinco (05) participantes de pesquisa uma (01) concebe a autonomia como responsabilidade moral e individual, e uma (01) concebe a autonomia como ilusória, e três (03) concebem a autonomia como emancipação.

Sobre a pergunta: Como se dá a autonomia docente de professoras de inglês da rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso em contexto de uso do material estruturado de ensino inglês? Obtive o resultado de que todas vivenciavam um contexto que limitavam e direcionavam sua atuação docente, atribuindo-lhes uma vivência de autonomia ilusória.

De acordo com este estudo, percebo que a autonomia docente tem sido afetada desde as construções legais, pois as leis construídas mediante interesses diversos de variados setores, organizações e sujeitos culminam em um objeto plural, devendo ser obrigatoriamente respeitado por todos. Diante disso, estados e municípios não só têm garantido o direito de instituir suas legislações específicas, mas têm o dever de organizá-las, e ainda, as organizam

sem ouvir muitas vozes relevantes no processo, o que afeta diretamente no ensino e nas estruturas organizacionais do mesmo.

Os estudos empíricos utilizados como parte da discussão desta pesquisa me mostraram que a autonomia docente é um tema que esteve em alta nas pesquisas no Brasil até 2010, porém, a partir deste período o tema foi pouco discutido. Percebi isso no momento de buscar os trabalhos empíricos que subsidiaram este estudo, pois tive dificuldades de encontrar trabalhos atuais com este tema.

Para o estudo, realizei uma entrevista semiestruturada com seis participantes, docentes que utilizaram o material estruturado de ensino em suas aulas desde 2022, e suas narrativas se tornaram dados da análise categorial com foco no conteúdo.

Percebi que utilizar as narrativas orais como instrumento de coleta de dados foi muito importante, pois a atitude das participantes, quando entrevistadas, demonstrou-me a satisfação de estarem sendo ouvidos naquele momento. Pareceu-me que ansiavam por oportunidades como esta. Já a semiestrutura da narrativa me fez sentir segura na condução das entrevistas, me tirando todo o medo de esquecer algo importante a se questionar. Notei que a semiestrutura também tranquilizou as participantes, dando-lhes maior segurança em contar sobre o tema, tirando-lhes a preocupação de qual caminho deveriam seguir ao contar sobre a experiência vivenciada.

Sobre as categorias de análise definidas com antecedência, a partir dos estudos teóricos, foi uma experiência que trouxe uma orientação para a pesquisa desde o momento em que foram estabelecidas. Desse modo, a pesquisa se constituiu num foco, tanto nos estudos quanto na produção escrita.

Com relação ao que foi recorrente após a análise dos dados nas categorias, encontrei pontos análogos e pontos divergentes no contexto. Alguns pontos análogos: vivência do sofrimento, solidão e frustração docente; o direcionamento do trabalho docente; percepção da desconexão do material estruturado de ensino de Língua Inglesa com o contexto; percepção de que o material contribui para o desinteresse do aluno por aprender a língua. Alguns pontos divergentes: ciência da limitação atribuída pelo material à atuação docente no contexto; atribuição da responsabilidade de fracassos da prática aos alunos; sensações com relação ao planejamento pronto.

É importante registrar que esta pesquisa ainda mostrou que crenças internalizadas por professores ao longo de suas experiências afetam a forma como percebem a autonomia docente e como executam sua prática, como, por exemplo, quando as professoras afirmam estar vivenciando um direcionamento de sua prática, mas não se veem limitadas em sua autonomia.

Também demonstrou que o ambiente prático do docente afeta sua identidade. Isso pode ser visto quando as professoras mencionam estar se sentindo e realizando o papel de tradutoras ao invés de professoras. Outro quesito evidenciado pela pesquisa é que contextos que limitam a prática docente afetam o interesse do aluno pela aprendizagem.

Algo novo que esta pesquisa trouxe a mim, apresentado por minha orientadora Dr^a Ana Carolina de Laurentiis Brandão, foi o contato com a pesquisa narrativa. Eu havia conhecido a pesquisa narrativa há pouco tempo com a própria professora Dra. Ana Carolina, mas ainda não havia me debruçado nos estudos sobre ela, algo que fiz durante minha trajetória nesta produção.

Eu vejo que a narrativa oral foi uma oportunidade para (auto) revelação e (auto) reflexão, de forma subjetiva, leve e descontraída. Nelas, os professores manifestaram seu contexto e suas próprias concepções acerca do que vivenciavam e demonstraram satisfação por serem ouvidos. Logo, a pesquisa narrativa se apresenta como uma excelente ferramenta para ampliar as vozes existentes na sociedade. Assim, espero que mais pesquisadores possam fazer uso dessa ferramenta em suas produções.

Desse modo, entendo que as narrativas para os docentes participantes desta pesquisa também foram uma oportunidade de refletirem sobre seu exercício docente, de um momento único e importante em suas trajetórias, que foi a implantação do material estruturado de ensino de inglês na educação básica de Mato Grosso.

