

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MIKAELA DE ABREU CAVALCANTE SHIMMYO

**SER PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NOS DISCURSOS DE
DOCENTES DA ÁREA: O CONTEXTO DA PRÁTICA NA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDONÓPOLIS (MT) NA CHAMADA
IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**

**RONDONÓPOLIS – MT
2025**

MIKAELA DE ABREU CAVALCANTE SHIMMYO

SER PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NOS DISCURSOS DE
DOCENTES DA ÁREA: O CONTEXTO DA PRÁTICA NA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDONÓPOLIS (MT) NA CHAMADA
IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Universidade Federal de Rondonópolis, Linha de Pesquisa Política Formação e Práticas Educativas, vinculado ao grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade, sob orientação da Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.

Rondonópolis-MT
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S555s Shimmyo, Mikaela de Abreu Cavalcante.

Ser professor de língua inglesa nos discursos de docentes da área: o contexto da prática na rede estadual de educação de Rondonópolis (MT) na chamada implementação da BNCC [recurso eletrônico] / Mikaela de Abreu Cavalcante Shimmyo.. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 132 f., pdf). – 2025.

Orientador(a): Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Rondonópolis, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Política curricular. 2. Ensino de língua inglesa.. 3. Ensino fundamental.
4. Discurso . 5. Identificação docente. I. Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da,
orientador. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "SER PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NOS DISCURSOS DE DOCENTES DA ÁREA: O CONTEXTO DA PRÁTICA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDONÓPOLIS (MT) NA CHAMADA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC"

AUTORA: MESTRANDA MIKAELA DE ABREU CAVALCANTE SHIMMYO

Dissertação defendida e aprovada em 11 de **MARÇO** de **2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. MERILIN BALDAN (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. CLARISSA BASTOS CRAVEIRO (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

4. LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE (Examinadora Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 11/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha**, Docente - UFR, em 11/03/2025, às 19:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Merilin Baldan, Docente - UFR**, em 13/03/2025, às 12:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Clarissa Bastos Craveiro, Usuário Externo**, em 08/05/2025, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0469497** e o código CRC **88A4F328**.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, que com tanta atenção, paciência, carinho e conhecimento, me guiou pela jornada deste mestrado.

À banca, Profa. Dra. Merilin Baldan e Profa. Dra. Clarissa Bastos Craveiro, pelos seus apontamentos tão importantes para a construção desta dissertação.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelas discussões, contribuições, amizade e pelo encorajamento.

Às professoras que tão gentilmente aceitaram participar desta pesquisa e me emprestaram suas vozes.

À minha filha, Lara, que mesmo com sua pouca idade, sempre compreendeu meus momentos ausentes, sempre entendeu a importância da frase “Agora a mamãe tem que estudar”. Meu amor, tudo o que eu faço é por você.

Ao James, sem seu apoio não teria conseguido ir tão longe.

Aos meus pais, Marly e Donizete, e à minha irmã, Juliany, foi através de vocês que aprendi a sonhar e ir atrás dos meus objetivos.

Às minhas amizades mais antigas e mais recentes, obrigada por me encorajarem e me apoiarem em todos os passos do caminho até aqui.

A todos que, de alguma maneira, colaboraram para este momento, meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFR e buscou investigar os discursos sobre ser professor de Língua Inglesa (LI) no Ensino Fundamental da rede pública estadual de Mato Grosso, especialmente em Rondonópolis. O estudo problematiza políticas curriculares centralizadas que, ao introduzirem padrões mensuráveis de aprendizagem, recorrem às soluções do mercado educacional, significando a educação como um negócio. Assim, está em discussão como essas políticas afetam o entendimento de ser professor no contexto da rede estadual de Mato Grosso. A pesquisa orientou-se por meio de três objetivos específicos: analisar, nos documentos curriculares nacionais e do estado de Mato Grosso, como a BNCC e BNC-Formação e documentos da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MT) significam ser professor; identificar e discutir interpretações de ser professor de Língua Inglesa entre professores da rede estadual de educação e problematizar sentidos de ser professor de Língua Inglesa nos discursos educacionais no contexto da BNCC, discutindo lógicas políticas em curso. A pesquisa utiliza a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores, com foco no contexto da prática, assim como a teoria da atuação, para a qual a política, embora seja pensada para contextos ideais, é interpretada e, por isso, modificada, sendo frágil e precária e produzindo efeitos que precisam ser problematizados. Também se baseou nos conceitos pós-estruturais de discurso, currículo, identidade/identificação, principalmente a partir de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Discurso foi concebido como uma prática em que estão envolvidos atos de poder, uma prática de significação. Currículo foi defendido como uma prática de significação em que a própria identidade é disputada sem realizar a plenitude e, por isso, criando processos transitórios de identificação. A política foi pensada como um texto produzido em diferentes contextos por processos de tradução e interpretação, na busca por fixar (hegemonizar) sentidos. A empiria foi constituída por documentos curriculares nacionais e, principalmente, de Mato Grosso e com entrevistas (chamadas na pesquisa de conversas individuais) de três professoras de LI de escolas da rede estadual de ensino de Rondonópolis (MT). Essa empiria foi tratada como discursos produzidos e em disputa na política, principalmente sobre a política denominada Mais Inglês no âmbito da Política Pública de Línguas Estrangeiras - Educação 10 anos de Mato Grosso. A discussão apresenta aspectos e lógicas privilegiados na produção acadêmica sobre o ensino de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental, assim como aspectos e lógicas ressaltados pelos documentos curriculares que circulam nos contextos da política. Ao destacar o contexto da prática, a pesquisa afirma que a política não concretiza a implementação. Pontualmente, os documentos e as conversas com as professoras são abordados na problematização de dois discursos proeminentes: o discurso de formar o sujeito proficiente e o discurso de inovar através da tecnologia. Ambos os discursos constituem uma articulação mais ampla de sentidos na política, que privilegia sentidos instrumentais e neoliberais de ser professor de LI, por excluírem da política a autonomia docente, a intelectualidade, a habilitação na área de ensino de LI, a dimensão coletiva e de classe da docência, entre outros sentidos críticos de ser professor.

Palavras-chave: Política curricular. Ensino de língua inglesa. Ensino fundamental. Discurso. Identificação docente.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education from UFR and aimed to investigate the discourses on being an English Language (EL) teacher in elementary education within the State Department of Education of Mato Grosso, specifically in Rondonópolis. The study problematizes centralized curricular policies that, by introducing measurable learning standards, resort to educational market solutions, framing education as a business. Thus, it discusses how these policies affect the understanding of being a teacher in the context of the State Department of Education of Mato Grosso. The research was guided by three specific objectives: (1) analyzing how national and state curriculum documents, such as the BNCC, BNC-Formação, and documents from the State Department of Education of Mato Grosso (SEDUC-MT), define what it means to be a teacher; (2) identifying and discussing interpretations of being an English Language teacher among teachers in the State Department of Education of Mato Grosso; and (3) problematizing the meanings of being an English Language teacher in educational discourses within the BNCC context, discussing the ongoing political logics. The study employed the Policy Cycle approach by Stephen Ball and collaborators, focusing on the context of practice, as well as the theory of enactment, which suggests that policy, although designed for ideal contexts, is interpreted and, therefore, modified, making it fragile and precarious while producing effects that need to be problematized. Additionally, it was based on post-structuralist concepts of discourse, curriculum, and identity/identification, primarily drawing from Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Macedo. Discourse was conceived as a practice involving acts of power, a practice of meaning-making. Curriculum was defended as a meaning-making practice in which identity itself is contested, never fully realized, and thus creating transitional identification processes. Policy was conceived as a text produced in different contexts through processes of translation and interpretation, seeking to set (hegemonize) meanings. The empirical data consisted of national and, mainly, Mato Grosso state curriculum documents, as well as interviews (individual conversations) with three EL teachers from public schools in Rondonópolis (MT). This empirical data was treated as discourses produced and contested within policy, particularly regarding the policy called "Mais Inglês" within the scope of the Public Policy for Foreign Languages – EducAção 10 years of Mato Grosso. The discussion highlights aspects and logics emphasized in academic production about English Language teaching in the final years of elementary education, as well as aspects and logics reinforced by curriculum documents circulating in policy contexts. By emphasizing the context of practice, the research asserts that policy does not fully materialize in implementation. Specifically, the documents and teacher conversations are addressed in the problematization of two prominent discourses: the discourse of forming a proficient subject and the discourse of innovating through technology. Both discourses constitute a broader articulation of meanings in policy, favoring instrumental and neoliberal understandings of being an EL teacher by excluding from policy elements such as teacher autonomy, intellectual engagement, qualifications in the EL teaching field, the collective and class dimension of teaching, among other critical meanings of being a teacher.

Keywords: Curricular policy. English language teaching. Elementary education. Discourse. Teacher identification.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Levantamento de artigos publicados na SciELO com o descritor *ensino de inglês*
- Quadro 2** Artigos com temática voltada ao ensino de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental nas escolas da rede pública brasileira
- Quadro 3** Caracterização inicial de participante da pesquisa

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVADEP	Ambiente Virtual de Desenvolvimento Profissional
BNC-Formação Inicial	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRC-MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
DRE-MT	Diretoria Regional de Educação do Estado de Mato Grosso
EF	<i>English First</i>
EFII	Ensino Fundamental Anos Finais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
GR	Gratificação Anual por Eficiência e Resultados
HELB	História do Ensino de Línguas no Brasil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MT	Mato Grosso
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SINTEP-MT	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Mato Grosso
SEDUC-MT	Secretaria de Educação de Mato Grosso

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOEIC	<i>Test of English for International Communication</i>
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

1 INTRODUÇÃO	9
2 ALGUNS ASPECTOS E LÓGICAS DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR.....	19
2.1 O que privilegia a produção acadêmica sobre o ensino de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental	19
2.2 Aspectos da política curricular nacional e da política estadual de Mato Grosso para o ensino de LI	30
3. POLÍTICA DE CURRÍCULO, PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DESDOBRAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	41
3.1 A política na perspectiva pós-estrutural do ciclo de políticas.....	41
3.2 O currículo como negociação de sentidos	53
3.3 Identidade, identificação, linguagem e o sujeito político.....	56
3.4 O antagonismo na produção do sujeito político	58
3.5 Definindo o foco de estudo no contexto da prática e na atuação de professores na política curricular de Mato Grosso	63
3.6 Questões éticas da pesquisa.....	68
4 O CONTEXTO DA PRÁTICA: A POLÍTICA PARA ALÉM DO PRETENDIDO PELA LÓGICA DA IMPLEMENTAÇÃO	71
4.1 As conversas iniciais com as professoras de Língua Inglesa.....	72
4.2 Sentidos de ser professor de Língua inglesa nos discursos da política de ensino de Língua Inglesa	74
4.2.1 O discurso de formar o sujeito proficiente	74
4.2.2 O discurso de inovar através da tecnologia.....	84
4.2.3 Ser professor de LI no estado de Mato Grosso	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	114
REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS DO LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	119
REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ANALISADOS.....	124
APÊNDICE I.....	125
APÊNDICE II.....	126
APÊNDICE III.....	127
APÊNDICE IV.....	128
APÊNDICE V	130

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação, intitulada “Ser professor de inglês nos discursos de docentes da área: o contexto da prática na rede estadual de educação de Rondonópolis (MT) na chamada implementação da BNCC”, foi desenvolvida na linha Política, Formação e Prática do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), no Mestrado em Educação, e ganhou forma a partir das leituras e discussões de textos de variados autores e contribuições pós-estruturais do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade¹. Seu objetivo foi investigar, nos discursos que circulam no contexto da prática da rede pública estadual de educação de Mato Grosso, em escolas de Rondonópolis (MT), na chamada fase de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sentidos de ser professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental.

De acordo com Lopes (2013), o pós-estruturalismo é um amplo movimento de questionamento das metanarrativas universais modernas sobre a mudança social, que busca a valorização da contingência e do entendimento das relações de poder como atos constituídos pela linguagem. Para entender as instituições modernas como construções simbólicas – como a escola, a Igreja, a docência, entre outras –, parte da afirmação de que não há positividade ou identidade fixa nos objetos, pois toda realidade é mediada pela linguagem.

Compreendo discurso não apenas como linguagem (falada e escrita). Defendo discurso como uma prática em que estão envolvidos atos de poder, é uma prática de significação (Lopes 2015). Variados discursos, como entendimentos sobre educar, como ensinar ou como ser professor significam e tentam moldar a realidade educacional. Para esta pesquisa, são considerados discursos toda construção significativa ou toda construção política de produção de sentidos (Craveiro, 2020).

A investigação se propôs ao debate e à problematização das lógicas das políticas curriculares centralizadas e seus efeitos no âmbito educacional e cuja hegemonia² pode ser exemplificada pela aprovação da BNCC (Brasil, 2017) da educação básica. Hegemonia é a tentativa de criar uma ordem fixa em meio a movimentação constante de significados concorrentes, em que um significado tenta prevalecer sobre outros (Lopes, 2013). Tais lógicas centralizadas marcam as mudanças reformistas na educação ocidental dos anos de 1990 em diante, caracterizadas, principalmente, pela adoção de padrões mensuráveis de aprendizagem,

¹ Mais informações em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7093986133974601>

² Entendo hegemonia como “uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico-discursivo, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos (Mendonça, 2009, p. 159).”

pela introdução de dinâmicas gerencialistas e pela instauração da performatividade gerencial nas políticas de currículo (Ball, 2005).

O estudo tematiza a problemática da identidade - do ser professor e Língua Inglesa (LI) -, destacando os discursos acerca desse profissional nas circunstâncias políticas e educativas de nossa região, que sofre os impactos da centralização curricular no país, muitas vezes com políticas que reiteram o controle curricular como garantia de boa qualidade da educação e modificam significativamente os sentidos de ser professor. O questionamento condutor é: que sentidos de ser professor de Língua Inglesa são projetados no contexto da rede pública estadual de ensino de Rondonópolis (MT), desde a homologação da BNCC até o ano de 2024, perpassando pelo que vem sendo chamado pela SEDUC-MT de *implementação* nas escolas?

Essa pergunta de pesquisa foi elaborada visando uma problematização dos discursos que cercam os professores de LI, por meio da prescrição de orientações e da instituição de práticas, sistemas de planejamento, adoção de materiais, produção de documentos curriculares oficiais, discursos de representantes da política e os discursos dos próprios docentes da área sobre si e sobre a profissão de professor em escolas públicas na cidade de Rondonópolis, no Mato Grosso.

Este é um tema que vem ao encontro dos meus interesses, também, uma vez que cursei a graduação de Letras - Língua e Literatura em Língua Inglesa na UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), na época Campus de Rondonópolis, e atuo como professora de LI na mesma cidade. A disciplina de LI, uma língua estrangeira, teve (e ainda tem) seu *status* ligado à inteligência (falar um segundo idioma) ou ao poder econômico, ao mesmo tempo que foi, historicamente, vista com pouca importância dentro do âmbito escolar na educação brasileira. Esta disciplina, quando passou a ser ofertada em escolas, foi quase sempre lecionada por professores habilitados em outras disciplinas para complementar as horas necessárias de trabalho, sendo comum até hoje o questionamento de qual é a importância do/a professor/a formado em Língua Inglesa na escola.

Além disso, foi apenas recentemente que o estado de Mato Grosso realizou concurso público para professores de LI, no ano de 2017, dando posse a 185 professores na rede estadual de educação do estado, sendo apenas 11 para atuarem em escolas de Rondonópolis. Neste sentido, o concurso público estadual foi concomitante à nova política de base curricular comum no país. Em Mato Grosso, de acordo com a pesquisa de Silva (2024), no entanto (e como será demonstrado no item 3.2 Aspectos da política curricular nacional e da política estadual de Mato Grosso para o ensino de LI), é elevado o número de contratos docentes e de professores de outras áreas de formação atuando no ensino de inglês.

A BNCC é uma política instaurada por meio de documento de cunho normativo mandatário, aprovado como política curricular nacional pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que trouxe em suas páginas a pretensão, uma promessa, de que seu conteúdo “ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (Brasil, 2017, p. 8).

Diversos debates no meio educacional surgiram no processo de produção dessa política³ e a partir dos discursos afirmados nesse documento (BNCC). Essas discussões se referem, principalmente, ao que é posto como uma educação de qualidade, que na BNCC surge contemplando as habilidades e competências, fatores orientadores desta normativa. Das discussões derivadas da BNCC, algumas se destacam, especialmente, no tocante ao que é considerado uma educação única para todos, visto que tal política curricular se apresenta como “uma Base para toda a Educação Básica brasileira”, como é citado em seu texto de apresentação (Brasil, 2017, p. 5).

Os debates sobre a BNCC consistem em, ao menos, três movimentos importantes: a discussão de quem é a favor de um currículo comum, como na política atual, e trabalha na lógica de sua implementação; a discussão de quem é a favor de um currículo comum, porém não concorda com a política atual (aprovada no governo de Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, MDB), enquanto outros são contra qualquer forma de base que vise uniformizar os currículos. Para tal padronização do ensino brasileiro, a BNCC estabelece normas a serem seguidas por todos os profissionais da educação no Brasil, com o objetivo de garantir o que seria uma mesma educação em todo o país.

Na década de 1970, a Lei nº 5692, de 1971, já abria a possibilidade para o ensino de uma língua estrangeira, entretanto, não se contava com o reconhecimento das línguas estrangeiras como disciplinas com o *status* das tradicionais, como Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Essa lei deixava a cargo das escolas as decisões referentes à organização da disciplina e quem seria o professor que iria ministrar as aulas. Assim, definia: “Art. 8, § 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (Brasil, 1971)”.

³ De acordo com Oliveira e Lopes (2011), "as políticas curriculares: (a) constituem-se em um conjunto de textos (representações) e de discursos (práticas); (b) estão imersas numa rede de discursos; (c) não são independentes de história, poderes e interesses que se espriam capilarmente e; (d) têm seus sentidos modificados pela migração de textos e discursos de um contexto a outro, por processos de recontextualização que produzem híbridos culturais".

A LDB nº. 9394 de 1996 é que veio determinar a obrigação de uma língua estrangeira a partir da quinta série, atualmente no sexto ano do Ensino Fundamental com as modificações mais recentes da Lei. A LI, que sempre figurou como uma disciplina opcional dentre outras línguas modernas, assim chamadas pelo etnocentrismo que tenta classificar certas línguas como superiores ou inferiores em relação ao progresso atribuído ao Ocidente, como apontam Nolasco e Linhar (2020). Como opcional, permanecia no rol das estrangeiras para a escolha de cada escola em ofertá-la ou não, conforme o interesse de sua comunidade. Conforme a LDB de 1996,

Art. 26, § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Brasil, 1996).

Além de não configurar como parte comum na Lei, essa opção de escolha não se concretizava na maior parte do país, porque não havia a exigência legal para estados e municípios contratarem professores formados na área de línguas. Não eram realizados concursos públicos para a área. A diminuição das cargas horárias para o ensino de línguas torna mais difícil o estudante da rede pública aprender uma língua estrangeira. Como apontado na Revista História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB),

(...) a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, formalmente colocada na LDB de 1961, foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. (...) Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento e habilidades de uso correspondentes (Ferraço; Bonfim, 2007).

Predominava a oferta de ensino de LI para o então 8º ano do ensino de 1º Grau e para os três anos do 2º Grau, ministrado por um professor habilitado em outra área que possuía formação em escola de idiomas sem habilitação para a docência ou que apenas possuía conhecimentos rudimentares de inglês. Nos grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro, a formação em línguas estrangeiras esteve, em boa medida, delegada a poucas escolas privadas de línguas (inglês, espanhol, francês etc.) e a pessoas dispostas a lecionar a língua de modo particular, realidade diferenciada nas regiões interioranas ou para quem não possuía condição financeira para dispor de um ensino particular.

Em se tratando de Mato Grosso, o Curso de Letras - Português e Inglês (habilitação dupla), na UFMT - Cuiabá, foi criado em 1974 através da Portaria nº 74.602 de 24 de setembro de 1974. No Campus da UFMT de Rondonópolis, o Curso de Letras – Inglês (habilitação única) foi criado em 2006 por meio da Resolução CONSEPE/UFMT nº 40, de 07 de abril de 2006,

que alterou o curso de Letras – Português e estabeleceu o curso de licenciatura focado para o ensino exclusivo de inglês.

Em 2016, com a Medida Provisória nº 746, o Parágrafo 5º do Artigo 26 da LDB foi alterado e passou a LI de uma disciplina de caráter opcional para obrigatório: “Art. 26, § 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (Brasil, 2016)”. Com o Artigo 26 da LDB de 1996, foi a primeira vez que muitas escolas públicas passaram a ofertar a LI em seu currículo.