Nesta minha caminhada, também houve desafios, como o de ir em busca de participantes de pesquisa fora do meu município; de estudar muito para delinear meu objeto de pesquisa e entender sobre pesquisa narrativa; o de definir nossa base teórica após escolha do objeto. Foi uma pesquisa que se fez na caminhada e isso foi muito desafiador. Todas estas construções que realizei nesta jornada nos fizeram ver que ainda há possibilidades de investigação a partir deste estudo, como: analisar a (re)construção da identidade docente a partir do exercício de sua função em contexto de uso de material estruturado de ensino de inglês no Araguaia Xingu em Mato Grosso.

No futuro, penso que esta investigação poderá instigar pesquisas que venham tratar sobre o desenvolvimento da autonomia docente no ensino de línguas e de inglês que abordem os impactos da formação continuada dos professores para seu exercício autônomo.

A mais importante contribuição desta pesquisa é colocar o tema autonomia docente em discussão na região do Araguaia Xingu mato-grossense, que ainda possui uma carência de investigação em relação ao tema. Ela também contribui para a mudança do cenário brasileiro em relação ao trabalho com este tema, no sentido de atualizá-lo nas pesquisas.

Com respeito a mim, as contribuições foram me possibilitar participar da implantação do material estruturado de ensino de inglês da rede estadual do Araguaia Xingu em Mato Grosso, a partir do lugar do docente, o que ampliou e até mudou minha visão de autonomia docente, fazendo-me compreender, por exemplo, que o material didático pronto não é a base, pois, no ensino que vislumbra a emancipação do sujeito, a base é o professor e seu contexto. E ainda me permitiu o entendimento de que ações, atitudes e vontades dos professores se dão a partir do que os mesmos internalizaram durante sua trajetória (pessoal, acadêmica e profissional).

Desse modo, concluo afirmando que ao disponibilizar um material estruturado de ensino, vinculado a cronogramas e metas, para alunos e professores, o Estado de Mato Grosso limita a autonomia docente, promove autonomia ilusória docente e afeta diretamente o processo emancipatório docente e, assim, de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. et al. **A atuação de grupos empresariais em educação e sua inserção em redes públicas de ensino**: reflexões iniciais. São Paulo: Autores Associados, 2013.

ADRIÃO, T. **Estratégias municipais para a oferta da educação básica**: as parcerias público-privadas. Relatório de pesquisa: Fapesp. 2009.

ADRIÃO, T. **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. Pedro e João Editores: São Carlos, 2022.

ADRIÃO, T. et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, v. 37, n. 134, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzgdPyJRdkZHw4dKRFd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2022.

ADRIÃO, T. **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. Pedro e João Editores: São Carlos, 2022.

ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Rede sociais e ensino de línguas**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2016.

BARROSO, J. **O estudo da autonomia da escola**: da autonomia decretada à autonomia construída. Porto Editora: Portugal, 1996.

BRAGA, J. C. F.; GOMES, R.; MARTINS, A. C. S. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. **Polifonia**, v. 24, n. 35, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/53040>. Acesso em: 18 set. 2022.

BALL, S. J. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2022.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2022.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2007.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.

BENSON, P. **Autonomy in language teaching and learning**. Cambridge University Press: United Kingdom. 2006.

BENSON, P.; HUANG, J. Autonomia na transição da aprendizagem de língua estrangeira para o ensino de língua estrangeira. **Revista Delta**, v. 24, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/download/29132/20368>. Acesso em: 4 abr. 2022.

BLIKSTEIN, P. Travels in Troy with Freire: Technology as an agent for emancipation. *In*: NOGUEIRA, P.; TORRES, C. A. (org.). **Social justice education for teachers: Paulo Freire and the possible dream**. Rotterdam: Sense, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: Http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 29, de 14 de julho de 1809**. Crea nesta cidade uma cadeira de Arithmetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez. Coleção das Leis do Império do Brasil, 1809. p. 28.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. **Lei 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

BUNZEN, C. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. **Ao pé da letra**, v. 3, n. 1, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedaleta/article/view/231468/25571>. Acesso em: 22 out. 2022.

CAMPOS, A. OLIVEIRA, D. R. A relação entre o princípio da autonomia e o princípio da beneficência (e não-maleficência) na bioética médica. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, v. 116, 2017. Disponível em: <https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/514>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CARBONE, G. M.; RODRÍGUEZ, J. R.; GARCIA, N. M. D.; GARCIA, T. M. F. B. **Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza: contribuciones desde América Latina**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná/NPPD, 2021.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORALINA, C. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. São Paulo: Global, 1997.

DAY, K. C. N.; SAVEDRA, M. M. G. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. **Fórum Linguístico**, v. 12, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.%20php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n1p560>. Acesso em: 15 dez. 2022.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, P. **Pobreza política**. Campinas: Autores Associados, 2001.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 1955.

FOGAÇA, F. C. GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/sKynkKdFScDpzKkrXzRjjNF/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M. **Change forces**: probing the depths of educational reform. The Falmer Press, 1993.