Este é um exemplo que demonstra o quão recente foi a entrada da disciplina de modo definitivo na grade escolar brasileira. Mesmo após anos da obrigatoriedade da LI ter sido estabelecida no ensino fundamental e médio, ainda é possível questionar como essa disciplina é abordada em comparação com as outras que detêm estabilidade na tradição curricular (Lopes; Macedo, 2011a). Com sua inserção no rol de disciplinas obrigatórias tornam-se necessárias orientações específicas para a LI, que a partir de então é ofertada por todos os estudantes brasileiros.

Na política nacional de BNCC a disciplina de LI se configura na área de conhecimento das Linguagens e divide espaço, no Ensino Fundamental, com Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Materna, caso das populações indígenas. Assim como a disciplina de LI, que entrou nos currículos educacionais faz pouco tempo, o conhecimento acadêmico de quem é o docente responsável por ela também é algo recentemente mais reconhecido, ou seja, mais recentemente começa a haver uma cobrança social de que professores formados ministrem a disciplina.

Até antes de 1996, poderia ensinar uma língua estrangeira na escola da educação básica alguém nativo ou que morou muitos anos no país de origem da língua, frequentemente considerado apto a atuar como docente por ter o conhecimento da língua que se fala nos países de origem, reforçando-se a ideia etnocêntrica de pureza do idioma. O que era pensado até então sobre ser um professor de inglês se alterou com o aparecimento dos Estudos Culturais⁴, do

⁴ “Os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado (Hall, 2003)”. Estudos Culturais é um campo interdisciplinar que abrange sociologia, antropologia, história, economia, entre outras disciplinas, que propõe analisar como a cultura é produzida. Para Hall, a cultura envolve um conjunto de valores e práticas como representações que afetam na construção identitária; ao mesmo tempo a cultura reafirma ou desafia estruturas. Os Estudos Culturais têm como objetivo compreender as práticas do cotidiano e os discursos que validam determinadas perspectivas, questionando a noção de que a cultura não tem relação com o político e econômico (Hall, 2003).

multiculturalismo⁵ e das perspectivas críticas do colonialismo⁶, revelando a necessidade de considerar a discussão da língua para além dos conhecimentos meramente linguísticos por estar relacionada aos processos políticos da identidade (Hall, 2006).

Vidotti (2012), que trabalha com o discurso político-educacional sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil e faz uma retomada histórica sobre o ensino das línguas modernas, como o inglês e francês, por exemplo, explica que o termo *línguas modernas* passou a ser utilizado no campo das políticas a partir dos anos 1960, no lugar das chamadas *línguas vivas* que são opostas às línguas clássicas (latim e grego). Nolasco e Linhar (2020) criticam como a ideia de línguas modernas desempenhou papel central na manutenção de hierarquias de poder, apagando identidades e impondo discursos unilaterais quanto aos saberes a serem ensinados e aprendidos na escola. Esse conceito associado a determinadas línguas indica um ideal de progresso e modernidade que faz com que tais línguas sejam associadas a um lugar de relevância nos conhecimentos a serem constituídos pelos estudantes, ao mesmo tempo em que significam que as *línguas clássicas* são obsoletas.

Ainda sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, Vidotti (2012) traz recortes das leis, perpassando por diversos governos, bem como, anúncios de ensino de LI abordando como a língua era tratada no âmbito público e privado. Vidotti problematiza a característica de *falante nativo* do docente, indicação comum nas propagandas de escolas de ensino particular de línguas. De acordo com a autora, “A primazia da nacionalidade do professor sobre sua identidade (...) parece alçá-lo a um ideal de língua a ser alcançado, procurando legitimar o lugar do professor nativo como aquele que domina a língua que ensina, conferindo-lhe um lugar de verdade (Vidotti, 2012, p. 37)”.

Ainda nos dias atuais é comum encontrar no Brasil anúncios de ensino de línguas que exaltam a característica de possuir docentes nativos do país falante da língua, como se isso garantisse algum nível mais elevado de qualidade do que aquele nas escolas em que os docentes são brasileiros. Essa pressuposição ignora completamente outros fatores do ensino de línguas que vão além do conhecimento linguístico, concretizando a ideia de que qualquer pessoa, com

⁵ Lopes e Macedo (2013) entendem o multiculturalismo de modo crítico, questionando suas implicações nas políticas educacionais e na construção do currículo. Por mais que o multiculturalismo reconheça a diversidade cultural e busque a valorização de diferentes grupos sociais, ele também pode ser usado como uma ferramenta de controle e normatização identitária.

⁶ “O colonialismo opera, simbolicamente, pela fixação de sentidos preferenciais, eliminando a possibilidade de pensar e dizer diferente. É isso que busca fazer quando substitui as línguas nativas pela do colonizador. É isso que está em jogo quando a ciência iluminista é apresentada como aquela que tem as respostas para controlar os fenômenos naturais. É também isso que quer conseguir quando nomeia os sujeitos como “outros”, criando estereótipos (Lopes; Macedo, 2013, p. 169; grifos das autoras)”.

nenhum tipo de formação relacionada à docência seja capaz de ensinar uma língua simplesmente por ser sua língua materna.

Entendo que muito cabe a alguém cuja função é ensinar formas diferentes de pensar e ver o mundo na perspectiva de uma nova língua, incluindo-se aí a pluralidade da língua quando deixa de ser pensada como uma competência apenas do nativo. Para além dos aspectos instrumentais que se requer do docente de LI, como conhecimento gramatical, pronúncia, vocabulário etc., há também todo um conjunto de conhecimentos como variações linguísticas e culturais que devem estar em constante atualização, sem se descuidar de como a inserção de uma nova língua afeta cada pessoa em seu íntimo ou em termos subjetivos, na sua identidade.

Outra questão é que a formação inicial para a docência em LI em universidades brasileiras habilita para o ensino e insere o profissional professor em um contexto político de formação de crianças, jovens e adultos. Assim, a atividade profissional do professor de LI é educar pessoas em um contexto específico (a escola), em um tempo de intensas trocas culturais com suas características e problemas a serem enfrentados, como as inúmeras desigualdades (de renda, de gênero, geracionais, o empobrecimento de grande parte da população e a concentração de renda para poucos, o desemprego, a fome⁷ etc.).

É neste quadro de nosso tempo que vários fatores influenciaram e ainda influenciam nas disputas sobre quem necessita ser esse professor que assume o papel de ensinar a LI na escola de educação básica; sobre como o professor deve agir diante dessa escola e dessa formação que a BNCC promete assegurar com suas competências e habilidades; sobre quem é o professor de inglês que cumpre a expectativa da BNCC com suas exigências. Essa problematização nos leva ao objeto desta pesquisa: os discursos sobre ser professor de LI na política curricular.

O objetivo geral deste estudo, como apresentei anteriormente, foi investigar, nos discursos que circulam no contexto da prática da rede pública estadual de educação de Mato Grosso, em escolas de Rondonópolis (MT), na chamada fase de implementação da BNCC, os sentidos de ser professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental. O recorte no ensino fundamental se justifica porque os primeiros materiais adquiridos pela SEDUC-MT – materiais da Pearson – foram adquiridos inicialmente para este nível de ensino e esses materiais foram

⁷ Sobre essa questão, como divulgou o Senado Federal em 24/07/2024, na matéria com o título “Relatório da ONU aponta queda de 85% na insegurança alimentar no Brasil”, o governo prevê a saída do país do Mapa da Fome no triênio de 2023 a 2025. A matéria é assinada por Janaína Araújo e está disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/07/24/relatorio-da-onu-aponta-queda-de-85-na-inseguranca-alimentar-no-brasil>

mantidos até hoje. Assim, de certo modo, os professores do Ensino Fundamental se encontram há mais tempo no contexto das políticas de LI.

Sobre os objetivos específicos da pesquisa, eles são três: (1) analisar, nos documentos curriculares nacionais e do estado de Mato Grosso, como a BNCC e BNC-Formação, como também nos documentos da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), significam ser professor de LI; (2) identificar e discutir interpretações de ser professor de Língua Inglesa entre professores da rede estadual de educação e (3) problematizar sentidos de ser professor de Língua Inglesa nos discursos educacionais no contexto da BNCC, discutindo lógicas políticas em curso.

Os documentos curriculares oficiais nacionais que constituem a empiria da pesquisa são: a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Do estado de Mato Grosso, serão investigados os seguintes documentos:

- Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) – Ensino fundamental anos finais (Mato Grosso, 2018);
- Política Pública de Línguas Estrangeiras - Educação 10 anos (Mato Grosso, 2022b);
- Orientativo Geral de Língua Estrangeira 2023 (Mato Grosso, 2023b) e
- Orientativo Geral de Língua Estrangeira 2024 (Mato Grosso, 2024).

Além das políticas nacionais (a BNCC e a BNC- Formação Continuada disposta pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, sendo esta última vigente até 2023), a SEDUC-MT vem produzindo políticas específicas para o ensino de LI, como é o caso dos orientativos direcionados aos docentes de LI, do ano de 2023 (Mato Grosso, 2023b) e 2024 (Mato Grosso, 2024).

A empiria também é composta dos discursos de três (03) professoras de LI da rede estadual de educação, que foram entrevistadas⁸, de acordo com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFR⁹. Para a escolha das participantes, entrei em contato por e-mail com professores da lista fornecida a mim pela Diretoria Regional de Ensino (DRE-MT) de Rondonópolis, seguindo a ordem da lista. Considerei as condições de realizar a pesquisa, pois além de estar trabalhando em sala de aula neste período, defini com a orientadora que

⁸ Foram realizadas entrevistas individuais com cada participante. Uso, daqui a diante, a expressão conversa(s) para me referir às entrevistas.

⁹ O Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), para esta pesquisa, foi emitido protocolo de número 68910623.0.0000.0126.

poderia ser qualquer professor ou professora que: possuísse habilitação em LI; que estivessem atuando na rede estadual de Mato Grosso na cidade de Rondonópolis e em regência de sala de aula atribuídas na disciplina de LI. As três professoras participantes são as que responderam ao convite por e-mail ou por mensagem de WhatsApp: professora Cerrado, professora Britney e professora Flower.

Para tentar dar conta do problema (que sentidos de ser professor de Língua Inglesa, são projetados no contexto da rede pública estadual de ensino de Rondonópolis (MT), desde a homologação da BNCC até o ano de 2024, perpassando pelo que vem sendo chamado pela SEDUC-MT de *implementação* nas escolas?), a pesquisa está sendo realizada a partir da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), que se insere no âmbito das metodologias qualitativas. Adiciono também estudos da teoria da atuação de Ball *et al.* (2016), que trabalha com os conceitos de ator e interpretação para enfatizar a política como complexa e produzida por disputas de sentidos. Por esse caminho, a pesquisa problematiza o conceito de identidade e adota a noção de processos de identificação, com base nos estudos pós-estruturais de políticas de currículo.

É importante destacar que a abordagem de Stephen Ball e colaboradores vem sendo estudada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis há alguns anos. Pesquisadoras e pesquisadores como Almeida (2017), Theodoro (2018), Lima (2020), Gois (2020), Barbosa (2022), Santos (2022), Oliveira (2024) e Rodrigues (2024), entre outros, exploraram o contexto da influência das políticas mato-grossenses na centralização curricular da BNCC, enquanto esta pesquisa, em aproximação a esses trabalhos, se desdobra com foco nos contextos da produção do texto político e no contexto da prática.

Este texto está organizado em quatro seções. Após a Introdução, a seção 2 tem o título “Alguns aspectos e lógicas do o contexto de influência da política curricular” versa sobre o contexto de influência, expandindo a discussão, na subseção 2.1 O que privilegia a produção acadêmica sobre o ensino de Língua Inglesa no EFII, sobre a temática do ensino de inglês nas produções acadêmicas publicadas na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) no período de 2000 a 2023. Na subseção 2.2 Aspectos da política curricular nacional e da política estadual de Mato Grosso para o ensino de LI, abordo os documentos da política mato-grossense (2022-2024) voltados para o ensino da LI.

O terceiro título “Política de currículo, processos de identificação e desdobramentos teórico-metodológicos da pesquisa” e está dividida em: 3.1 A política na perspectiva pós-estrutural do ciclo de políticas; 3.2 O currículo como negociação de sentidos; 3.3 Identidade e identificação: caminhos para pensar o sujeito político, exploro os conceitos de identidade e

identificação com o aporte teórico Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Leila Longo, entre outros; 3.4 O antagonismo na produção do sujeito político; 3.5 Definindo o foco de estudo no contexto da prática e na atuação de professores na política curricular de Mato Grosso, aborda as características metodológicas do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores para esta pesquisa; 3.6 Questões éticas da pesquisa, retrata a trajetória feita desde as decisões acerca da pesquisa, até o momento das conversas com as professoras participantes.

No quarto título desta dissertação, intitulado, “O contexto da prática: a política para além do pretendido pela lógica da implementação”, trabalho com discursos das professoras participantes e com excertos da política que corroboram um melhor entendimento crítico da realidade do ensino de LI em Mato Grosso, considerando os discursos sobre ser professor nas orientações e práticas institucionais na política. Esta seção apresenta uma tentativa inicial de análise da política, dividida em: 4.1 As conversas iniciais com as professoras de Língua Inglesa e 4.2 Sentidos de ser professor de Língua inglesa nos discursos da política de ensino de Língua Inglesa. Esta última foi organizada com as seguintes subseções: 4.2.1 O discurso de formar o sujeito proficiente; 4.2.2 O discurso de inovar através da tecnologia e 4.2.3 Ser professor de LI no estado de Mato Grosso. E na quinta seção estão as considerações finais da minha pesquisa.

2 ALGUNS ASPECTOS E LÓGICAS DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR

Nesta seção são apresentadas duas subseções com o objetivo de discutir aspectos importantes do contexto produção do texto da política curricular: a primeira traz um levantamento da produção acadêmica publicada no período de 2000 a 2023 sobre o ensino de inglês na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), produção essa que faz circular sentidos de ensino de inglês que podem ou não ser privilegiados nas políticas; a segunda subseção aborda e discute documentos da política curricular nacional para a educação básica e da política estadual de Mato Grosso para o ensino de LI.

2.1 O que privilegia a produção acadêmica sobre o ensino de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental

A busca por artigos sobre ensino de inglês teve o objetivo de consultar o que está sendo publicado nas revistas científicas de circulação acadêmica no Brasil acerca do tema. O que essas publicações querem ressaltar e seus pontos de vista sobre o ensino de LI nas escolas públicas brasileiras, como elas reforçam ou vão contra as perspectivas que estão sendo observadas no Mato Grosso atualmente, as similaridades e diferenças em estados brasileiros é o que pretendo discutir nesta subseção acerca dos sentidos de ensinar a LI como parte do contexto de influência da política curricular local.

A escolha da plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) como banco de levantamento da produção acadêmica se deu por ser uma biblioteca digital de grande relevância no Brasil, que permite o acesso a publicações de artigos acadêmicos através de revistas científicas dos programas de pós-graduação em Educação e em Letras.

Sobre o levantamento, foi feita a busca na plataforma SciELO no mês de janeiro de 2024, com o uso do descritor *ensino de inglês*, sem demarcar o período de publicação, ou seja, para localizar todas as publicações com o termo na plataforma e foram encontrados 34 artigos com este descritor no período entre o ano de 2000 a 2023.

Dos 34 artigos encontrados, 30 artigos estão publicados na Língua Portuguesa e quatro escritos na Inglesa. Assim, este período de 23 anos abrange da primeira publicação sobre o tema nesta plataforma até o ano de 2023, que foi quando foi apresentada a política curricular de LI de Mato Grosso pela SEDUC-MT.

A partir deste levantamento e da leitura dos resumos, foi feita a seleção de artigos que abordavam a LI no Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Alguns dos artigos

não informavam se privilegiavam o ensino fundamental e, desse modo, foi necessária a leitura de parte do corpo desses textos, como a introdução e/ou metodologia, a fim de verificar se a discussão do artigo condizia com o foco da minha busca na plataforma da produção sobre o EFII em escolas regulares das redes.

Na Tabela 1, abaixo, é possível notar a distribuição de artigos sobre ensino de LI ao longo dos anos.

Tabela 1 – Distribuição de artigos na SciELO sobre ensino de inglês por ano

Ano	Quantidade de produções
2023	3
2022	2
2021	6
2020	2
2019	1
2018	1
2017	2
2016	1
2014	2
2012	1
2011	1
2010	1
2009	2
2006	3
2004	1
2003	3
2001	1
2000	1
Total	34 artigos

Fonte: Elaborado pela autora (Shimmyo, 2024).

Esse pouco expressivo aumento das publicações nos últimos anos pode ser um reflexo da alteração da LI de uma disciplina opcional para obrigatória no EFII e do ensino médio, como indiquei antes, fator que elevou o número de professores de LI (formados e não formados na língua) na rede pública. Parece que a obrigatoriedade da oferta da disciplina foi aumentando, assim, o debate sobre o ensino de LI nas redes e, conseqüentemente, nas pesquisas sobre o tema.

No entanto, considero baixo número total de produções dedicadas ao ensino de LI em 23 anos. O total de 34 publicações na plataforma soa alarmante a mim, uma vez que entendo as

publicações como representação de debates e reflexões acerca deste tema que expressam lutas políticas de uma área de conhecimento.

O Quadro 1 – Levantamento dos artigos publicados na SciELO com o descritor ‘*ensino de inglês*’, a seguir, apresenta em ordem temporal decrescente os 34 artigos localizados. Nele é possível observar a quantidade de produções publicadas a cada ano e, pelos títulos, saber quais problemas e lutas políticas constituem a aérea.

Ao longo dos 23 anos (de 2000 a 2023) nos quais as publicações encontradas se distribuem, nota-se um aumento de publicações a partir do ano de 2016, com forte presença a partir de 2020 (duas ou mais publicações por ano).

Quadro 1 - Levantamento de artigos publicados na SciELO com o descritor ‘*ensino de inglês*’

Nº	ANO	TÍTULO	AUTORIA	PERIÓDICO	LINK DE ACESSO
1	2023	Ensino e aprendizagem de inglês no sul epistêmico: racialização, classes sociais e exclusão	REIS, Patrícia; OLIVEIRA, Layenne	Gragoatá Abr 2023, Volume 28 Nº 60	https://www.scielo.br/j/gragoata/a/jHvbqQkNvDzvJ4WBgxWBFTP/?lang=pt
2	2023	Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas	TONELLI, Juliana Reichert Assunção	Trabalhos em Linguística Aplicada Jan 2023, Volume 62 Nº 1 Páginas 58 - 73	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132023000100058&lang=pt
3	2023	Are educational robots any good for communicative English learning for primary school students?	YU, Xiaotong; GARCIA, Maria Angeles Gutierrez; SOTO- VARELA, Roberto	Texto Livre 2023, Volume 16	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-36522023000100205&lang=pt
4	2022	Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na rede pública: análise crítica do discurso da notícia de lançamento da plataforma Inglês Paraná	SANTANA, Pedro Américo Rodrigues; SANTANA, Neri Souza; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho	Ilha do Desterro Set 2022, Volume 75 Nº 3 Páginas 211 - 236	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262022000300211&lang=pt
5	2022	Discurso e sociedade na aula de inglês como língua adicional: proposta de ensino baseado em conteúdo sob a perspectiva educativa de projetos de trabalho	MOTTA-ROTH, Désirée; VITALINA Selbach, Helena	Ilha do Desterro Abr 2022, Volume 75 Nº 1 Páginas 65 - 91	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262022000100065&lang=pt

6	2021	Ensino (d)e literatura: (des)encontros na formação do professor de inglês	BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; RIBEIRO, Ivan Marcos	Trabalhos em Linguística Aplicada Dez 2021, Volume 60 N° 3 Páginas 811 - 825	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132021000300811&lang=pt
7	2021	Curso English <i>Online</i> 3D no Moodle: uma proposta de artefato digital para o ensino de inglês como língua adicional na modalidade híbrida	REIS, Susana dos	Ilha do Desterro Dez 2021, Volume 74 N° 3 Páginas 415 - 444	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262021000300415&lang=pt
8	2021	Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias para o ensino de inglês	PEREIRA, Fernanda Mota	Ilha do Desterro Dez 2021, Volume 74 N° 3 Páginas 227 - 246	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262021000300227&lang=pt
9	2021	Por uma agenda de pesquisa sobre inglês como meio de instrução no contexto de ensino superior brasileiro	GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; KADRI, Michele Sales El; MARSON, Marilice Zavagli; KADRI, Atef El	Trabalhos em Linguística Aplicada Mai 2021, Volume 60 N° 2 Páginas 518 - 534	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132021000200518&lang=pt
10	2021	Crítico “pero no mucho”: problematizando a abordagem de questões identitárias em uma unidade de um livro didático de inglês para o ensino médio	COSTA, Patrícia Helena da Silva; RODRIGUES, Raquel de Almeida	Trabalhos em Linguística Aplicada Mai 2021, Volume 60 N° 2 Páginas 500 - 517	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132021000200500&lang=pt
11	2021	Emoções e ensino crítico de línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês	OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de	Revista Brasileira de Linguística Aplicada Mar 2021, Volume 21 N° 1 Páginas 81 - 106	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982021000100081&lang=pt
12	2020	Narrating the self and the other(s): brazilian undergraduate students' responsiveness to english, ELT and literacy practices in learning autobiographies	SZUNDY, Paula Tatianne Carréra	Trabalhos em Linguística Aplicada Abr 2020, Volume 59 N° 1 Páginas 213 - 239	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132020000100213&lang=pt
13	2020	Os escritos pombalinos sobre a Inglaterra e sua relação com o ensino de inglês em Portugal e no Brasil (1762-1809)	OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de	História da Educação 2020, Volume 24	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592020000100425&lang=pt