FLICK, U. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

GERHARDT, A. F.; AMORIM, M. A. Olhares indisciplinados sobre a BNCC. *In*: GERHARDT, A. F.; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

HERMANNNS, K. **Participação cidadã**: novos conceitos e metodologias. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer Stiftung. 1995.

HOFFMANN, E. H. **Sistemas apostilados em redes municipais de ensino no Oeste catarinense**: a mercadorização da educação Pública? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Da Fronteira Sul, 2020.

HOLEC, H. **Autonomy in foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

IRALA, V.; LEFFA, V. J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. *In*: IRALA, V.; LEFFA, V. J. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n. 4, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2022.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005.

LEFFA, V. J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2007.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, v. 20, n. 2, 2005. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Alínea, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative research: reading, analysis, and interpretation**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2008.

LITTLE, D. **Learner autonomy I: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1991.

MARCONDES, M. I. MORAES, C. L. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/375720519/CURRICULO-E-AUTONOMIA-DOCENTE-Discutindo-a-Acao-Do-Professor-e-as-Novas-Politicas-de-Sistemas-Apostilados-Na-Rede-Publica-de-Ensino>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MARTINS, P. S. VARGAS, B. Q. Cultura(s) em livros de inglês do Programa Nacional do Livro Didático: caminhos possíveis para uma educação intercultural crítica. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, v. 2, n. 3, 2018. Disponível em: https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte/article/view/1691/pdf_1. Acesso em: 3 out. 2022.

MACKENZIE, A. Changing contexts: connecting teacher autonomy and institutional development. *In*: Mackenzie, A.S.; McCafferty, E. (Eds.). **Developing Autonomy**, 2014.

MAGNO E SILVA, W. The role of self-access centers in foreign language learners autonomization process. *In*: NICOLAIDES, C.; MAGNO E SILVA, W. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy**. São Paulo: Pontes: 2018.

MELLO, G. N. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2019.

NICOLAIDES, C. Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas. **Revista Crop**, v. 17, 2007. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/nicolaides.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

NICOLAIDES, C. FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira. **The ESP**, v. 23, n. 1, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277244483_Crenças_e_atitudes_que_marcam_o_de_senvolvimento_de_autonomia_no_aprendizado_de_lingua_estrangeira. Acesso em: 22 jul. 2022.

NICOLAIDES, C. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2007.

OLIVEIRA, V. A. **Narrativas visuais de professores de inglês em escolas periféricas: um estudo sobre suas crenças e identidades docentes**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, 2017.

OLIVEIRA, D. A. Políticas conservadoras no Brasil: ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 7, n. 14, 2022. Disponível em: <https://revistas.uam.es/rep/s/article/view/15688>. Acesso em: 27 set. 2022.

OXFORD, R. L. **Toward a more systematic model of L2 learner autonomy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (org.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PRANDI, L. R. et al. As mazelas da educação pública no Brasil: do atraso à instrumentalização política do ensino. **EDUCERE - Revista da Educação**, v. 15, n. 2, 2015. Disponível em: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/educere/article/view/5620>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SANTOS, G. F. R. **Autonomia no letramento digital: experiências de professores de línguas no período de ensino remoto**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

SANTOS, V. X. Entrevistas com Anita Wenden e Flávia Vieira sobre autonomia. **Linguagem e Ensino**, v. 5, n. 2, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15563>. Acesso em: 27 out. 2022.

SANTOS, E. S. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, n. 1, 2011. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10439/10439_3.PDF Acesso em: 10 maio 2022.

RAYA, M. J.; LAMB, T.; VIEIRA, F. **Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa: para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor**. Authentik, 2007.

RICHARDS, J. C. **The role of textbooks in a language program**. New Rules, Cambridge, 2002.

RIESSMAN, C. K. **Narrative analysis**. Newbury Park, California, 1993.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Morata, 1995.

SHOHAMY, E. G. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. Psychology Press, 2006.

SILVA, J. O.; RISTUM, M.. A violência escolar no contexto de privação de liberdade.

Psicol. Cienc. Prof., v. 30, n. 2, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/wS6k9BDpxRzSVbNY6kYdsgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SILVA, D. J. A. Formação de professores de língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo. **Trab. ling. aplic.**, v. 52, n. 1, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/N74NCFVjDb53kNzcWKjhSYQ/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.).

Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica: métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? *In*: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). **Autonomy and independence in language learning**. Essex: Addison Wesley Longman, 1997.

VIDOTTI, J. **Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa**. Tese (Doutorado em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012.

XAVIER, R. P.; SOUZA, D. T. O que os alunos pensam sobre o livro didático de Inglês?

Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 47, n. 1, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/yCdhrgQFpsj6grKwLPQBFQr/#:~:text=O%20PAPEL%20DO%20LIVRO%20DID%3%81TICO,livro%20de%20leitura%20em%20casa>. Acesso em: 5 dez. 2022.

XAVIER, R. P. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *In*:

NICOLAIDES, C. et al. (org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003.