14	2019	Efeitos de longo prazo do treinamento perceptual na percepção e produção das plosivas iniciais surdas do inglês por estudantes brasileiros: Implicações para o ensino de pronúncia	ALVES, Ubiratã Kickhöfel; KAMPPFF, Felipe Rodrigues	Ilha do Desterro Dez 2019, Volume 72 N° 3 Páginas 375 - 399	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262019000300375&lang=pt
15	2018	Teaching English as an additional language for social participation: digital technology in an immersion programme	SANTOS, Lucas Moreira dos Anjos; KADRI, Michele Salles El; GAMERO, Raquel; GIMENEZ, Telma	Revista Brasileira de Linguística Aplicada Mar 2018, Volume 18 N° 1 Páginas 29 - 55	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982018000100029&lang=pt
16	2017	Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial	PONTARA, Claudia Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes E	DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada Set 2017, Volume 33 N° 3 Páginas 873 - 909	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502017000300873&lang=pt
17	2017	Motivation to learn english as a foreign language in Brazil - giving voice to a group of students at a public secondary school	BAMBIRRA, Raque	Linguagem em (Dis)curso Mai 2017, Volume 17 N° 2 Páginas 215 - 236	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322017000200215&lang=pt
18	2016	Reflexões de professores de inglês em formação sobre o uso de Webquests Interativas e Adaptáveis no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa	CANTO, Camila Gonçalves dos Santos do	Revista Brasileira de Linguística Aplicada Mar 2016, Volume 16 N° 1 Páginas 25 - 49	https://www.scielo.br/j/rbla/a/hPqzrzVBSfnht9DxGGcQFdr/abstract/?lang=pt
19	2014	Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem	SOUSA, Aline Nunes de	Revista Brasileira de Linguística Aplicada Dez 2014, Volume 14 N° 4 Páginas 1015 - 1044	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-639820140004001015&lang=pt
20	2014	Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades	TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; OLIVEIRA, Ana Paula Pires de	Revista Brasileira de Linguística Aplicada Dez 2014, Volume 14 N° 4 Páginas 1045 - 1072	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-639820140004001045&lang=pt

21	2012	The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices	ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de	Revista Brasileira de Linguística Aplicada Jun 2012, Volume 12 Nº 2 Páginas 331 - 348	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-6398201200020006&lang=pt
22	2011	O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita	FERREIRA, Marília Mendes	Trabalhos em Linguística Aplicada Jun 2011, Volume 50 Nº 1 Páginas 75 - 95	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-1813201100010005&lang=pt
23	2010	Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira	LIMA JÚNIOR, Ronaldo Mangueira	Revista Brasileira de Linguística Aplicada 2010, Volume 10 Nº 3 Páginas 747 - 771	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-6398201000030013&lang=pt
24	2009	As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I	TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf	Trabalhos em Linguística Aplicada Dez 2009, Volume 48 Nº 2 Páginas 295 - 315	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-1813200900020008&lang=pt
25	2009	Representações de poder em discursos político-educacionais e educacionais: em questão o ensino de inglês para crianças na internet	AMARANTE, Maria de Fátima	Trabalhos em Linguística Aplicada Dez 2009, Volume 48 Nº 2 Páginas 217 - 227	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-1813200900020004&lang=pt
26	2006	Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira	RODRIGUES, Daniel Fernando	Trabalhos em Linguística Aplicada Jun 2006, Volume 45 Nº 1 Páginas 55 - 73	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-1813200600010004&lang=pt
27	2006	Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública	PESSOA, Rosane Rocha	Trabalhos em Linguística Aplicada Jun 2006, Volume 45 Nº 1 Páginas 75 - 86	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-1813200600010005&lang=pt
28	2006	Inglês para crianças do Ensino Fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores	ROCHA, Cláudia Hilsdorf; COSTA, Leny; SILVA, Kleber Aparecido da	Revista Brasileira de Linguística Aplicada 2006, Volume 6 Nº 2 Páginas 79 - 112	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-6398200600020005&lang=pt

29	2004	O efeito retroativo de um exame de seleção no ensino de inglês	PESSÔA, Aline Ribeiro	Trabalhos em Linguística Aplicada Dez 2004, Volume 43 N° 2 Páginas 287 - 305	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-1813200400020006&lang=pt
30	2003	Inglês instrumental: Eficiência do ensino para ingressantes do curso de psicologia	GRITTI, Neusa Haruka Sezaki	Psicologia Escolar e Educacional Jun 2003, Volume 7 N° 1 Páginas 57 - 68	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8557200300010006&lang=pt
31	2003	O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês	FALCÃO, Ana Almeida; SPINILLO, Alina Galvão	Revista Brasileira de Linguística Aplicada 2003, Volume 3 N° 1 Páginas 89 - 115	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-6398200300010007&lang=pt
32	2003	A usabilidade e a elaboração de materiais para o ensino de inglês mediado por computador	VETROMILLE-CASTRO, Rafael	Revista Brasileira de Linguística Aplicada 2003, Volume 3 N° 2 Páginas 9 - 23	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-6398200300020001&lang=pt
33	2001	A www e o ensino de inglês	PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e	Revista Brasileira de Linguística Aplicada 2001, Volume 1 N° 1 Páginas 93 - 116	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-6398200100010006&lang=pt
34	2000	Fé cega e faca amolada: observações sobre imagens de professores de prática de ensino de inglês	GIMENES, Telma; REIS, Simone; ORTENZI, Denise I.B.G.	DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada 2000, Volume 16 N° 1 Páginas 129 - 138	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4450200000010006&lang=pt

Fonte: Elaborado pela autora (Shimmyo, 2024).

Após observar mais detalhadamente os enfoques dos artigos detalhados no Quadro 1, foi possível filtrar quais das produções focam no EFII da rede pública brasileira. Essa segunda filtragem diminuiu significativamente a quantidade de produções pertinentes para esta pesquisa, resultando no Quadro 2, abaixo, com três produções acadêmicas listadas.

Essa filtragem, de certa forma, se deu desde o primeiro contato com os textos na leitura de seus títulos, pois alguns sinalizavam seu enfoque em diferentes problemas. Por exemplo, o artigo sobre o uso da internet e de computadores para ensino de LI se mostra de suma

importância para o contexto atual de plataformização da educação no estado de Mato Grosso, e no país em geral, porém, não trata de situações de ensino em redes educacionais e, portanto, o artigo não contempla o foco de meu trabalho. Sendo assim, necessário sua exclusão das obras que serão analisadas.

De todo modo, as leituras dos resumos, introdução e partes da metodologia desses artigos foram imprescindíveis para a análise dos temas debatidos nos artigos, que são pertinentes para mim, neste momento, como sentidos de ser professor de LI que circulam no campo.

Os três textos que apresento abaixo foram selecionados a partir de seu foco no ensino de LI no EFII de escolas públicas brasileiras. Os textos foram publicados entre 2006 à 2023, todos escritos em Língua Portuguesa.

Quadro 2 - Artigos com temática voltada ao ensino de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental nas escolas da rede pública brasileira

Nº	ANO	TÍTULO	AUTORIA	PERIÓDICO	LINK DE ACESSO
1	2022	Discurso e sociedade na aula de inglês como língua adicional: proposta de ensino baseado em conteúdo sob a perspectiva educativa de projetos de trabalho	Motta-Roth, Désirée; Vitalina Selbach, Helena	Ilha do Desterro Abr 2022, Volume 75 Nº 1 Páginas 65 - 91	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262022000100065&lang=pt
2	2006	Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública	Pessoa, Rosane Rocha	Trabalhos em Linguística Aplicada Jun 2006, Volume 45 Nº 1 Páginas 75 - 86	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000100005&lang=pt
3	2006	Inglês para crianças do Ensino Fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores	ROCHA, Cláudia Hilsdorf; COSTA, Leny; SILVA, Kleber Aparecido da	Revista Brasileira de Linguística Aplicada 2006, Volume 6 Nº 2 Páginas 79 - 112	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982006000200005&lang=pt

Fonte: Elaborado pela autora (Shimmyo, 2024).

Motta-Roth, Vitalina Selbach (2022) abordam em seu texto “Discurso e sociedade na aula de inglês como língua adicional: proposta de ensino baseado em conteúdo sob a perspectiva educativa de projetos de trabalho” o um projeto de ensino de LI como Língua Adicional, trabalhando com conceitos do Ensino baseado em conteúdo (Lyster, 2018) e Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (Hernández, 1998; 2014; Barbosa, 2004). Ao longo do texto,

as autoras propõem um modelo de projeto interdisciplinar em que trabalharia o conteúdo necessário da LI, entretanto, os aspectos gramaticais não seriam o foco principal.

De acordo com o texto, que tem como objetivo trabalhar com gêneros discursivos, bem como temas importantes para a sociedade, o professor responsável tem o papel de guia pra descobrir assuntos pertinentes para aquela comunidade e promover o debate e conscientização, ao mesmo tempo em que desenvolve as habilidades linguísticas da LI. As autoras abordam a importância do docente ser autor de seu próprio projeto, pois dessa maneira será algo de real valor para os estudantes e outros membros que irão participar ou se beneficiar do projeto de alguma forma.

Motta-Roth e Vitalina Selbach (2022) também trazem teóricos como Leontiev Vygotsky e Paulo Freire para abordar a importância desse tipo de abordagem de ensino. Para esses autores, os alunos aprendem melhor se há envolvimento da comunidade e escola em projetos em que os resultados são tangíveis e quando o assunto trabalhado reflete em sua vida, sendo ligada a ações reais de seu cotidiano. Ao fim, as autoras do artigo trazem exemplos de passos a serem seguidos para a realização de um projeto interdisciplinar com a LI como Língua Adicional, associando a abordagem interdisciplinar do conhecimento como um modo de contextualizar o trabalho educativo.

O artigo de Pessoa (2006), com o título “Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública”, surge a partir de sua tese de doutorado e possui foco nas reflexões sobre as práticas pedagógicas de professores de LI da rede pública de Goiás. A autora do artigo organizou rodas de conversa em que reuniu professores de LI formados e que estivessem na função docente para uma conversa sobre as metodologias utilizadas em sala para o ensino de LI. A coleta de dados se deu com as 8 seções de rodas de conversa e, ao final do primeiro semestre letivo no ano de 2000, um processo avaliativo dos estudantes dos professores participantes da pesquisa. Pessoa (2006) trabalha com o conceito de *teorias práticas* e o entende afirmando que o professor não é um mero reprodutor de conhecimento, que ele produz conhecimento a partir de sua prática, das interações com seus pares e de seu entendimento quanto ao ato de ensinar. Johnson e Freeman (2001)¹⁰, autores mencionados por Pessoa, problematizam que o conhecimento prático dos docentes deveria possuir a mesma importância que as disciplinas clássicas. Van Lier (1994)¹¹ também é apontado sobre a necessidade de uma mudança quanto a relação teoria e prática, sendo que o

¹⁰ JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. (2001). Teacher learning in second language teacher education: a socially situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 53-69.

¹¹ VAN LIER, L. (1994). Some features of a theory of practice. *TESOL Journal*, v. 4, n. 1, p. 6-10.

mesmo defende que a pesquisa, juntamente com a teoria e prática, uma vez que fazem parte de uma mesma articulação e que deveriam ser dinâmicas.

Com base nesses autores, Pessoa (2006) indica que as reuniões ou rodas de conversa, chamadas de sessões de reflexão, possuíam temáticas diferentes e incentivavam o debate entre os professores, possibilitando a produção do conhecimento sobre a prática, assim a relação teoria e prática. Foi feita uma avaliação com alguns alunos desses docentes para melhor analisar os resultados obtidos. Pessoa aborda em sua discussão como, ao longo dos encontros, os docentes questionam seus objetivos, suas práticas e métodos de ensino, e ao retornar para uma última conversa, observou mudanças que esses docentes fizeram em seu processo de ensino da LI.

No artigo de Rocha, Costa e Silva (2006), cujo título é “Inglês para crianças do Ensino Fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores”, os autores fazem um estudo de natureza qualitativa sobre as visões de professores no material didático e da proposta avaliativa para o ensino fundamental. Os autores citam Barcelos (2000¹², 2001¹³, 2004a¹⁴), Silva (2005)¹⁵, Williams e Burden (1997)¹⁶, como seu referencial teórico para abordar as crenças ou teorias implícitas que existem na prática dos docentes em seu processo de ensino e na aprendizagem dos estudantes.

Rocha, Costa e Silva (2006) questionam a visão um tanto simplista que existe sobre a avaliação, como sendo um momento de verificação de erros ou, até mesmo, de punição. Scaramucci (1993)¹⁷ é citado com sua definição de *cultura de avaliar*, que propõe a avaliação como parte do processo de ensinar, entretanto, não a compreende como um instrumento para o processo pedagógico. No artigo, os autores retratam os recursos utilizados em sua pesquisa para colher os dados quanto às crenças que os levam a conceber o processo avaliativo. A partir desses dados, obtidos através de questionários e conversas, e da análise documental dos escritos no manual do professor (livro/textos destinados ao professor com as atividades a serem aplicadas,

¹² BARCELOS, A. M. F. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach. 2000. Tese (Doutorado) - The University of Alabama, Tuscaloosa.

¹³ BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001

¹⁴ BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004a.

¹⁵ SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: Um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro, 2005. No prelo.

¹⁶ WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. Psychology for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

¹⁷ SCARAMUCCI, M. V. R. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de línguas. *Outras Palavras* Semana de Letras, 5, Maringá. Anais Universidade Estadual de Maringá, 1993.

e suas respostas, assim como instruções de como trabalhar o material disponível), os autores foram capazes de ponderar sobre as diferentes concepções do processo avaliativo no decurso do aprendizado dos estudantes e de como propriamente avaliar. Problematizaram, especialmente, a dualidade entre o que os professores dizem e o que fazem no que tange a avaliações.

Após a leitura dos artigos listados, notei certa similaridade em seu cerne, visto que os textos possuem maior foco nos métodos e técnicas utilizados para o processo de ensino de LI. Dos três artigos selecionados, que abordavam pontos relevantes a esta dissertação, um deles (Pessoa, 2006) trabalhou com as práticas de docentes, discutidas por eles mesmos e por seus pares em encontros promovidos pela autora do artigo. As reflexões entre os docentes e as avaliações feitas com os estudantes, propiciou material para que as discussões e trocas entre os participantes da pesquisa gerassem uma mudança no modo de pensar e até de conduzir sua prática docente.

Os outros dois artigos são elaborados a partir de projetos para o ensino da LI, em que trabalham com as crenças que o professor tem sobre si mesmo e partes do processo pedagógico. Motta-Roth e Vitalina Selbach (2022) abordam a LI como suporte para o ensino e conscientização de assuntos relevantes para a sociedade. A LI, nesse contexto, é aplicada com a metodologia de ensino baseado em conteúdo, em que se explora a gramática e aspectos técnicos da língua a partir de um enredo relevante para aquele aluno de maneira contextualizada.

No artigo de Rocha, Costa e Silva (2006), o foco são as crenças dos docentes sobre os métodos avaliativos e sua importância, ao mesmo tempo que a avaliação é apresentada nos textos orientativos do material oficial utilizado pelos docentes, apresentando diferenças entre as práticas e os textos guia. A preocupação com a metodologia usada durante o processo de ensino de LI é extremamente válida, especialmente quando se analisa as diferentes situações de ensino e aprendizagem em que os docentes de LI são postos. O estudo de uma língua estrangeira se constitui além da preferência de um método específico, pois a escolha de uma metodologia de ensino depende do objetivo ou das finalidades educativas, que envolvem as conversas com os estudantes sobre a língua, os materiais e tempo disponíveis para o estudo e, ainda mais importante, o interesse para adquirir uma nova língua.

No texto de Pessoa (2006), por exemplo, uma das professoras, que até então possuía a perspectiva de que deveria focar nas habilidades orais, muda de opinião quando reflete sobre sua prática. A professora revela, como explica a autora, que após sua participação na pesquisa,

e com a contribuição de outros colegas participantes do estudo, ela passou a ver outras possibilidades de métodos para ensinar LI com suas turmas.

De forma geral, essa produção focaliza e problematiza as questões metodológicas do ensino de LI. Ela contribui, como destaquei nos três artigos, para o debate dos enfrentamentos cotidianos na escola e nas salas de aula, assim como na discussão dos conteúdos, muitas vezes tomados como dados, no entanto, com pouca ou nenhuma problematização das políticas curriculares que constituem os contextos educativos da educação pública. É nesse hiato que minha pesquisa se insere, principalmente por considerar que colocar em discussão as políticas atuais e a própria concepção de política em curso tem sua importância em tempos de ampliação do controle curricular, de controle sobre o trabalho dos professores, com impactos nas carreiras e nos projetos educativos da escola.

Além disso, dois desses artigos são de 2006 e apenas um é de 2022. A maior parte dessa discussão, então, ainda não contava com um contexto de base nacional comum. Nesse sentido, esta pesquisa também revela sua originalidade e atualidade: trata-se uma pesquisa com professoras de LI na região Centro-Oeste, interior do Brasil, focada em uma política curricular no contexto de uma política nacional, a BNCC, que tende a contribuir com a compreensão macro e micro das políticas vigentes.

2.2 Aspectos da política curricular nacional e da política estadual de Mato Grosso para o ensino de LI

Esta subseção aborda e discute documentos da política curricular nacional e da política estadual de Mato Grosso para o ensino de LI. De acordo com a BNCC, a implementação do documento precisa das entidades federais, estaduais e municipais, que devem atuar em articulação visando o pacto interfederativo. Desse modo, apesar da BNCC ser uma política de base nacional, os órgãos estaduais e municipais têm papel importante em seu processo de pôr em prática nas redes públicas, desde a adaptação dos currículos e materiais, como é sugerido (Brasil, 2018), também a oferta de formações aos docentes para que estejam em consonância com a BNCC, além do monitoramento dos passos tomados em direção à almejada implementação. A política vai encarregando os entes federados de algumas etapas, por causa da importância e complexidade dessa implementação.

Essa política curricular nacional está baseada na ideia de implementação que problematizo, uma vez que compreendo que um texto, por mais específico e detalhado que seja, passa por interpretações e traduções, tornando impossível sua implementação plena. Isso não

impossibilita a política de perpetuar o discurso de implementação. Buscando garantir as mudanças desejadas, o texto da BNCC tenta esclarecer os passos a se dar na direção da implementação, sendo

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (Brasil, 2017).

Conforme essa política, a BNCC apontou a necessidade de uma BNC – Formação Inicial (Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica), documento normativo, elaborado em 2019, que buscou guiar a formação inicial de professores com os princípios da BNCC para o ensino nas escolas. A formação inicial de professores seria proposta conforme as competências e habilidades postas por essa política para a educação básica para assegurar o alinhamento entre os currículos, mas não sem resistência das entidades científicas e universidades públicas brasileiras, como discutem Cunha, Feldmann e Oliveira (2024).

A Resolução CNE nº 02 de 2019, estabeleceu que BNC-Formação seria implementada nos cursos destinados à formação de docentes da educação básica. Essa resolução determinou o prazo de 2 anos para que as mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura fossem feitas para se adequarem à BNCC. A Resolução se baseou na LDB e em outros documentos que corroboravam o alinhamento dos currículos das licenciaturas e da educação básica, sendo a BNC-Formação uma tentativa de equiparar o currículo da formação de professores com o currículo da educação básica no Brasil. Ela aborda, logo de início, que “O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica)”. A adequação dos currículos das licenciaturas às disposições da BNCC, como previsto pela Resolução nº. 2 de 2019 do CNE, tinha sido adiada para cinco anos. Instituições como ANFOPE¹⁸ e a ANPEd¹⁹, entre outras, conseguiram a prorrogação até 2025, no CNE, da implantação dessa norma para até dezembro de 2023.

No caso da formação continuada a ser realizada pelas secretarias de educação das redes de ensino, a Resolução CNE/CP Nº1, de 27 de outubro de 2020 (BNC-Formação Continuada) dispôs “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da

¹⁸ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

¹⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”.

No fim de 2023, sem atender as reivindicações das entidades científicas, o Ministério da Educação homologou a Resolução CNE/CP 4, de 29 de maio de 2024, que substitui a BNC – Formação Inicial e a BNC – Formação Continuada. A Resolução CNE/CP 4/2024 define

(...) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica para a oferta dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura (Brasil, 2024).

As entidades científicas²⁰ travaram uma luta intensa, desde 2019, contra os retrocessos da centralização curricular e do alinhamento dos currículos. Consideraram este projeto como um ataque direto à formação de professores em universidades públicas, que têm afetado diretamente os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas e permanecem questionando a nova resolução. Na educação básica, entretanto, houve adesão imediata das redes de ensino à centralização curricular para a oferta da formação continuada, principalmente pela entrada de grupos empresariais na cena educacional em todos os estados do país.

No estado de MT, ainda no governo de Pedro Taques²¹ (2015-2018), o discurso era a melhoria da qualidade da educação mato-grossense. Se baseando em estatísticas e dados de avaliações padronizadas, como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que indicavam MT em posições mais baixas nesses *rankings*, declarou-se uma crise educacional no estado de MT. A partir dessas informações, iniciou-se uma corrida, baseada em índices e *rankings*, para identificar escolas e municípios com baixo desenvolvimento e elevar o estado de MT nos *rankings* nacionais, como Oliveira (2024) expressa a seguir:

Dentre as ações empreendidas ressaltam-se a instituição do Programa de Gestão para Resultados em Educação e a aplicação da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (Adepe/MT). A primeira avaliação em larga escala do estado foi realizada, então, em 2016, com o objetivo de produzir informações sobre o aprendizado dos estudantes da Educação Básica da rede estadual (p. 90).

²⁰ De acordo com Cunha, Feldmann e Oliveira (2024, p.9), “(...) assim, realçaram-se a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a ABdC, a Andifes, entre outras entidades de natureza diversa, como o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir).

²¹ À época, o governado Pedro Taques estava filiado ao Partido Democrático Trabalhista – PDT.

A partir de 2021, já no governo Mauro Mendes (União, 2019 - atualmente)²², essas avaliações se tornaram obrigatórias nas escolas da rede estadual de MT, com o Programa Avalia-MT que visa monitorar a qualidade do ensino da rede a partir de resultados mensuráveis do desempenho dos estudantes. Em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (Caed/UFJF)²³, a SEDUC – MT realiza avaliações externas com os estudantes da rede, que realizam provas nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Essas avaliações buscam avaliar a progressão dos estudantes e das escolas, comparando os índices obtidos entre as escolas.

O Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, dispõe sobre o Programa Educação – 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso, que entrou em vigor no ano de 2022. Esse programa é justificado por buscar elevar a qualidade da educação pública mato-grossense por meio do “(...) objetivo governamental de colocar o Estado de Mato Grosso entre os 10 melhores do país no IDEB até 2026 e entre os 5 melhores até 2032, com erradicação do analfabetismo da população e do abandono escolar no ensino fundamental I até 2032 (Mato Grosso, 2022b, p. 1)”.

Dentro deste programa, há diversas políticas específicas, trinta ao todo, que funcionam, de acordo com o discurso oficial, em conjunto para o avanço da educação no estado de Mato Grosso para o alcance das metas estabelecidas pelo Plano Estadual de Educação (PEE) (Mato Grosso, 2021), em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014). O programa conta com seis pilares estratégicos, os quais estão relacionados com as políticas públicas específicas para seu alcance, sendo algumas delas: Pública de Sistema Estruturado de Ensino, Política Pública de Alfabetização, Política Pública de Educação em Tempo Integral, Política Pública de Novo Ensino Médio, Política Pública de Avaliação, Política Pública de Escolas Militares e a Política Pública de Línguas Estrangeiras.

Para o alcance das metas estabelecidas no Programa Educação 10 anos, uma das ações do governo Mauro Mendes foi a parceria público-privado com a Fundação Getúlio Vargas (FGV). A FGV presta serviços à rede estadual de MT, no que concerne ao

(...) fornecimento de Sistema Estruturado de Ensino, compreendendo materiais didáticos pedagógicos (impresso e digital), visando o aprimoramento do desempenho educacional dos estudantes (...), com serviços especializados de capacitação dos profissionais da educação (in loco/ plataforma digital), para atender a demanda da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Mato Grosso, 2023a, p. 36).

²² Mauro Mendes assumiu como governador de Mato Grosso em 2019, quando estava filiado no partido Democratas; em seu 2º mandato, iniciado em 2023, mudou para seu atual partido, União Brasil.

²³ Sobre isso, ver: <https://avaliacaoemontomatogrosso.caeddigital.net#!/sistema>

Essas parcerias com empresas privadas têm se tornado cada vez mais comuns na educação. Materiais pedagógicos, cursos, formações, plataformas etc. para estudantes e docentes são alguns dos produtos ofertados por essas empresas que tomam o lugar do Estado no que tange às obrigações públicas com a educação. Nesse cenário neoliberal, o Estado aparece delegando a gestão de serviços educacionais a empresas privadas e atuando apenas como regulador ou mediador. Isso reflete uma reconfiguração em que o setor privado é visto como mais eficiente e inovador do que o setor público em meio a redes de interesses em que circulam agentes públicos e privados, formadas em torno do financiamento da educação e da oferta de valores morais associados a grupos conservadores, que vendem soluções gerencialistas e sonhos educacionais de moralidade (Ball, 2014).

A inserção de empresas privadas na educação não apenas a transforma em mercadoria, mas também redefine seu propósito, prioridades e impactos sociais. Essa lógica mercantil contribui para aprofundar desigualdades e restringir a educação como um instrumento do mercado, promovendo uma agenda educacional alinhada a interesses econômicos, priorizando habilidades úteis ao mercado de trabalho em vez de uma educação crítica.

Nesse cenário, outra parceria firmada pela SEDUC-MT foi com a Pearson Education do Brasil LTDA, pois

Com investimentos de R\$ 14 milhões, a Seduc-MT realizou a contratação da empresa Pearson Education do Brasil LTDA, que fornece materiais pedagógicos e da empresa EF (EF Education First) para suporte no ensino do idioma no meio digital, tanto para professores quanto para os alunos da Rede Estadual de Ensino.²⁴

Esses materiais e plataformas são ofertados exclusivamente aos professores de LI e seus estudantes. As prescrições de uso estão disponíveis no Orientativo de Línguas Estrangeiras, documento que rege o ensino de LI no Mato Grosso, principal documento da política pública de Línguas Estrangeiras. Há uma versão do ano de 2023 e outra de 2024 (Mato Grosso, 2024), ambas são bem parecidas ao discorrerem sobre os materiais disponíveis, obrigações dos docentes e discentes. A versão de 2024 ressalta, ainda, as mudanças que ocorreram na transição de um ano para outro, como, por exemplo, o aumento de horas-aulas destinadas ao ensino de LI nos EFII e no ensino médio, o material a ser usado por cada etapa, as plataformas a serem usadas, por estudantes e docentes, e o tempo destinado a elas, além de sugestões de como

²⁴ Conforme veiculado na página eletrônica da SEDUC-MT, no dia 27 de junho de 2022 (disponível em: <<https://www3.seduc.mt.gov.br/-/22347020-professores-de-cuiaba-e-varzea-grande-participam-de-formacao-continuada-da-pearson-education>>).

poderiam ser realizadas as avaliações do conteúdo, a partir das especificações de cada um dos segmentos.

As plataformas mencionadas anteriormente são a Mais Inglês MT e a Mais Idiomas MT. Até o ano de 2023, existia somente a Plataforma Mais Inglês MT. O Mais Idiomas MT surgiu em 2024, juntamente com a criação do projeto de escolas de tempo integral vocacionadas a línguas, com foco em Inglês e Espanhol (Política Pública de Educação em Tempo Integral). Desse modo, os alunos das escolas vocacionadas a línguas têm acesso à Plataforma Mais Idiomas MT, a qual comporta línguas como o Francês, Alemão, Sueco, Português para estrangeiros, além do Espanhol e Inglês, como já mencionado. Os estudantes das escolas regulares têm acesso à Plataforma Mais Inglês MT, onde somente a LI é explorada.

Todos os professores da rede terão, não apenas uma renovação de design, mas também um acesso antecipado a uma versão atualizada da plataforma, que ampliará sua abrangência linguística e passará a ser identificada como Mais Idiomas MT. Esta iniciativa visa equipar os professores em múltiplas línguas, incluindo a possibilidade do Espanhol se tornar uma disciplina compulsória a partir de 2025 (Mato Grosso, 2024).

Essas plataformas de ensino de línguas são introduzidas aos estudantes a partir do 8º ano como um material adicional para os estudos de língua com a obrigatoriedade de 12 aulas bimestrais, dedicadas à aplicação da Plataforma Mais Inglês MT e, a partir do 1º ano do ensino médio, ela passa a ser o material principal das aulas de LI, como é citado no documento orientativo: “No Ensino Médio, a Plataforma Mais Inglês MT deverá ser **PRIORIDADE** entre os materiais disponíveis (Mato Grosso, 2024, p. 10; grifos do autor)”. A Plataforma abrange as quatro habilidades linguísticas²⁵ através de lições agrupadas de acordo com o tema e o nível linguístico. Para seguir para o próximo nível, é necessário concluir um teste com a pontuação mínima de 70% para a aprovação.

Com o alto investimento sendo feito, criou-se o cargo de coordenador/a focal do inglês, para o melhor monitoramento das ações em torno da LI. Esse profissional é alguém que já está na função de coordenador/a pedagógico na escola e assume a responsabilidade de se dedicar, também, ao progresso da política de línguas estrangeiras. A função deste coordenador/a é ser o intermediário entre a DRE e os professores de LI em sua escola, um tradutor da política de acordo com Ball *et al.* (2016), repassando as informações essenciais e solicitando que as formações sejam feitas dentro dos prazos, além de produzir, junto aos docentes de LI, estratégias que ajudem a escola e os estudantes no cumprimento dos objetivos.

²⁵ As quatro habilidades linguísticas são *listening* (ouvir), *speaking* (falar), *reading* (ler) e *writing* (escrever).

Parte importante do trabalho do coordenador/a focal de inglês é ser suporte aos docentes da escola na realização das ações necessárias para o alcance dos objetivos, especialmente no que tange à Plataforma Mais Inglês MT. O coordenador/a focal de inglês tem acesso à evolução dos estudos na Plataforma tanto dos docentes quanto dos estudantes, sendo sua responsabilidade se certificar da evolução das lições feitas e garantir que as metas sejam atingidas.

As mudanças nos currículos, e adições de plataformas, pela SEDUC – MT são justificadas como ações para atender a novas necessidades quanto ao que os estudantes devem aprender dentro dos novos contextos criados socialmente.

Os docentes de LI da rede estadual também estudam a língua através da Plataforma Mais Idiomas MT, como parte de sua formação continuada ou sua *atualização pedagógica em serviço*, expressão definida por uma das muitas alterações da Lei Complementar Nº 50, de 1º de outubro de 1998²⁶ (Mato Grosso, 1998). Caso tenham interesse de estudar outras línguas, os docentes podem acessar; entretanto, existe a obrigatoriedade de acessar o curso de LI por, pelo menos, 2 horas semanais e concluir aulas de auto estudo, assim como os estudantes, e aulas ao vivo com um docente mediador e pessoas de todo o mundo participando das aulas como estudantes. Esse último recurso é exclusivo para os professores. Ambos os cursistas, docentes e estudantes possuem metas bimestrais e anuais de quantas lições e quantas aulas ao vivo devem cumprir.

Para a sua formação continuada, o professor de Língua Inglesa e licenciados na área de linguagens interessados em atuar em Língua Espanhola, a partir de 2025, deverão utilizar duas horas da hora-atividade semanal para seu desenvolvimento contínuo de proficiência em Língua Inglesa e Língua Espanhola, respectivamente, na Plataforma (Mato Grosso, 2024, p. 10).

O Orientativo de 2024 (Mato Grosso, 2024) explicita as metas esperadas na formação continuada dos docentes atribuídos à LI (professores que tenham a maior carga horária em LI):

1. formação linguística continuada por meio da plataforma Mais Idiomas MT aos professores atribuídos em Língua Inglesa com a meta mínima bimestral de 7 aulas ao vivo, totalizando 28 aulas ao vivo no ano letivo com um score (pontuação) de, no mínimo, 60. No caso das aulas de autoestudo, a meta mínima se manterá em 36 lições no ano (Mato Grosso, 2024, p. 20).

Esses estudos fazem parte da formação obrigatória que os docentes de LI precisam cumprir. Há, também, o Ambiente Virtual de Desenvolvimento Profissional (AVADEP), plataforma usada pela SEDUC-MT, em que cursos de diversas disciplinas ficam disponibilizadas para o acesso dos docentes. Os cursos são disponibilizados em vídeos ou textos sobre o tema, com questionários ao longo do curso ou ao final e para a certificação é necessário

²⁶ Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

concluir a avaliação com pontuação maior que 70%. Os cursos tratam de assuntos variados, a depender da área de atuação.

Para docentes de LI, as temáticas vertem para o uso do material da Pearson (material destinado aos alunos do ensino fundamental), aplicação de metodologias ativas, aprendizagem significativa, formas de comunicação, material do Sistema Estruturado de Ensino, entre outros temas.

Entende-se, a partir das exigências da SEDUC – MT e das DREs - MT, que essas ferramentas são um meio de formar professores com conhecimentos específicos, para que sejam proficientes na disciplina que lecionam, os transformando no docente ideal, de acordo com os discursos das políticas atuais. Craveiro (2020) aponta como políticas similares a esta buscam estabelecer um padrão de docente, os tornando assim profissionais ideais para a função de ensinar. A autora explica que

O discurso hegemônico dessas políticas tem caminhado no sentido de buscar significar como os professores devem “ser” ou “estar aptos” às suas funções docentes e, dessa maneira, contribuir para o aprendizado de seus alunos (Craveiro, 2020, p. 207; grifos da autora).

Políticas como a BNCC buscam homogeneizar o que estudantes devem aprender e também que perfil de professor é o ideal para a função docente. Políticas prescritivas que buscam controlar a atuação docente podem ser problemáticas, porque implicam em uma normatização, na imposição de um padrão único, portanto inexistente, de atuação e qualificação docente, que tende a ignorar reais problemas das escolas e da profissão. Assim, reduzem a complexidade do ser professor, sem considerar a multiplicidade de práticas pedagógicas e as particularidades das realidades escolares, ignorando a diversidade de contextos educacionais, culturais e sociais em que se formaram e que atuam.

A BNCC, nesse sentido, que se descreve como uma base comum essencial para a construção de propostas pedagógicas que promovem equidade nas diferentes esferas de ensino por todo o Brasil, também é indicada como um motivo das adequações necessárias, de que mudanças sejam feitas para que os objetivos, os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento dos estudantes brasileiros, sejam atingidos.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2018, p. 16).

Já em um cenário de BNCC, em 2017, houve o último concurso para professores no estado de Mato Grosso, no qual 185 professores de LI tomaram posse. O concurso anterior a

este ocorreu em 2009, 8 anos antes. Desde o final do ano de 2023 houve promessas por parte do governo estadual quanto ao lançamento de um edital para concurso para vagas de professor. Após diversos adiamentos o edital foi publicado em abril de 2025 e abre 1.500 vagas para profissionais da educação atuarem na rede estadual. Desde a posse dos profissionais deste último concurso, 2017, o quantitativo de docentes de LI foi se diversificando de acordo com as necessidades informadas pelo Estado, em meio a três mudanças na matriz curricular das escolas de ensino médio e fundamental.

No ano de 2023, havia um total de 1.929 professores de LI na rede estadual de Mato Grosso, dos quais 1.637 eram contratados e somente 292 eram efetivos. Ou seja, apenas 15% dos docentes de LI do estado de Mato Grosso, que estavam atuando na função eram efetivos no ano letivo de 2023.

Os dados de 2024, obtidos junto à DRE de Rondonópolis, demonstram o aumento de professores contratados lecionando na rede. De acordo com as informações coletadas em 09 de maio de 2024, há 2.511 professores atribuídos na função de professor de LI no estado de Mato Grosso. Desse número, somente 10% são efetivos, formando o número de 252. Os outros 90% desses docentes, compondo a quantidade de 2.259, trabalham a partir de contratos, anual ou de curto prazo.

Das informações coletadas, a que mais chama atenção é a quantidade de docentes sem habilitação para lecionar LI. De 2.511 professores no estado somente 40% possui habilitação para o ensino de LI. Isso configura que 987 dos professores são formados na língua, com licenciatura única ou dupla, enquanto 1.524 não possuem graduação para tal. Isso é possível, pois, havendo a necessidade de professores para uma disciplina, docentes de outras disciplinas, que sejam da mesma área de atuação (linguagem), podem ser atribuídos para essas aulas.

Esse aumento no número de professores se deu, além das causas regulares, como aposentadorias, licenças e substituições por adoecimento (físico ou mental), especificamente porque, neste ano de 2024, a carga horária da disciplina de LI teve mudanças, passando de uma hora semanal para 3 horas semanais, como é descrito na página 05 do Orientativo: “Em 2024, o componente curricular específico de Língua Inglesa contará com, no mínimo, 150 minutos semanais de aula para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino médio, o que equivale à 03 (três) aulas semanais”.

Essa alteração na carga horária, entendo, como mais uma forma de investimento na LI, entretanto ignora um elemento importante, que é o docente responsável pelo ensino da língua. O professor de LI que, por vezes atribuída aulas em outras disciplinas da área de Linguagens para completar sua carga horária semanal, agora tem diversas turmas para atribuir aulas

enquanto não há profissionais capacitados em número suficiente para atender as escolas estaduais.

Ressalto, assim, que não há profissionais habilitados em ensino de língua estrangeira para suprir a necessidade atual da rede e que os professores em atividade estão sendo cobrados pelo desempenho dos estudantes, quando têm que assumir um número de encargos maior do que o devido; também os docentes não habilitados na LI são cobrados nos mesmos parâmetros. Conforme pesquisa recente de Silva (2024),

A mudança na carga horária de Língua Inglesa, a princípio vista como benéfica para o componente curricular, acarretou no fato de um grande número de professores de Língua Inglesa que não tinham formação neste componente fossem atribuídos em aulas de Língua Inglesa para atender a demanda. Isso porque a rede estadual não conta com número suficiente de profissionais com formação em Língua Inglesa efetivo ou mesmo à disposição para contratos temporários (Silva, 2024, p. 54).

O texto da política Educação 10 anos, no entanto, afirma a importância da valorização profissional para atingir as metas estabelecidas no PEE de Mato Grosso, de 05 e 10 anos. No quarto pilar do Programa, por exemplo, Valorização Profissional, o papel do docente ganha destaque, ao ser abordada a sua importância na construção de uma educação de qualidade e no progresso do aluno.

Em Mato Grosso, a carreira de professor estará entre as mais desejadas e mais competitivas de ingressar. O educador será capaz de promover uma educação de excelência, potencializando o desenvolvimento integral do estudante nos mais diversos contextos. Além disso, a progressão na carreira terá uma vertente pedagógica e uma vertente de gestão e a progressão será baseada no desempenho. (Mato Grosso, 2022b, p. 02)

A política educacional mato-grossense vai hegemonizando sentidos instrumentais de ser professor para os docentes de LI, na lógica do professor como um gestor do ensino e da aprendizagem e de seus resultados. Gerenciando os resultados de seus estudantes e seu próprio desempenho, garantindo que os tão desejados índices sejam atingidos, para somente assim, ser possível a progressão de sua carreira. Um dos instrumentos para tal progressão dos servidores efetivos ou estabilizados é a Avaliação de Desempenho, estabelecida em 2022, com o Decreto n° 1.303, de 03 de março de 2022 (Mato Grosso, 2022a).

Essa avaliação é feita anualmente por uma comissão com três membros, sendo o próprio servidor, sua chefia imediata e um servidor indicado. Os integrantes da comissão avaliam três pilares do desenvolvimento do servidor (pilar competências, pilar comprometimento e produtividade e pilar assiduidade e pontualidade), cada um com uma pontuação máxima a ser

atingida, cabendo ao servidor prover documentação comprovatória dos pilares. Os objetivos dessa avaliação, de acordo com o Art. 2º do Decreto, são:

I - mensurar sistematicamente o desempenho alcançado pelo servidor em face das atribuições previstas para o cargo público ocupado; II - identificar as necessidades de desenvolvimento profissional dos servidores públicos estaduais; e III - fornecer subsídios para a análise do cumprimento das obrigações funcionais e concessão de direitos, previstos nas demais legislações aplicáveis aos servidores públicos do Estado (Mato Grosso, 2022a).

Dentre as tantas funções que já são atribuídas ao docente, ter seu desempenho avaliado anualmente por si mesmo e por outros colegas de profissão, passou a ser mais uma das exigências da política estadual.

Considerando a exposição desse cenário de produção da política de centralização curricular que busquei detalhar, passo, a seguir, à discussão dos referenciais teórico-metodológicos deste estudo.

3. POLÍTICA DE CURRÍCULO, PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DESDOBRAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A base teórico-metodológica desta dissertação tem, entre vários teóricos, os autores Stephen Ball e Richard Bowe, que elaboraram o ciclo de políticas para o entendimento das políticas públicas como um processo contínuo e complexo, uma vez que os múltiplos discursos e/ou ações que produzem a política não são etapas sequenciais. Alice Casimiro Lopes é outra referência do trabalho no que diz respeito às políticas de currículo.

Nesta seção desenvolvo o entendimento pós-estrutural de política de currículo e de processos de identificação, bem como a relação do contexto da prática e a atuação de professores com autores como Ball, Lopes, Macedo, Mainardes, dentre outros, e também abordo sobre os aspectos éticos que envolveram esta pesquisa.

3.1 A política na perspectiva pós-estrutural do ciclo de políticas

A perspectiva teórico-metodológica pós-estrutural questiona as estruturas estáticas estabelecidas para pensar e analisar a sociedade, ressaltando a fluidez da significação. A desconstrução de categorias fixas e a mutabilidade das verdades universais e aspectos identitários que até então se acreditava possuir uma padronização, é colocada em suspensão e passa-se a postular que a realidade é dinâmica, instituída por processos simbólicos e, portanto, aberta às disputas de sentidos sobre o mundo (Lopes, 2013). O pós-estruturalismo, assim como o momento pós em outros movimentos tem como intenção sua problematização, questionando os a ideia de princípios básicos.

(...) como Laclau e Mouffe (1985) sinalizam de forma que me parece muito procedente, o prefixo «pós» refere-se ao abandono dos axiomas essencialistas. Ser «pós» algum movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade (Lopes, 2013, p. 11; grifos da autora).

Essa abordagem rompe com a ideia de que o currículo é um conjunto estável de conteúdos e práticas, como uma lista a se cumprir. O pós-estruturalismo defende que o currículo é um espaço de disputas de múltiplas interpretações e de construção social. O currículo não é algo definitivo, mas sim um texto interpretado de diversas formas, contextualmente. Ele é entendido como um campo discursivo onde diferentes atores disputam significados sobre o que é relevante ensinar e aprender, o que significa ser educado, ser cidadão etc.

A noção de discurso, central para o pós-estruturalismo, é explicada por Lopes (2015) como uma prática de significação, uma prática que tenta constituir quem somos, precária e provisoriamente, nas disputas pelos sentidos no mundo. A ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas. É destacada a contingência e são questionadas noções como a transcendência e a universalidade (Lopes, 2013, p. 13).

O foco no discurso pode revelar de que maneira as diretrizes e normas dos sistemas educacionais manifestam e perpetuam determinados valores, crenças e interesses e também como podem ser traduzidos, considerando que há diferentes contextos de produção de sentidos ou em disputa pela hegemonização. A hegemonia envolve, como explica a autora, a luta para fixar significados sociais em torno de certos valores e práticas, por meio do discurso. Como o discurso nunca é estável, a hegemonia é vista como sempre contingente e passível de contestação.

Lopes (2015) investiga a forma como políticas são criadas por meio de discursos, e analisa a contribuição de diversas vozes, como as do Estado, das instituições educacionais e professores, nesse processo, ainda que cada uma delas tenha níveis variados de poder e influência. Essas vozes são constituintes no processo de hegemonização dos discursos que existem na política. O processo hegemônico se constitui na construção de significado, mas se não há estruturas fixas a disputa constante pelo sentido faz com que a hegemonia precise se reinventar. A construção dos discursos educacionais hegemônicos está intimamente ligada às relações de poder.

O pós-estruturalismo busca olhar as políticas muito além de seu texto escrito e uma possível interpretação que se vincula a ela. Esta perspectiva analisa as nuances do que formam o texto político, em todos os momentos de sua confecção e para além do texto escrito. No pós-estruturalismo as políticas são questionadas, bem como os discursos encontrados em seus escritos, conforme Lopes (2013) aborda:

A ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas. É destacada a contingência e são questionadas noções como a transcendência e a universalidade (Lopes, 2013, p. 13).

A partir desse viés, esta pesquisa se aproxima da abordagem do ciclo de políticas para investigar políticas curriculares. Essa abordagem proposta por Ball e outros autores como Bowe e Gold, no início da década de 1990, afirma a existência de arenas de disputas de poder e influência na produção de uma política educacional, desde os fatos, ações ou acontecimentos

que criam a necessidade de uma política, seu planejamento, perpassando pela sua manifestação escrita, até sua solidificação como política no âmbito escolar.

Desse modo, essa abordagem teórica contribui significativamente para esta pesquisa ao permitir uma análise mais atenta aos sentidos atribuídos aos discursos relacionados às políticas, sejam eles oficiais ou não. Além de tornar possível identificar as tensões entre os discursos normativos e as ações concretas, essa abordagem ressalta como essas disputas configuram os modos de operar das políticas, resistências e deslocamentos que emergem no processo de implementação.

O ciclo de políticas se baseia na compreensão da construção e funcionamento de políticas públicas a partir de contextos que se inter-relacionam. São três contextos criados por Ball e Bowe (1992; 1994) para explicar dimensões distintas da produção de uma política e, ao mesmo tempo, para analisar a política, sendo eles o contexto de influência, contexto de produção do texto e o contexto da prática. Anos depois de Ball e Bowe estabelecerem os três contextos do ciclo de políticas, os autores acrescentaram outros dois contextos às suas análises: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Pouco depois, deixaram de usar esses dois contextos na análise de políticas educacionais, pois avaliaram que eles davam a impressão de linearidade e fechamento da política (Lopes; Macedo, 2011b).

A utilização do ciclo de políticas, de acordo com as pesquisas do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade, como indicam as investigações de Almeida (2017)²⁷ e Theodoro (2018)²⁸, busca melhor explicar a produção de políticas partindo da perspectiva de que cada contexto é composto por atividades distintas, porém, numa relação intrínseca entre um e outro em todos os seus processos.

É a partir dessa concepção que abordo como a política é feita em se tratando da política curricular para o ensino de Língua Inglesa de Mato Grosso. Para as discussões sobre políticas públicas curriculares, partirei dos textos de Stephen Ball, Alice Casimiro Lopes e Jefferson Mainardes, este último porque constitui referenciais importantes para essa discussão no Brasil, embora não seja um pesquisador do campo curricular.

Mainardes (2007) baseia seus estudos sobre políticas públicas educacionais nos autores Ball e Bowe desde os anos de 2000, quando investigou a política curricular de ciclos em 2007, e vem orientando pesquisas e realizando palestras, dentre outras contribuições, sobre a

²⁷ A pesquisa de Almeida (2017) no PPGEdU verte sobre a fixação da identidade do professor pedagogo nos discursos da política curricular para a educação infantil no município de Rondonópolis-MT.

²⁸ A pesquisa de Theodoro (2018) no PPGEdU a política curricular para a disciplina de matemática do ensino fundamental em Mato Grosso.

perspectiva de Ball. Lopes trabalha com essa abordagem há mais de duas décadas, assim como Lopes e Macedo (2011, p. 249-250), sendo que consideram que o ciclo torna menos determinista o entendimento das políticas, pois “(...) abre possibilidades para que os sentidos contingentes sejam entendidos como capazes de questionar a ideia de possíveis conexões e consequências lógicas de algum elemento interno às estruturas sociais”. O ciclo de políticas é concebido como um modo

(...) de analisar as políticas educacionais como um todo. A abordagem do ciclo de políticas é um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Ball; Bowe, 1992).

O contexto de influência é o primeiro momento do processo de construção da política, se caracteriza pelas disputas para a definição dos conceitos que serão utilizados nesta política e quais são os discursos que eles evidenciam. A tentativa de definição cria discursos sobre como deveria ser a educação que está sendo moldada pela política curricular centralizadora (excessivamente normativa), sendo que esses discursos estão estreitamente relacionados com os interesses e visões de quem influencia as principais ideias e assina tais políticas.

No contexto de influência há lutas/disputas para que a política seja representada pelos discursos e as definições pensadas para a educação por grupos particulares que possuem interesses, perspectivas ou agendas específicas relacionadas à educação. Eles podem ser compostos por sindicatos, associações de pais, movimentos sociais, grupos empresariais, dentre outros, cada um tentando fazer com que suas visões sejam representadas nas normas e diretrizes da educação. Esses grupos atuam no contexto das disputas de poder, buscando influenciar as políticas educacionais de acordo com seus valores, crenças ou objetivos. Nesta pesquisa, alguns desses grupos são Pearson, Education First (EF) e Fundação Getúlio Vargas (FGV). Esses grupos estão associados as instituições públicas por contratação de seus serviços para com os profissionais da educação e os estudantes da rede estadual.

Já o contexto de produção do texto é onde os discursos ganham materialidade ou institucionalidade. O texto produzido, visto como representação da política, não é algo acabado, muito menos fechado, ainda que, muitas vezes, seus elaboradores entendam assim ao reforçarem discursos sobre sua implementação pelas escolas e professores, com a tentativa de controlar quem lê. Entretanto, os textos são dinâmicos e estão sujeitos a múltiplas interpretações. Mesmo quando um texto tem uma declarada função de guiar entendimentos e atitudes, ainda assim, seu leitor/ator (leitor da política) o modifica a partir de suas próprias

intenções e noções de mundo, a partir de sua experiência e sem poder ter controle sobre essas modificações.

As lutas que ocorrem para que discursos sobre ensinar sejam selecionados ou entrem para o texto da política (a ser chamado de oficial) não acabam quando o texto que vai representá-la é assinado, de acordo com Lopes (2015). A forma do texto e os aspectos de sua escrita podem demonstrar a intenção do texto e de seus criadores, porque a intenção é sempre alterada pela interpretação. O texto político pode ser mais amplo ou mais direto em suas direções e ainda assim possibilita uma variedade de interpretações, como busco demonstrar mais à frente.

Além disso, essas disputas também ocorrem no momento de sua interpretação nas escolas e pelas instituições, na função de porta-voz das políticas, que conduzem o texto político a sua materialidade, uma vez que a política se modifica ao ser lida, a cada leitura há novos entendimentos e interpretações (*Idem*). Por isso, o mesmo texto político vai ser interpretado diferencialmente por seus leitores e nem todas as interpretações terão o mesmo peso e relevância para (ou sequer serão admitidas como parte d/) a política. Discordâncias, contradições, resistências em relação ao texto da política ocorrem no processo de escrita desse texto e depois disso, sempre que ele é lido (*Idem*).

No caso de Mato Grosso, o Plano Estadual de Educação (PEE), documento político que orienta diversas políticas públicas vigentes no estado de Mato Grosso em sua extensão apresenta uma variedade de estratégias destinadas à viabilização do cumprimento das metas estabelecidas. Nesse sentido, com o objetivo de implementar as políticas propostas foram criadas repartições específicas dentro dos órgãos responsáveis, as quais devem atuar na fiscalização do trabalho dos atores envolvidos na execução dessas políticas, visando a concretização dos objetivos estabelecidos no texto político.

O contexto da prática é onde a política toma materialidade, é constituído de atitudes e consequências reais por quem trabalha na escola. É caracterizado pelo momento em que essas traduções e interpretações passam para o dia a dia de quem irá, ou deveria, cumprir tais políticas: as escolas e os professores. Todas as tensões e disputas travadas até o momento da criação do texto político passam para uma nova fase de afirmação de intenções. É o momento de recriação da política (Mainardes, 2007), em que as interpretações se tornam atitudes (discursos/ações) por parte de quem é visto como quem irá executar a política.

Ball *et al.* (2016) questiona o entendimento de políticas curriculares como estadocêntricas, ou seja, que concebem que o governo central, ou ainda o Estado, determine ações a serem feitas e objetivos a serem atingidos, enquanto a comunidade escolar adere as indicações com pouco ou nenhum envolvimento no processo de recriação da política curricular,

anulando qualquer influência nas ideias e ações que tal política possa sofrer por parte de quem a performa o que está no texto político, como Lopes e Macedo elaboram sobre escrever e fazer política:

Operando com o ciclo contínuo de políticas, temos conseguido fugir de certos binarismos - como proposta e prática, prescrição e implementação muito comuns no estudo das políticas curriculares. Mais do que isso, no entanto, essa abordagem tem nos possibilitado ler os textos curriculares como expressão textual de um complexo processo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder e constrangimentos (Lopes; Macedo, 2011b, p. 262).

Ball *et al.* (2016) compreende a política curricular como um jogo de poderes e interesses com o que é ensinado e feito na escola. Ele aborda a política como um processo repleto de disputas e passível de interpretações enquanto está sendo encenado. O autor utiliza os termos encenar/atuar, uma vez que fixar os professores, coordenadores e outros atores, somente como cumpridores da política diminui a contribuição que exercem na mesma e pode limitar o entendimento de que políticas pensadas para serem implementadas funcionam, quando é necessário a problematização dos conceitos de implementação e do que se entende por uma política que funciona ou não. Esse entendimento acentua o caráter interpretativo da política, que o autor já destacava no ciclo de políticas:

Assim, nós queremos fazer com que a política seja compreendida dentro de um processo, como diversificadas e repetitivas contestações e/ou como sujeita a diferentes interpretações, como sendo encenada (ao invés de implementada) de maneiras originais e criativas dentro de instituições e salas de aulas, mas maneiras que estão limitadas pelas possibilidades do discurso (Ball; Maguire; Braun, 2012, p. 2-3, tradução livre *Apud* Hojas, 2019).

Atuar em uma política compreende interpretá-la e traduzi-la (Ball *et al.*, 2016). Essas duas ações, apesar de distintas na perspectiva de Ball *et al.*, são a chave para que a política saia do papel e tome (alguma) forma, seja da maneira esperada ou não. De acordo com Ball, em entrevista à Avelar (2016), interpretação e tradução são conceitos diferentes na política curricular. Interpretação é uma ação que cabe aos gestores (coordenadores, orientadores e diretores), especificamente o ato de verificar ou tentar entender o que é solicitado pela política. É perguntar: ““o que esta política quer dizer?”, “o que ela está dizendo?”, “o que nós devemos fazer?”” (Ball, 2016; grifos do autor). Esses atores seriam os leitores em primeira instância da política no contexto da prática.

Tradução, nos contextos de política curricular pensados por Ball, é um processo no qual é utilizado o texto confeccionado pelos legisladores e as interpretações feitas pelos gestores para transformar em ações concretas que façam sentido para a realidade daquele âmbito

educacional, considerando as condições materiais, negociações, tentativas, conflitos, negligências e modificações conscientes ou não do que se define a partir dos textos oficiais. Ball trabalha com a concepção de que as políticas curriculares são influenciadas, a todo momento, por diferentes atores que vão além dos muros das escolas, se referindo a governos, agências educacionais, entre outros grupos que possuem uma voz na política curricular.

Afirmar que uma política é implementada, como a tradição clássica de estudos em políticas entende (Nudzor, 2010), é acreditar que se pode garantir que o texto escrito está sendo cumprido da forma que os legisladores idealizaram. É uma ideia ingênua que ignora a falta de controle que existe sobre as possíveis e inesperadas interpretações e traições que um texto sofre. O simples fato de ter que ser lido, função primordial que se cumpre para ser um texto, já gera novas interpretações. Dessa maneira, nenhuma política é plenamente implementada conforme o texto a descreve, havendo sempre envolvimento que traduzem o texto e que atuam a política (Lopes, 2017). O texto da política vai se compondo em inúmeras modificações, inclusive por aqueles que falam e agem em nome da política em conselhos, ministérios e secretarias. O professor – assim como os demais atores destacados por Ball e colaboradores (2016) – nunca é um mero implementador, ele atua a política a partir de traduções e intenções, assim como os demais agentes do campo da educação. Nesse sentido, não há política como algo literal, toda política é uma tradução (da tradução da tradução etc.).

Uma política pensada no âmbito nacional é reinterpretada nos estados, municípios, escolas/coletivos docentes e individualmente, a depender de quem a assina. Como cada tradução é influenciada por contextos sociais, culturais, econômicos e históricos, a implementação nunca ocorre como está no texto da política. Cada ator faz sua própria leitura e adaptação, criando novas versões da política. O que é posto em prática é sempre uma versão da política e essa versão está passível a novas traduções e reelaborações.

Theodoro (2018) ressalta os fatores que interferem na parte do processo que seria a chamada implementação de uma política, considerando que o escrito de um documento, por maior que seja seu peso quanto a definições do que e de como fazer a educação na escola, não é a decisão final e não é o que será feito, exatamente, por quem irá executar tal política. Nessa lógica,

Ball, Maguire e Braun (2016) têm defendido mais radicalmente que não é possível falar em implementação de políticas, pois o que venha a ser a política se constitui por meio de um processo de influência mútua entre vários grupos de interesse. Assim, a política se constitui numa mediação que, para os autores, envolve diversos sentidos atribuídos pelas organizações públicas e pelas demandas colocadas pela escola, pelas comunidades e por outros agentes, o que a torna impossível de ser controlada. Há nesse processo a

tradução da política, que não é feita apenas na escola, ela está presente o tempo todo em todos os contextos, uma vez que os textos políticos circulam. Essa tradução é feita dentro de determinadas condições ou a partir de arranjos já estabelecidos nas arenas políticas (Theodoro, 2018, p. 28).

Lima e D’ascenzi (2013), em seu texto sobre implementação de políticas, fazem o levantamento de diferentes autores e seus pontos de vista quanto ao processo de implementação. Assim, os autores retratam que o modo de visualizar a política e o problema que a política busca resolver também influenciam em modificações no que se refere à política sendo atuada, desse modo, os autores entendem que

(...) os problemas da implementação originam-se, em sua maior parte, da interação da política com as organizações executoras. Podemos citar também Silva e Melo (2000), que sugerem modelos de implementação capazes de minimizar as vicissitudes do processo. Já Pires (2009) defende que os estilos de implementação empregados pelas burocracias influenciam os resultados (sucesso ou fracasso) da política pública (Lima; D’ascenzi, 2013, p. 102).

As políticas públicas são constituídas por diferentes autores/atores em seus diversos momentos, embora alguns pesquisadores do campo focalizem mais especificamente as fases de planejamento e execução ou ainda os impactos das políticas. Desse modo, a implementação é comumente caracterizada como “execução de atividades [...] com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas” (Silva; Melo, 2000, apud Lima; D’ascenzi, 2013, p. 102). Essa perspectiva é conhecida como *top down*, e sugere que a implementação é entendida (e investigada) como a consequência da formulação da política.

Do ponto de vista de quem está no campo da produção de políticas e concebe a política como implementação, a mesma linearidade é afirmada. Assim, o objetivo dos formuladores de políticas é que seus escritos no documento tenham o menor risco possível de levar à duplicidade de sentidos, a conflitos com outras políticas já existentes e que o texto oficial seja aplicável, uma vez que também possuem responsabilidade quanto aqueles que entendem como implementadores. É a partir do que é escrito, com preocupações de uma linguagem mais objetiva e visando uma facilidade de executar a política dentro de moldes criados, que formuladores apostam em documentos descritivos pela fé de que menores serão as chances de confusões e múltiplas interpretações. Assim,

Limitar, regular e controlar a discricionariedade dos implementadores são questões centrais. Regras claras, compreensíveis e específicas visam a permitir a difusão do plano e minimizar a discricionariedade, considerada uma distorção da autoridade governamental. Às falhas de comunicação comumente é atribuído o fracasso do processo de implementação, sempre julgado com base no grau de alcance dos objetivos previamente definidos (Lima; D’ascenzi, 2013, p. 103).

Com a discussão proposta por Ball, a posição de cumprir ou não com a política é ato de grande importância, já que esse ator tem papel ativo na formação e consecução da política curricular. Dessa forma, Ball está rejeitando a ideia de implementação como algo feito somente por uma das partes, está rejeitando a ideia de que haveria a política oficial para ser implementada, do tipo *top down*. Essa concepção atinge em cheio a perspectiva de que políticas devem ser baseadas em padrões comuns para todos, como a BNCC, que estabelece a uniformização dos conhecimentos pelos estudantes brasileiros, bem como estabelecimento de competências e habilidades a serem adquiridas em seus anos de estudo na educação básica.

Outro modelo de política verticalizada, que também possui foco nos diferentes papéis entre os formuladores do texto político e o implementador, de acordo com Lima e D'Ascenzi, é o chamado de *bottom up*. Entretanto, esse formato de política evidencia a participação dos atores que lidam com a política em seu contexto (da prática), valorizando a autonomia sobre a mesma, muitas vezes romantizando o poder da escola e dos professores mediante políticas centralizadas. Esse modelo de política contrasta com o que é vivenciado pelos docentes no estado de Mato Grosso, uma vez que as políticas contam, cada vez mais, com estratégias de averiguação das práticas feitas em ambiente escolar, bem como inúmeras formações que orientam o trabalho dos profissionais da educação.

Enquanto políticas no formato *top down* consideram o texto político, e as regulações feitas pelos formuladores, como suficientes para o sucesso na implementação de uma política, o modelo *bottom up* enfatiza a influência ou autonomia do implementador para adaptar conforme a situação e a necessidade, utilizando de seu conhecimento sobre o ambiente e de sua experiência. Desse modo, pode-se problematizar esse formato ou lógica de política quanto a autonomia dos atores no processo de implementação da política: o quanto de poder e influência os formuladores realmente possuem quando a política passa do texto escrito para o contexto da prática e o que fica realmente de margem de autonomia para as escolas e os professores?

Lima e D'ascenzi (2013) abordam como a implementação de uma política é influenciada pelas duas frentes da política, quem a escreve e quem a lê, como elaboram a seguir:

Considera-se que a política muda à medida que é executada, a implementação é percebida como um processo iterativo de formulação, implementação e reformulação (MAZMANIAN & SABATIER, 1983)²⁹. O padrão de sucesso é condicional. Está relacionado à capacidade limitada tanto dos atores de cada nível de implementação de influenciar o comportamento daqueles dos outros

²⁹ Os autores citam o livro de Daniel A. Mazmanian e Paul A. Sabatier publicado nos Estados Unidos, cuja referência é: MAZMANIAN, D. A. & SABATIER, P. A. *Implementation and Public Policy*. Glenview: Scott Foresman, 1983.

níveis quanto das organizações públicas de influenciar o comportamento privado (ELMORE, 1979)³⁰ (Lima; D'ascenzi, 2013, p. 104).

Lopes e Macedo (2011) problematizam, também, essas visões romantizadas de política, que apostam na autonomia das escolas e professores, pois no processo de interpretação há modificação de sentidos, mas também há controle de sentidos. Os conceitos *top down* e *bottom up* sustentam modelos de política hierarquizada que o ciclo de políticas busca contestar, visto que toda política não se encerra em si, segue se refazendo até sua materialização. Nessa materialização propriamente dita, novos atores surgem para cumprir seu papel na política curricular.

Almeida (2017) versa sobre a escrita do texto político oficial não ser uma prática neutra, seja em qualquer contexto. Quem o escreve possui um objetivo, intenção de que o texto seja lido de determinada maneira, que produza interpretações e reações específicas. Entretanto, conforme foi visto anteriormente, cada leitura gera novas interpretações que alteram como essa política será empregada, recriada ou abandonada. Idem:

A escrita (de um texto oficial ou qualquer escrita) intenciona uma leitura, um direcionamento, delineamento, uma marca, o assinalar, o registrar de algo que se queira que seja lido e compreendido sem o distanciamento de sua concepção, de como este foi pensado, gerido, ou seja, a escrita é uma tentativa de controle dos significados que possam ser produzidos - (...), não sendo possível desconsiderar as produções de sentidos dos sujeitos ao fazer as leituras, as recontextualizações que sempre fazem. Ao acessar a escrita, o leitor produz os seus próprios significados, conferindo ao texto lido outros significantes que fogem ao controle de quem intencionou algo na escrita, [também] significados que deslizam sobre a intencionalidade. Esse se relaciona com a escrita, é também o processo de tradução e interpretação das políticas públicas, o processo de tradução de todo texto, que nos remete a pensar como Mouffe (1996): que nenhuma política é neutra, ela é permeada por paixões, convicções dos sujeitos, que não podem ser desconsideradas nos processos de vida das pessoas, ou seja, nas políticas (Almeida, 2017, p. 54).

A política curricular pode privilegiar alguma estrutura, algum discurso da sociedade, alguma interpretação, como o de emancipação social por meio da oferta do conhecimento, de liberdade, de cidadania, de superação das injustiças, ou ainda de objetivos educacionais verificáveis, de gerencialismo, meritocracia etc. Discursos se apresentam na política conforme abordados certos temas na sociedade quando aparecem determinadas problemáticas ou crises sociais. A escolha dos termos utilizados, dando indícios das influências, prioridades e que cercam a política é, portanto, histórica, contextual e contingente.

³⁰ Aqui, a referência citada é: ELMORE, R. F. Backward Mapping: Implementation research and policy decisions. *Political Science Quarterly*, New York, v. 94, n.4, p. 601-616, Winter, 1979.

O conceito de implementação, normalmente, no senso comum e em abordagens teóricas racionais, teleológicas, é visto como um processo entre a publicação do documento normativo até o momento em que a interpretação desejada pelos legisladores esteja em vigor no ambiente escolar (Lopes; Macedo, 2011b).

A ideia de implementação da política aposta em uma interpretação controlada, vertical, e também na crença de que o texto oficial representa a totalidade da política (Mainardes, 2006). Questionar a implementação é levar em consideração que políticas centralizadas ou prescritivas são feitas inspirando-se em um contexto muitas vezes inexistente, como avaliam Ball *et. al.* (2016), mirando na melhor escola e no que ocorre nela para que outras escolas se tornem cópias das escolas modelo, que fizeram seu dever e conseguiram pôr em prática a política da maneira que seus formuladores intencionavam. Alguns acreditam que se a política for bem detalhada e precisa nos seus objetivos e nos processos que devem ser seguidos para a implantação, e a comunidade escolar fizer exatamente como está escrito no documento, é possível a chamada implementação da política. *Idem*:

Os que adotam a perspectiva da gestão de mudança acreditam que o paradoxo de implementação de políticas existe porque os definidores e implementadores de políticas e agentes de mudança não conseguem ou deixam de pôr em prática planos operacionais para garantir a implementação eficiente e efetiva de políticas promulgadas. Para essa escola de pensamento, a implementação de políticas não é apenas uma questão de definir um fim e deixar que os outros o alcancem. (Nudzor, 2010, p. 210)

A implementação de uma política, se é que assim se pode dizer, é um processo longo, que envolve planejamentos, avaliações, formação, revisões, entre outras etapas, embora nunca seja um processo idêntico para diferentes escolas. Conforme havia citado anteriormente, Ball *et al.* (2016) compreendem que os documentos normativos não são políticas estáticas que podem ser implementadas conforme quem as escreveu deseja, pois não é possível excluir a participação dos atores que as interpretam e traduzem a todo momento, sejam essas atitudes conscientes ou inconscientes. Na tentativa de fazer sentido, a política é alterada inúmeras vezes por cada pessoa que a lê e a cada vez que se faz algo individual ou coletivamente.

Lima e D'ascenzi (2013) também abordam as interferências que ocorrem na política pelos atores no contexto da prática. Desse modo, não basta os formuladores criarem um texto com termos claros e de fácil leitura. A cada leitura de cada ator, uma nova interpretação e visão da política é construída e, assim, criada uma nova possível forma de implementação da política. Diferenciando-se de Ball *et al.* (2016), Lima e D'ascenzi (2013) problematizam a implementação pura, mas não deixam de usar esse termo:

Essa imprevisibilidade, para Pressman e Wildavsky (1984)³¹, deve-se às seguintes características do processo de implementação: em primeiro lugar, há uma multiplicidade de atores de diferentes tipos de organizações com interesses diversos, que são agregados para operar a política. Tais atores interagem em uma trajetória de pontos de decisão nos quais suas perspectivas se expressam. Em segundo lugar, os atores mudam com o passar do tempo. Isso faz que a interação também mude, pois mudam as perspectivas e a percepção que um ator tem do outro. Essa mudança de atores insere pontos de descontinuidade e de necessidade de novas e mais negociações (Lima; D'ascenzi, 2013, p. 103).

Os autores entendem que a forma de executar a política sofre diversas mudanças a depender do local em que está sendo formulada ou empregada, por situações contingentes que influenciam a maneira de avaliar o momento e as possíveis atitudes a serem tomadas conforme a legislação pede e a necessidade aparece no ambiente escolar. Mainardes (2006) também ressalta que as políticas não são coerentes, coesas, e que não seguem uma lógica totalmente linear ou previsível. Essa falta de coerência pode se manifestar de várias maneiras: seja na formulação inicial, que reflete interesses e disputas entre diferentes grupos que influenciam a elaboração da política; seja no processo da tentativa de implementação, onde fatores locais, culturais e institucionais influenciam o que é priorizado ou negligenciado. Isso implica que as políticas não são neutras nem universais, mas sim mediadas por contextos políticos, sociais e culturais que moldam a prática, ao mesmo tempo em que intencionalidades e expectativas são modificadas pelas práticas. Isso permite entender que as tentativas de moldar são sempre parciais e a implementação sempre fracassa (Lopes; Macedo, 2011b).

Nudzor (2010) cita Fullan (1988, 2001) ao falar sobre o conceito de implementação, explicando que o autor aborda esse conceito tendo como referência a *alternância*, a mudança de sentidos sobre o texto político de um momento ou processo da prática para outro. Já para Rist (2000), também citado pelo autor, a implementação é uma cadeia interligada de ações até o alcance de seu objetivo. Como Rist esclarece:

Políticas implicam em teorias. Sejam elas declaradas de maneira explícita ou não, as políticas apontam para uma cadeia de causa e efeito entre condições iniciais e consequências futuras... A implementação, então, é a capacidade de forjar ligações subsequentes na cadeia causal de forma a obter os resultados desejados (Rist, 2000 *Apud* Nudzor, 2007, p. 211).

Nesse sentido, o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) representa uma possibilidade de questionar a centralização curricular na política educacional, a definição de textos prescritivos para as escolas e professores, como um dispositivo para melhorar a educação, garantir a qualidade, visto que textos oficiais jamais serão meramente implementados (Lopes;

³¹ PRESSMAN, J. L. & WILDAVSKY, A. 1984. *Implementation*. 3ed. Berkeley: University of California.

Macedo, 2011a). Também postulo que a lógica da centralização curricular dificilmente será quebrada se a teorização, a pesquisa, permanecer na perspectiva estadocêntrica, como uma verificação do que as escolas colocam em prática ou não a partir do que é definido pelas políticas normativas.

3.2 O currículo como negociação de sentidos

Para subsidiar os estudos sobre políticas educacionais marcadas pelo controle curricular de conhecimentos a serem ensinados, Lopes e Macedo (2013) defendem currículo como prática cultural, em que ocorre disputas e negociações de sentidos, práticas de significação em que diferentes discursos competem por legitimidade.

O currículo é entendido, então, como um espaço-tempo em que as políticas educacionais são continuamente contestadas e alteradas, destacando a fluidez e a imprevisibilidade da política, do ambiente escolar e de seus atores, destacando o conceito de híbrido cultural (Lopes; Macedo, 2013) existente no currículo. De acordo com Almeida (2017),

Os hibridismos no campo curricular constituem leituras produzidas a partir de embates e disputas entre diferentes sujeitos, autores, representantes de instituições, entre outros, que desejam legitimar/ou legitimam, mesmo que parcialmente, os seus anseios em relação ao currículo. Diferentes sentidos são produzidos, misturados e negados nesta relação entre os sujeitos e os objetos de disputa no campo educativo. Dessas disputas, algumas vozes ecoam/ecoaram como verdades em conexão ao que é/ou deveria ser/ fazer parte do contexto escolar, constituindo-se em relações de poder, em sentidos que permitem acomodar, aproximar diferentes práticas, práticas que atuam nesses espaços enquanto tradições pedagógicas, culturas pedagógicas, que comumente passam a (de)nominar de currículo. (Almeida, 2017, p. 42)

Assim, ressalto que se a ideia da construção de um currículo universal, único, como na atual política de BNCC (Brasil, 2017), é uma marca do pensamento moderno, muitas vezes a análise política na pesquisa não consegue se distanciar dessa lógica, ficando refém da implementação que exclui a escola e os professores como atores da política e a política como criação, negociação de sentidos em contextos complexos.

Currículo é comumente entendido como uma gama de conteúdos e vivências necessários para serem aprendidos pelos estudantes, crianças, jovens e adultos, dentro de determinado contexto e cultura. De acordo com Lopes e Macedo (2013, p.16), na tradição teórica do campo e nas políticas “(...) currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das

disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos.

Diversos autores questionam a existência de um currículo unificado como a garantia de uma identidade plena, ou conciliada como entende Laclau (2011), ou seja, uma identidade para a qual uma suposta essência pode ser formada pela escola se ela garantir que se aprenda tais conhecimentos. Também a ideia de currículo unificado é uma aposta na igualdade social, como se igualdade social equivalesse à igualdade de conhecimentos (Lopes, 2018). Por isso, a tentativa de uniformizar o currículo, fixar o será ensinado e aprendido, produziria uma sociedade também conciliada (Lopes; Macedo, 2013).

O currículo, concebido como um programa estático (a definição do que e do como ensinar), que seria capaz de atender todas as necessidades de ensino, de todas as escolas das mais diversas localizações existentes. A BNCC, por exemplo, representa a hegemonia da crença de que um currículo comum seria capaz de, finalmente, garantir a tão desejada qualidade na educação brasileira. Questionar essa hegemonia não significa contestar um currículo comum instrumental e/ou neoliberal para reivindicar um currículo comum crítico, mas contestar a ideia de comum e seus efeitos, como argumenta Lopes (2018, p. 25). No atual contexto,

Não é problematizado o que se entende por currículo comum e o que se entende por conhecimento comum (supostos como essenciais). Tampouco são apresentados elementos que sustentem a afirmação genérica e taxativa, como se todos os estudantes e escolas fossem iguais, de que alunas e alunos não aprendem na escola, desqualificando tudo que se realiza, desempoderando quem realiza.

O conceito de um currículo comum, além de uma criação da modernidade, também parte de ideais pautados na globalização a partir do fim do século XX, como o neoliberalismo, aumento nas relações internacionais econômicas e culturais e avanços da tecnologia e internet. Assim, toda criança ou jovem que concluiu sua educação básica dentro dos moldes voltados para a globalização, cursando o mesmo currículo que o outro, seria capaz de alcançar os mesmos feitos em sua jornada pessoal e profissional, independentemente de sua situação de partida.

Os discursos ideológicos da globalização operam a homogeneização, a padronização e a uniformidade das estruturas desiguais dos diferentes estados ao redor do mundo, decorrentes da distribuição e do acesso díspares da técnica e da tecnologia, da informação, dos recursos naturais e materiais e, sobretudo, da riqueza produzida (Baldan; Cunha, 2020, p. 53).

Muito se chama a atenção, nesse sentido, das constantes alterações de currículos (ou de certa estabilidade sobre os acordos do que ensinar) que aconteceram e acontecem ao longo do tempo, com o intuito de melhor se adequar às novas demandas globais, sobretudo econômicas,

como fazem as agências internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros organismos multilaterais.

Na educação, a ideia de uma escola e uma educação universais é uma marca do pensamento ocidental moderno, reitero. Essa ideia se apresenta a partir de conceitos que, no início do século XX, produziram uma teoria curricular instrumental para que a escola fosse eficiente na educação de crianças e jovens, tornando-os adaptados às necessidades da vida adulta. O eficientismo, segundo Lopes e Macedo (2013), inventou o planejamento pautado em objetivos educacionais e sedimentou o controle dos processos de trabalho na escola, tendo como princípios a padronização, em especial dos objetivos educacionais, e a previsibilidade.

O tecnicismo, quatro décadas depois, ampliou a instrumentalização do ensino ao associar a avaliação dos objetivos alcançados ao processo de planejar as aulas e difundiu essa lógica pelo mundo, como uma forma naturalizada de ensinar (Lopes; Macedo, 2013), e de conceber currículo como um programa a ser aplicado. Sobretudo com a tradição curricular crítica nos anos de 1970, as perspectivas instrumentais (eficientista e tecnicista) são contestadas por reproduzirem desigualdades sociais, culturais e econômicas ao afirmarem a neutralidade da educação ao invés de promoverem uma educação transformadora. As teorias críticas são muitas e vertem sobre a necessidade do conhecimento para formar o sujeito para a emancipação (cidadão crítico, participativo, trabalhador, democrático etc.).

Nas últimas décadas, as políticas educacionais, sob o pretexto instrumental de atender o mundo em mudanças, de modernizar a escola diante das demandas da globalização, concentra a mudança educativa na chamada inovação dos currículos, marcadamente comprometendo a escola com a formação de identidades adaptáveis (flexíveis) para um mundo em constante mudança. Neste caso, a escola, ao ensinar certos conteúdos, teria o papel de preencher uma falta relativa ao fazer, de dar ao sujeito (criança ou jovem) uma identidade. Logo, essa falta poderia ser preenchida com uma gama de conhecimentos universais que preparariam a todos para as adversidades que possam encontrar em suas vidas, especialmente no âmbito profissional. Para Cunha (2015), a fantasia da formação da identidade tem hibridizado traços de tradições instrumentais e críticas nas políticas, associando o controle.

Essa idealização de um sujeito que possui ou pode adquirir uma identidade (baseada na ideia de uma identidade mestra) é complexa e violenta (Hall, 2008) uma vez que omite hierarquias e exclusões processadas por essa lógica. A questão da identidade mestra também é defendida nas políticas atuais em se tratando dos professores. Como Almeida (2017) investigou, em sua pesquisa feita no mestrado em educação do PPGEdU, que diversos discursos buscam

definir, na teorização educacional e nas políticas, uma identidade docente, determinando quais conhecimentos e quais práticas um professor necessita para a concretização do que seria uma educação de boa qualidade. Políticas que buscam fixar uma identidade docente e uma identidade para os alunos, pode-se dizer, são cada vez mais comuns.

Almeida (2017), assim como Hall (2008) e Lopes (2013), rejeitam o conceito de identidade fixa ou baseada em uma essência adquirida ou construída de modo cabal na formação ou na luta social. Assim sendo,

Na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social. Se deixamos de ter projetos de futuro fixos e certezas em relação ao futuro, os projetos de formação para uma dada sociedade são contestados. Sociedade é ela mesma uma categoria impossível (Laclau, 2008), pois não há fundamentos absolutos que a sustentem como uma identidade plena (Lopes, 2013, p. 18).

A questão da identidade como algo pleno, constituído na formação, nas políticas, em modos específicos de ser professor e de viver a profissão, é colocada em questão nesta pesquisa, que tem interesse pelos sentidos de ser professor de LI do Ensino Fundamental não como uma significação fixa, mas como significação contextual, contingente e precária, em disputa na tentativa de significar o que vem a ser educação (Lopes, 2015).

De acordo com as políticas educacionais estabelecidas no país, como a BNCC, todos os jovens brasileiros devem encerrar seu ciclo escolar com a mesma gama de saberes, além de conhecimentos regionais específicos, características culturais que alguns grupos populacionais possam ter, como língua materna diferente da língua portuguesa etc. Os professores também são chamados a mudar as suas práticas, a se (re)formarem, sendo comum que as secretarias de educação defendam uma formação continuada atualizada e inovadora e mais adequada em relação à formação inicial para constituir a identidade docente para os tempos atuais.

É em função desse tipo de pensamento que proponho a problematização da concepção de currículo numa visão vertical de política e, na próxima seção, desenvolvo essa questão, defendendo a importância de pensar a noção de processos de identificação em substituição à noção moderna de identidade, questão central nesta pesquisa.

3.3 Identidade, identificação, linguagem e o sujeito político

Sobre a noção de identidade, no livro *Currículo, políticas e ação docente*, Costa e Lopes (2013) escrevem o capítulo *Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau*

nas políticas de currículo. Os autores trabalham com os conceitos de Stephen Ball há anos e também buscam trazer aspectos da teorização política do argentino Ernesto Laclau não contemplados nas problematizações feitas pelo pesquisador inglês, como a produção e a manutenção de hegemonias nas políticas.

Laclau (2011) entende a identidade como uma construção aberta em um processo contingente, que é moldado por diversos fatores e, portanto, algo em constante conflito para se firmar, pois é sempre dependente da afirmação de um outro, uma alteridade. Nesse sentido, sempre é parcial pelas constantes ameaças à sua plenitude e, por depender dessa alteridade, nunca chega a se estabelecer como uma identidade pura ou como uma pura diferença, um puro particular. Para o autor, assim como para Hall (2008), sempre vamos usar o termo identidade, mas não há identidade como a essência de um sujeito (de um grupo ou de uma sociedade) e sim processos de identificação (processos de subjetivação).

No capítulo acima mencionado, Costa e Lopes (2013) abordam a concepção de Laclau, que defende que

(...) toda identidade depende de condições de existência contingentes, que não coincidem com nenhuma essência. Só posso ameaçar a existência de uma identidade afirmando sua existência como sendo presente, porém essa presença nunca é plena. A falta de plenitude é expressa pelo que ameaça essa identidade: toda identidade se constitui parcialmente e é sempre parcialmente ameaçada. Expressar a contingência da identificação/subjetivação é expressar essa parcialidade (Costa; Lopes, 2013, p. 59).

Os autores entendem a identificação como uma ação adiada. Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011) se baseiam na noção de identificação (subjetivação) como um processo discursivo, aberto, para pensar como o poder opera por meio da significação, das práticas discursivas que envolvem palavras e atos. Do mesmo modo, o sujeito não se constitui como um *eu* centrado por uma autorreferência. Em outras palavras,

O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. [Somos] Seres languageiros, cindidos e precários. Nem a ciência, nem Deus, nem um partido, nem a dialética, nem a formalidade matemática, nem as regras administrativas servem mais – se é que um dia serviram – de porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo (Lopes, 2013, p. 8).

A linguagem é o meio pelo qual os significados são criados, disputados e compartilhados precariamente, é mais que um instrumento de intervenção no mundo, pois cria o mundo como um campo simbólico. É a partir da linguagem, terreno social, que moldamos a compreensão movediça do mundo e de nós mesmos na relação com o outro. Nessa perspectiva,

A linguagem humana é o termo entre o eu e o outro. Entre o sujeito que fala e seu ouvinte existe um anteparo, uma proteção, uma espécie de muralha que se ergue, mesmo quando há silêncio. Entre dois seres humanos existe sempre a muralha da linguagem. Nada há no mundo que não participe da linguagem: a realidade se expressa na palavra e só existe na medida em que se possa dizê-la. A linguagem tem uma existência dinâmica, está em permanente processo de criação por sua multidão de falantes — as forças vivas dos sujeitos que reagem contra a coisificação da linguagem. Essas forças não estão presentes apenas nos poetas, estão enraizadas nas falas de todos (Longo, 2006, p. 7).

Segundo Longo (2006), essa existência dinâmica da linguagem a constitui como um terreno de opacidade, não transparente. A linguagem é atravessada por diferentes discursos e perspectivas que disputam os sentidos das palavras e dos objetos. O sujeito pode se identificar com múltiplos discursos, dependendo do contexto e das comunidades a que pertence por uma história e em um tempo. Os discursos, como aspectos culturais, concepções e estereótipos, são internalizados ao longo do tempo, ocultando as condições não naturais de emergência de certos sentidos no mundo, fazendo com que a identidade seja vivida como uma essência herdada ou constituída como própria. Isso influencia, para um sujeito, sua compreensão de si mesmo e dos outros.

A autora explica que é na linguagem e pela linguagem que se constitui o sujeito, mas (...) a subjetividade e a consciência de si só podem ser atingidas por contraste, ou seja, o eu diante de um tu, falando de um terceiro elemento, ele (pessoa ou assunto). A linguagem é a única possibilidade de subjetividade (Longo, 2006, p. 52). A identificação se faz no processo da busca da plenitude ou de uma identidade fixa por meio de ações e decisões feitas no campo da significação, frente ao outro, a esse terceiro elemento. Busca-se por algo que não se sabe.

É a tentativa de preencher esse vazio desconhecido que forma o sujeito apenas como *decisão* e no *momento da decisão* por algo (Costa; Lopes, 2013), que o faz possuir motivações para seguir e buscar algo no qual se apegue e consiga se sentir completo, mesmo sendo essa busca interminável para conquistar o inalcançável, pois diante do terceiro elemento (o outro), a identidade não se fixa.

3.4 O antagonismo na produção do sujeito político

Laclau e Mouffe (2011) formulam a teoria do discurso com referências da psicanálise de Jacques Lacan e da desconstrução de Jacques Derrida, sobretudo. Para a psicanálise de Jacques Lacan, o sujeito é atravessado por uma *falta constitutiva*. Essa falta ou falha, como formulada na psicanálise lacaniana, não é apenas um vazio, mas um motor que impulsiona o desejo e a criação humana. Essa falta se refere à unidade perdida entre mãe e bebê, no momento

em que a criança se identifica como um corpo no estádio do espelho³². Longo (2006) destaca que é justamente a falta que nos move a inventar e é uma fonte de tensões permanentes no equilíbrio entre o que buscamos e o que geramos no mundo, ou seja,

O que nos falta também nos impulsiona: já que falta, inventamos! Inventamos ficções, a ciência, a tecnologia e a arte, construímos e destruímos civilizações, poluímos e despoluímos o meio ambiente, solucionamos e criamos problemas. E nunca estamos satisfeitos, nunca paramos de desejar (p.16).

É a partir dessa falta que é possível falar em processos de identificação como uma noção que substitui o conceito moderno de identidade (Hall, 2006). A *falta* se refere a um vazio que bloqueia a possibilidade de um indivíduo (plenitude), é a uma insuficiência que constitui o sujeito, que impede a formação de uma identidade fixa, única e definitiva, uma unidade ou essência. O processo de identificação é construído pela relação, é relacional, portanto, a identificação é contínua e produzida por deslocamentos. Essa relação se dá na diferença com outros grupos e outras possíveis (e abertas suposições de) identidades, como ficções com efeitos sobre o modo como vivemos. É a ausência de uma essência fixa que torna o sujeito aberto a múltiplas formas de identificação.

Ao passo que particularidades (sentidos) se assemelham, elas fazem com que os sujeitos se sintam pertencentes a algum grupo na relação com alguma diferença destacada na simbolização, na cultura, da maneira como essas semelhanças são percebidas e simbolizadas em contraste com diferenças. A ilusão sobre as semelhanças se processa através da identificação de um antagonismo (um inimigo) a partir do qual as diferenças dispersas no social são aglutinadas. Laclau (2011) explica esse processo como a articulação das diferenças em uma cadeia de equivalências contra um inimigo (uma diferença) comum. Assim sendo, as diferenças na articulação política não possuem nada em comum umas com as outras (nada como um interesse ou uma solução em comum), a não ser o fato de identificarem um mesmo inimigo. A articulação (ilusão de semelhança, ilusão de igualdade, ilusão de interesse em comum) busca combater esse inimigo e, nesse sentido, esse inimigo é tanto externo à articulação como cria a articulação. Laclau denomina esse inimigo como o exterior constitutivo de todo processo político: o exterior constitutivo é o que possibilita e impossibilita a identificação.

Para Mouffe (2019), a questão da identidade precisa ser pensada levando-se em consideração os antagonismos sociais e o exterior constitutivo. O antagonismo se refere à ideia de conflito e oposição entre diferentes elementos, como conceitos, ideias ou discursos na política e nas relações humanas.

³² Ver Longo (2006), “Linguagem e psicanálise”.

O conflito, como possibilidade de divergir, é necessário para o dinamismo da política e para a garantia da democracia, porque pode impedir regimes totalitários ou soluções universais, nos quais as marcas do poder são ocultadas (Lopes; Macedo, 2011a). O adversário, e não o inimigo como alguém a quem na luta política se quer aniquilar, é o antagonismo legítimo da política democrática, aquele a quem é assegurado o direito de possuir voz para discordar, e a quem o direito de contrariar a política é garantido. Para Mouffe (2003),

No campo da política, isto pressupõe que o “outro” não seja visto como um inimigo a ser destruído, mas como um “adversário”, isto é, alguém com cujas ideias iremos lutar, mas cujo direito de defender tais ideias não vamos questionar. Esta categoria de adversário não elimina o antagonismo, embora deva ser distinguida da noção liberal de competidor com a qual é às vezes identificada. Um adversário é um inimigo legítimo, um inimigo com quem temos em comum uma adesão partilhada aos princípios ético-políticos da democracia (p. 16; grifos da autora).

Sem conflitos não há democracia. A democracia só existe num espaço em que sujeitos e grupos que possuem opiniões diversas podem se expressar livremente, garantindo a conversa entre adversários. Uma sociedade em que não haja possibilidades de externar as diferenças é uma sociedade em que as diversas marcas identitárias são apagadas, ou suprimidas, e um tipo de compreensão de política e de mundo é violentamente imposto a todos (Mouffe, 2003).

Baseando-se na concepção de democracia radical e plural de Laclau e Mouffe (2011), Lopes (2013) compreende que

A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisível de possibilidades. Cada decisão é um ato de poder, e quem detém a hegemonia num dado contexto é quem detém o poder de decisão (p. 20).

O antagonismo existente nas características que incentivam, na luta política vai ser expresso pela possibilidade de constituir demandas sociais como melhores condições de vida, dignidade, justiça social, educação etc., permitindo um sujeito a se auto denominar parte de algum grupo ou a transformar uma característica de si numa identidade, uma vez que essas pautas (demandas) é o que une tal sujeito com outros indivíduos no combate de um mesmo inimigo, de uma ameaça a sua constituição plena, desejada mas impossível. Nesse sentido, Laclau (2011) considera que há duas características essenciais da democracia: primeiro, os antagonismos são inerradicáveis; segundo, como a identidade é um objeto impossível, a luta pela plenitude será sempre o terreno de constituição da política.

Conforme Laclau e Mouffe (2011), a opacidade constitutiva da linguagem não possibilita que a identidade política se revele objetivamente. A diferença a algo define, precária

e provisoriamente, posicionamentos e discursos que aproximam ou distanciam identidades e sujeitos de uma marca cultural. O antagonismo também projeta identidades, unindo forças, juntando e opondo sujeitos para o enfrentamento de algo interpretado como ameaça à constituição de sua identidade, um inimigo em comum, como expliquei acima.

As sociedades da modernidade tardia [...] são caracterizadas pela "diferença"; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes "posições de sujeito" - isto é, identidades - para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta (Hall, 2006, p. 17; grifos do autor).

O momento histórico, as inúmeras significações que têm acesso etc., constitui o terreno linguageiro que sujeitos acessam ao viver. Neste sentido, qualquer necessidade não é nunca mera necessidade (Lopes, 2015) pessoal, mas uma necessidade constituída contextualmente, em um lugar e um tempo, ela tem a ver com as questões culturais de seu tempo. Ao mesmo tempo que é produzida uma teoria política do discurso que visa romper com os determinismos essencialistas na luta política, essa compreensão teórica sugere uma noção mais fluída de identidade para os estudos no campo social, como a educação (*Idem*).

As concepções acerca de uma identidade política (conservadora, emancipada, racial, progressista, liberal e neoliberal, entre outras tantas) podem mudar ao longo do tempo, à medida que as demandas e interesses da sociedade se alteram, como discute Hall (2006) na perspectiva dos Estudos Culturais³³, que questionam centralmente os essencialismos identitários nas lutas nacionalistas em contextos coloniais. Como expõem Lopes e Macedo (2011, p. 229) na mesma direção,

O social, como estrutura aberta, permite aos sujeitos um conjunto infinito e não direcionado de identificações e é isso que temos entendido como sujeito descentrado. Trata-se de um sujeito cujas possibilidades de identificação não se esgotam nem chegam a se completar: ele não é isso ou aquilo (essencial), nem isso e aquilo em momentos e situações diversas (histórico), mas nem isso nem aquilo simplesmente porque isso e aquilo não existem de forma estabilizada. Nessa perspectiva, ninguém é negro ou branco ou indígena ou capitã ou trabalhadora porque essas identidades não existem em si. Portanto, não se pode, também, falar em demandas identitárias.

³³ Conforme nota de rodapé n. 4: “Os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado (Hall, 2003)”. Estudos Culturais é um campo interdisciplinar que abrange sociologia, antropologia, história, economia, entre outras disciplinas, que propõe analisar como a cultura é produzida. Para Hall, a cultura envolve um conjunto de valores e práticas como representações que afetam na construção identitária; ao mesmo tempo a cultura reafirma ou desafia estruturas. Os Estudos Culturais têm como objetivo compreender as práticas do cotidiano e os discursos que validam determinadas perspectivas, questionando a noção de que a cultura não tem relação com o político e econômico (Hall, 2003).

Lopes e Macedo (2011) utilizam o conceito de *pluralização infinita de pertencimentos* ao abordarem sobre identificação como algo em movimento nas lutas educacionais. A identidade não é passível de ser estabilizada, até mesmo por fatores pessoais que, como em tempos anteriores se acreditou, individualizariam uma pessoa, e não seriam refutados, como nacionalidade e sexo biológico. Esses pertencimentos são aspectos identitários ou marcas discursivas que fazem cada pessoa acreditar que possui uma identidade específica, pela sua assemelhação com um fator histórico ou biológico e/ou distanciamento de outro.

Assim, traçando uma lista de *identidades* que se acredita se complementarem para descrever sua essência fixa como sujeito ou grupo, permanece sendo possível supor a identidade, caracterizá-la, nomeá-la (negro, homem, mulher, competente etc.), mas essa nomeação ou característica atribuída culturalmente é um ato de poder processado no jogo da significação e não a essência que definiria que o sujeito é (*Idem*).

Um exemplo dessa discussão do sujeito político também nos Estudos Culturais, como indiquei acima, é o modo como Hall (2006) discute uma série de descentramentos em torno da noção de identidade. Para o autor, esses descentramentos são desencadeados com a *descoberta* do inconsciente por Freud, segundo a qual a estrutura dos nossos desejos é constituída

(...) por processos simbólicos e psíquicos do inconsciente, que funciona com uma lógica muito diferente daquela da Razão, [e] arrasa com o conceito de sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – ‘o penso, logo existo’, do sujeito cartesiano de Descartes (Hall, 2006, p. 36; grifos do autor).

Se não há mais um eu totalmente constituído, referencial,

(...) as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (Hall, 2006, p. 7; grifos do autor).

A noção de sujeito descentrado substitui, portanto, nos Estudos Culturais, a noção de um sujeito relacionada a uma estrutura (biológica, cognitiva, econômica etc.). O sujeito descentrado é caracterizado pela falta dessa estabilidade ou essência estrutural, que muitos acreditavam (acreditam) que seria possível ter.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes

em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu" (Hall, 2006, p. 13; grifos do autor).

A discussão desenvolvida até aqui pode potencializar o trabalho com processos de identificação docente que irão problematizar sentidos curriculares, tornando mais complexa a compreensão de interpretação na constituição da política. A interpretação deixa de ser um processo racional em que as decisões coincidiriam com as intenções ou com um poder facilmente localizado e com efeitos previstos (Lopes; Macedo, 2011a).

A seção seguinte informa as decisões metodológicas da pesquisa, como um desdobramento da noção de política que embasa a dissertação, além de informar os aspectos éticos.

3.5 Definindo o foco de estudo no contexto da prática e na atuação de professores na política curricular de Mato Grosso

Para investigar sentidos de ser professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental no contexto da prática da rede pública estadual de educação de Mato Grosso, em escolas de Rondonópolis (MT), na chamada fase de implementação da BNCC, a pesquisa elegeu como empiria os discursos de professores, especialmente, assim como discursos que circulam nos textos (documentos) oficiais.

Metodologicamente, esta pesquisa trabalha com dois dos contextos propostos por Ball e Bowe (1992) *o contexto de produção de texto e o contexto da prática*. No entanto, isso é feito levando em consideração aspectos do contexto de produção dos textos chamados oficiais ou assinados pela SEDUC- MT e documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE) que circulam nas escolas, visando orientar os professores. A discussão dos textos políticos ou documentos será feita na forma de análise documental. Os textos de parceiros privados que atuam na política local, com materiais de orientação didático-pedagógica para os professores, plataformas (adquiridas pela SEDUC–MT) e outros materiais para os estudantes também são estudados, além de notícias veiculadas pela SEDUC – MT na sua página eletrônica oficial³⁴.

De acordo com Mainardes (2007), o ciclo de políticas

³⁴ Endereço eletrônico: <https://www3.seduc.mt.gov.br/inicio>.

Permite a utilização de diferentes estratégias de coleta de dados, uma vez que os cinco contextos do ciclo de políticas demandam diferentes formas de pesquisa, tais como, análise de documentos, entrevistas com gestores educacionais, entrevistas e observações no contexto onde a política é efetivamente colocada em prática, análise de dados estatísticos etc. (Mainardes, 2007, p. 101).

Lopes (2016), no texto *A teoria da atuação de Stephen Ball*, aborda como o ciclo de políticas alterou a forma de compreender, até então, as políticas como um processo dinâmico e complexo que modifica entendimentos deterministas sobre a agência política. Com os contextos que o autor utiliza para explicar como as políticas são elaboradas, o entendimento de que não há interferências na formulação, na aplicação e execução de políticas, por parte da escola e dos docentes ou de que não há agência, passa a ser repensado. Idem:

O ciclo de políticas se mostrou um modelo heurístico potente não apenas para questionar a centralidade do Estado na política de currículo, como para questionar uma concepção verticalizada de poder que subsidia tal centralidade (Lopes, 2016, p. 3).

Com a teoria da atuação, Ball *et al.* (2016) indicam que “aqueles que atuam nas escolas são, ao mesmo tempo, sujeitos (submetidos) e atores (agentes) das políticas educacionais”, conforme explica Hojas (2019). Sendo mais direcionada ao momento da prática política, a teoria da atuação discutida por Ball *et al.* (2016), também teoriza o papel da comunidade escolar no processo de dar vida para as políticas. Papel esse, ativo na tomada de decisões, na produção de sentidos nos contextos escolares que interferem na forma que a política é executada, os agentes políticos têm certo nível de poder para reforçar e enfatizar ou contrapor o que o texto com selo de oficial tenta indicar.

Exclui-se, assim, o preceito de que a política seria algo finalizado após a produção de seu texto e que a implementação seria o simples passo final a ser tomado, como problematizei anteriormente. Portanto, a política é investigada como uma produção cíclica de múltiplos contextos interrelacionados, na qual destaco a atuação de três professoras de Língua Inglesa.

Para tanto, outro procedimento de pesquisa foi usado: as conversas. Todos as participantes são docentes de LI no EFII, da rede estadual de ensino da SEDUC-MT que atuam em escolas de Rondonópolis. Para a definição de 3 participantes, foi preciso:

1. Levantar, junto à DRE de Rondonópolis, a relação de escolas que oferecem o EFII e a quantidade de professores que atuam em cada uma ensinando inglês;
2. Identificar escolas mais próximas da região em que a UFR está localizada e que haja professores de LI atuando no EFII;

3. Convidar 3 professores, que estivessem dentro dos critérios elaborados para esta pesquisa, a participarem do estudo após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFR (CEP/UFR), apresentando-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Caso um desses recusasse participar, o convite seria feito a um quarto professor e, assim, sucessivamente até chegar a um total de 3 aceites para participar.

Portanto, foram critérios de inclusão na pesquisa: ser professor licenciado em LI ou habilitado em licenciatura dupla: Língua Inglesa e Língua Portuguesa; estar exercendo a docência em LI, no ensino regular, no momento de realização da pesquisa, efetivo ou contratado. Não seriam convidados professores de LI que estivessem em funções de formação, gestão ou, ainda, gozando de afastamento de qualquer natureza.

A lista da DRE contava com todos os docentes, efetivos, contratados, em regência ou em afastamento. Desse modo, entrei em contato com alguns possíveis participantes e conforme me respondiam sobre alguma impossibilidade de participação, eu entrava em contato com outro(a) docente. Para nossas conversas não foi exigida nenhuma leitura ou ação além do que já estava estabelecido como critério de seleção. Desse modo, todos os conhecimentos, relatos ou comentários expostos pelas professoras foram pessoais e profissionais.

As três professoras que aceitaram participar autorizaram o uso do nome completo na pesquisa, por meio do TCLE, no entanto, conforme iniciei a escrita da análise, senti a necessidade de modificar os nomes das participantes, com o intuito de manter protegidas suas opiniões e experiências, suas identificações. Desse modo, entrei em contato com as professoras novamente, pessoalmente ou por mensagem, e pedi que indicassem algum nome fictício para ser utilizado na pesquisa. Elas, então, se auto identificam como: professora Cerrado, professora Flower e professora Britney.

A conversa é entendida como uma metodologia plausível para esta pesquisa, uma vez que indica ir além da coleta de dados. Conversa está relacionando os discursos feitos pelas professoras, caso desta pesquisa, com suas opiniões, vivências, relações e interações de trabalho e pessoais, criando-se espaços para a construção de sentidos que são feitos a partir delas mesmas, valorizando seus pontos de vista acerca dos assuntos tratados.

As conversas partiram de um roteiro inicial (Apêndice II) e questões disparadoras (Apêndice III) e buscaram identificar e discutir interpretações de ser professor de LI da rede pública de ensino através dos docentes em seu trabalho, de suas reflexões que problematizem os sentidos de ser professor de LI nos discursos educacionais no contexto da chamada implementação da BNCC. A entrevista por pauta (Gil, 2008) é um tipo de conversa em que o

participante pode se expressar livremente, entretanto, cabe a pesquisadora mediar para que os assuntos das falas se mantenham dentro da pauta combinada previamente.

A conversa, por causa de sua versatilidade na possibilidade de aprofundar em temas que são considerados mais relevantes no contexto atual, deixou as participantes à vontade para falarem do que os vivenciam cotidianamente. A conversa, como explicam Lüdke e André (1986) sobre o uso desse procedimento, não se prende a respostas curtas, uma vez que abre margem para maior elaboração, caso o participante queira.

(...) na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (p. 33-34).

Uma conversa é uma abordagem mais informal e fluida, se aproximando de uma conversa natural. Gil corrobora o entendimento de que através dessa metodologia, a obtenção de dados tão pessoais é possibilitada, pois

(...) a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Seltiz et al., 1967, p. 273) (Gil, 2008, p. 109).

Sou professora de LI e trabalho no mesmo contexto que as participantes, a rede estadual, o que pode ter facilitado a realização das conversas. Nesse formato, as participantes puderam falar de maneira mais livre, sem a estrutura de perguntas e respostas, ainda que eu tivesse levado o roteiro inicial. Isso facilitou a criação de um ambiente mais informal para as professoras compartilharem suas experiências.

As conversas aconteceram individualmente, de modo que as professoras se sentissem mais confortáveis para expressar seus pensamentos e opiniões. Creio que, para as professoras, conversar com uma colega de profissão, que faz um trabalho próximo ao que elas realizam, ajudou para que o diálogo corresse de maneira mais fluida.

O trabalho com aspectos da biografia³⁵ das participantes se tornou de extrema relevância para esta pesquisa, ainda que esta não seja uma pesquisa biográfica. Isso porque, a partir dos

³⁵ Valorizar o aspecto biográfico contribui para enfatizar a atuação na política para além da mera ideia de aplicação de propostas. A utilização de materiais biográficos primários é importante nas pesquisas sobre políticas, como “(...) as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face, além de outras dinâmicas que valorizam a relação entre pessoas e que passam a ser valorizadas (Ritter, 2022, p. 70)”. No entanto, não se trata de uma pesquisa biográfica ou baseada em histórias de vida.

relatos feitos por essas professoras entendi as dimensões que a política curricular se apresenta no âmbito escolar, especialmente nas vidas dos docentes e estudantes. As conversas, como propostas nesta pesquisa, serviram não somente para conhecer o ponto de vista dessas professoras, mas também para compreender como o texto da política reflete no processo educativo da escola, valorizando quem é diretamente afetado pelas políticas em sua ação criativa.

O espaço dado às professoras em nossas conversas, os momentos em que puderam se expressar livremente, com respeito e sem julgamentos por parte da pesquisadora, serviu para que pudessem compartilhar suas realidades com as turmas em que atuam e dos cotidianos de suas escolas, em geral. Realidade essa que, diversas vezes, é ignorada pelas políticas que buscam a sistematização e a padronização do processo educativo, enquanto as escolas lidam com a imprevisibilidade que existe em seu dia a dia, dadas às múltiplas marcas subjetivas que permeiam os processos na educação.

Lüdke e André (1986) abordam como a conversa tem poder de penetrar camadas mais reservadas e individuais de uma problemática, se feita da maneira adequada, ou, em outras palavras: “Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (Lüdke; André, 1986, p. 34).

É interessante destacar esse aspecto, não para pensar na individuação da política, mas, para abrir reflexões sobre o emaranhado de interpretações que produzem diferença (o diferir e não a pura repetição do sentido) na política. Essas interpretações emergem das interações e práticas políticas. Isso remete à ideia de que o político não é fixo ou previamente dado, mas diz respeito a algo dinâmico, que está em constante transformação e construção.

As autoras ainda ressaltam a possibilidade que o participante tem, após a conversa, de acrescentar informações ou esclarecer, corrigir alguma coisa dita que não lhe deixou satisfeito no seu ato da fala e, como as mesmas escrevem, “(...) a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (Lüdke; André, p. 34, 1986)”. Também podem escolher não entrarem em pontos em que não se sentirem à vontade para conversar. Neste aspecto, a interpretação é aberta e as professoras participantes são provocadas a refletir sobre temas mais significativos para elas. A conversa serve como ferramenta para revelar essas multiplicidades e nuances, contribuindo para uma análise que acolhe a complexidade e as contradições próprias do campo político.

Como o tema central deste estudo é a problemática da identidade - do ser professor de LI - para defender que a política curricular no estado, na chamada implementação da BNCC,

busca produzir este *ser professor*, foi importante registrar os discursos que circulam a partir dos professores, neste caso com três professoras participantes. O uso da conversa não objetivou identificar pontos de vista individuais, mas entendimentos que não estão restritos às professoras e outros professores, uma vez que são sociais, circulam no atual contexto e constituem a política como um discurso de mudança da escola.

Para a escolha de três professoras, não estabeleci um critério baseado na amostragem. Os critérios mencionados acima tinham como intuito a escolha de professoras de LI que estivessem vivenciando as políticas em sala de aula, ao mesmo tempo que, de algum modo, pudesse proporcionar diálogo com sua formação inicial em LI. Por esse motivo foi restringido para docentes com graduação na língua. Quanto ao número de participantes, considerei que conversar três professores poderia ajudar a constituir um material mais significativo de pesquisa, ao mesmo tempo em que era mais viável dentro do curto tempo de realização do mestrado e considerando também a proposta de discutir os documentos da política.

A noção de atuação na política (Ball *et.al.*, 2016) adotada ajuda a compreender o contexto da prática das participantes – a escola – como um dos espaços de produção da política, portanto, com atenção especial às conversas e aos documentos.

3.6 Questões éticas da pesquisa

Para a constituição do protocolo ético de pesquisa, algumas informações foram asseguradas as participantes³⁶, conforme descrevo a seguir.

As participantes tiveram acesso ao roteiro de conversa com os temas (Apêndice II) que foram abordados ao longo da conversa. As conversas poderiam ocorrer de modo presencial ou remoto, conforme preferência e disponibilidade das participantes para com a pesquisa. Todas as participantes optaram por conversar presencialmente. As conversas foram marcadas em local e horário que as participantes escolheram e tiveram a duração média de 01h30min.

As conversas tiveram seu áudio gravado pelo gravador do celular da pesquisadora. Informações com relação aos meios tecnológicos utilizados, bem como sobre a segurança dos dados pessoais entre outros materiais sensíveis, foram apresentadas de antemão para as participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As gravações foram transcritas e enviadas individualmente para cada participante, por mensagem de WhatsApp, para que pudessem fazer modificações nas transcrições de nossa conversa.

³⁶ Os riscos, as medidas protetivas e os benefícios da pesquisa compõem o Apêndice V.

Das conversas:

As conversas ocorreram de maneira tranquila, sem situações extraordinárias. A seleção da quantidade de participantes se deu também para minimizar possíveis comparações entre participantes. Considerando que não é possível eliminar completamente as comparações entre respostas e pontos de vista, escolher somente 2 participantes poderia fazer com que as comparações ocorressem espontaneamente na leitura do material.

Inicialmente, em 2023, entrei em contato com a formadora da DRE de Rondonópolis – MT, que é responsável pelos docentes de LI da região, a qual me passou uma lista com as escolas estaduais na cidade e quantos docentes de LI estavam atuantes (Apêndice I), bem como seus nomes e contatos de e-mail. Selecionei três docentes da mesma escola, considerando que atuavam numa escola próxima a universidade e que já conhecia duas delas através de compromissos durante minha formação inicial. Como a pesquisa trabalha com sentidos da política, considerei que poderia ser qualquer escola de Rondonópolis. Entrei em contato com as professoras por e-mail, inicialmente, entretanto não obtive resposta.

Em seguida, entrei em contato através de mensagens do WhatsApp com uma delas (já conhecia anteriormente) para a qual enviei o TCLE e expliquei brevemente a proposta da pesquisa. Essa professora explicou que, por ser fim do ano, as demandas escolares a impediam de verificar seus e-mails com a frequência devida. Essa professora também me informou que uma das professoras que eu tinha entrado em contato estava afastada por motivos de saúde e, desse modo, enviei e-mail para outra professora de outra escola fazendo o convite para participar da pesquisa.

Duas das professoras que entrei em contato (Professora Cerrado e professora Flower) leram a proposta e aceitaram participar da pesquisa e nossos diálogos continuaram através de mensagens. As professoras escolheram dia, horário e local para que nossa conversa ocorresse. Também enviei às professoras, por mensagem, o link de um formulário do Google Forms para a caracterização de cada participante, contendo perguntas sobre I. Identificação; II. Formação e III. Profissão, as quais foram respondidas pelas mesmas.

A utilização do formulário teve como intuito evitar o cansaço das participantes com a diminuição do tempo da conversa com itens mais objetivos de cada uma das professoras e que colaborariam para o andamento da conversa com informações mais precisas sobre sua formação e atuação profissional. Foi escolhido o formulário *online* pois, desse modo, as professoras poderiam preencher dentro de seu próprio tempo e sem qualquer sentimento maior de pressão. As participantes preferiram assinar o TCLE no formato físico, por esse motivo imprimi o documento e o levei para que fosse assinado no encontro, antes de começar nossa conversa.

Com essas participantes os encontros ocorreram nos dias 27/10/2023 e 06/11/2023 de maneira presencial no local, data e horário em que as participantes se disponibilizaram e as conversas foram gravadas com o meu aparelho de celular, sendo que as professoras estavam cientes e autorizaram a gravação.

Após várias tentativas de conseguir um terceiro participante, a formadora da DRE me passou o contato de telefone de uma colega (professora Britney) e que se encaixava nas descrições da minha pesquisa. Entrei em contato por WhatsApp e enviei todos os documentos e a proposta, do mesmo modo que já havia feito com as outras participantes e a professora aceitou participar da pesquisa, tendo nossa conversa ocorrido no dia 11/12/2023.

Duas das três participantes (professora Britney e professora Flower) escolheram conversar na escola em que lecionam, durante sua hora-atividade. No decorrer das conversas, houve momentos de interrupção por parte de outros docentes e demais funcionários das escolas, que entravam e saíam da sala para buscar ou devolver materiais. De modo geral, as conversas ocorreram tranquilamente, apesar desse movimento na escola, e as participantes responderam todas as questões na dinâmica de uma conversa. Uma das professoras (professora Cerrado), registro, teve que sair, por motivos pessoais, antes de finalizarmos nossa conversa. A mesma se dispôs a responder às questões de modo escrito ou por áudio e enviar para mim, o que foi feito posteriormente por mensagem de WhatsApp.

Após a transcrição das conversas, as enviei individualmente, em formato Word, para que cada uma pudesse alterar ou acrescentar do modo que preferisse, para que suas ideias fossem expressas conforme desejassem. Mantive contato com as participantes por mensagens de WhatsApp ou tive a oportunidade de vê-las pessoalmente. Todas as participantes leram e aprovaram as transcrições de nossas conversas, sem a necessidade de adicionar ou alterar nenhum trecho que havia sido escrito.

Na seção seguinte, passo a apresentar as discussões sobre a política.

4 O CONTEXTO DA PRÁTICA: A POLÍTICA PARA ALÉM DO PRETENDIDO PELA LÓGICA DA IMPLEMENTAÇÃO

Conforme proposto nesta pesquisa, objetivo investigar, nos discursos que circulam no contexto da prática da rede pública estadual de educação de Mato Grosso, em escolas de Rondonópolis (MT), na chamada fase de implementação da BNCC, sentidos de ser professor de LI do Ensino Fundamental. O tema central deste estudo é a problemática da identidade - do ser professor de Língua Inglesa (LI) –, que está sendo problematizada na defesa que não há identidade ou um ser professor estável ou essencial, pois há somente processos de identificação.

A política curricular no estado, na chamada implementação da BNCC, busca produzir este ser professor por meio de orientações sobre o uso diário de plataformas de atividade com os estudantes e de atualização em serviço, sobre a adoção de metodologias, sobre os indicadores de proficiência em LI disponibilizados e por outras medidas trazidas com a política Mais Inglês MT.

Defendo a política curricular como contingente, sendo os seus textos (os documentos ou as práticas, assim como as conversas) passíveis de alterações de sentidos a qualquer momento, por serem interpretados e adaptados por diversos autores que participam da política (Lopes, 2015) e, também, por se darem em condições materiais diversas, quase sempre não ideais (Ball *et. al*, 2016). A teoria da atuação de Ball *et al.* (2016) foi adotada na pesquisa por afirmar que a política é produzida em contextos reais, através da interpretação e da tradução: são modificações diversas que impedem a pura implementação das orientações oficiais.

Portanto, esta seção focaliza o contexto da prática ou da materialidade da política, constituído de atitudes e consequências reais, conforme apresentei acima. As traduções e interpretações são focalizadas a partir de três professoras de LI, que trabalham em diferentes escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso, em Rondonópolis, e também nos documentos oficiais que circulam nas escolas. O interesse de focar este contexto de circulação de textos assinados pela SEDUC-MT e textos da prática (conversas) é o de afirmar a complexidade da política, contestando a lógica linear e neutra da implementação.

Organizei a análise sobre o objetivo específico (2) *identificar e discutir interpretações de ser professor de Língua Inglesa entre professores da rede estadual de educação*, que apresento abaixo. Na subseção 4.2, trabalho com o terceiro objetivo específico: (3) *problematizar sentidos de ser professor de Língua Inglesa nos discursos educacionais no contexto da BNCC, discutindo lógicas políticas em curso*.

Esta seção está organizada em três subseções: *4.1 As conversas iniciais com as professoras de Língua Inglesa e 4.2 Sentidos de ser professor de Língua inglesa nos discursos da política de ensino de Língua Inglesa. Esta última foi organizada com as seguintes subseções: 4.2.1 O discurso de formar o sujeito proficiente; 4.2.2 O discurso de inovar através da tecnologia e 4.2.3 Ser professor de LI no estado de Mato Grosso.*

4.1 As conversas iniciais com as professoras de Língua Inglesa

Todas as participantes são formadas na área de LI e fazem parte do quadro de professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso, na cidade de Rondonópolis, há cerca de cinco anos; se diferem quanto ao vínculo de trabalho, pois duas das professoras são efetivas e uma tem seu vínculo por contrato. Para esta pesquisa, busquei docentes que trabalhavam com o EFII, entretanto, todas as docentes lecionavam, também, em pelo menos uma turma de ensino médio. Por Inglês ser uma disciplina que possuía somente uma hora de aula por semana na carga horária, os docentes da língua precisavam atribuir a muitas turmas para cumprir sua jornada.

As conversas ocorreram no final de 2023, desse modo, algumas das declarações dadas pelas participantes, como turmas que lecionavam, por exemplo, podem não condizer com a realidade dos anos seguintes. As docentes, no momento de nossas conversas, em 2023, tinham cerca de 30 horas semanais de dedicação a suas escolas, todas elas lecionavam em um único local. Os docentes efetivos da rede devem ter a carga horária de 30 horas semanais, podendo adicionar mais horas, caso assim desejarem. Já os professores que trabalham por contrato, não há uma quantidade mínima de horas para sua carga horaria semanal, ficando a critério do docente quanta horas semanais deseja adicionar em seu contrato e a disponibilidade de aulas em seu componente. De costume, os professores assumem 30 horas semanais, até mesmo os docentes por contrato. Dessa carga horária, 1/3 das horas são direcionadas à hora-atividade, período reservado aos docentes para trabalhos fora de sala de aula, como planejamento de aulas, elaboração e correção de materiais, assim como reuniões e formações promovidas pela escola ou pela DRE.

A seguir, faço uma breve apresentação das três professoras que se disponibilizaram a participar desta pesquisa.

A professora Flower é formada em Letras – Língua e Literatura de Língua Inglesa, com pós-graduação em Docência em ensino superior. Flower começou a atuar como docente da rede

estadual logo após concluir a graduação e esteve, desde então, como docente do estado. Seu vínculo é por contrato.

A professora Britney também é formada em Letras – Língua e Literatura de Língua Inglesa. A mesma iniciou sua experiência como docente antes de finalizar a graduação em escolas de idiomas. Britney atuou como coordenadora pedagógica por dois anos na mesma instituição que está como docente.

A professora Cerrado é formada em Letras – Língua e Literatura de Língua Inglesa e tem pós-graduação, mestrado em Educação. A professora Cerrado tem experiência de mais de 10 anos como professora particular de inglês e em escolas de idiomas e teve oportunidade de iniciar a carreira docente antes de iniciar a graduação.

Abaixo, o Quadro 3 apresenta algumas das informações coletadas no formulário que foi enviado para as professoras antes das conversas. Alguns dados foram omitidos (como nome, data de nascimento e local de formação) ou foram colocados num panorama mais amplo de tempo (como tempo de experiência) para evitar qualquer possível identificação das docentes participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Caracterização inicial de participante da pesquisa

Nome fictício	Professora Britney	Professora Cerrado	Professora Flower
Faixa etária	30-40 anos	30-40 anos	40-50 anos
Pertencimento étnico-racial (autodeclarado)	Preta	Branca	Preta
Graduação (única ou dupla)	Única	Única	Única
Pós-graduação	Sim	Sim	Sim
Vínculo	Efetivo	Efetivo	Contrato
Carga horária em 2023	30hrs	30hrs	32hrs
Outro emprego	Não	Sim	Não
Tempo como professora de LI	10-15 anos	10-15 anos	10-15 anos
Tempo na atual escola	5-10 anos	até 5 anos	5-10 anos

Fonte: Elaborado pela autora (Shimmyo, 2024).

Conversar com essas três professoras foi de extrema importância para o entendimento do ambiente e do clima em que as políticas educacionais, nacionais e estaduais, estão se concretizando, além de me guiar quanto a características desse docente que tem papel fundamental nas políticas educacionais de LI nas escolas estaduais em Rondonópolis.

A seguir, apresento a discussão dos sentidos de ser professor de LI na política mato-grossense, abordando as conversas e os documentos oficiais.

4.2 Sentidos de ser professor de Língua inglesa nos discursos da política de ensino de Língua Inglesa

As conversas com as participantes desta pesquisa surgem de suas vivências e convicções quanto a sua profissão e quanto a si mesmas. Convicções construídas através dos anos por discursos (oficiais e não-oficiais) sobre suas formações, atuação, atitudes, formas de pensar a LI e o docente de LI, entre outros aspectos que impactam sua experiência profissional como professora, como suas próprias vivências no âmbito escolar.

Para apresentar a discussão, organizei duas subseções com os títulos: o discurso de formar o sujeito proficiente e o discurso de mudança através da tecnologia. Proficiência e tecnologia são termos (significantes) privilegiados na política, ou seja, são repetidos nos documentos direcionados aos professores que atuam ensinando a LI e também nas conversas com as professoras. Outros significantes privilegiados são: educação, professor, ensino, plataforma, aprendizagem, sala de aula, aula, formação, línguas, inglês, idioma, garantir. Estes dados foram obtidos a partir do *website* Voyant Tools³⁷ que possui uma ferramenta que é possível listar os significantes por ordem de frequência no texto. Utilizando esta ferramenta, analisei textos políticos como o Orientativo de Línguas Estrangeiras 2024, o Decreto n. 1497/2022, bem como as transcrições das conversas com as professoras Cerrado, Britney e Flower.

As conversas serão trazidas junto com os documentos, ora com maior ora com menor destaque. Os principais documentos abordados na discussão a seguir, são: Orientativo de Línguas Estrangeiras 2024, BNCC e DRC – MT.

4.2.1 O discurso de formar o sujeito proficiente

O discurso de formar o sujeito proficiente permeia toda a política de ensino de inglês no Mato Grosso, no contexto da BNCC, também considerando o ensino das demais disciplinas nas escolas. Esse discurso é defendido a partir de diferentes textos (documentos e práticas) que reiteram e buscam fixar significantes (termos) como: proficiência, conhecimento, ensino, aprendizagem, resultado, desempenho, índice, protagonismo, avaliação, plataforma, lições, premiação, gratificação, performance, entre outros.

A circulação desses significantes (sua repetição) busca sedimentar sentidos instrumentais de educação que, neste cenário de mercantilização neoliberal da educação,

³⁷ Endereço eletrônico: <https://voyant-tools.org/>

disputa um projeto que precariza o que vem a ser educação e educação pública. É nesse cenário que a conversa com as professoras, logo de início, trouxe associações entre o que é ser professora de inglês, a proficiência dos estudantes e docentes e a busca de resultados quantitativos.

Sobre como entende o que é ser professora de inglês nos dias de hoje, a professora Britney declara certo desafio e certa esperança, pois ressalta o que pode ser uma resistência a aprender o idioma e, ao mesmo tempo, a possibilidade de fazer um trabalho que considera mais produtivo:

Nossa, desafio. Desafio. (...) essa semana, agora, eu ouvi um aluno falando: “ah, eu não sei português, o que eu quero com inglês?”. Ai os meus alunos já repreenderam, porque eles sabem que eu não gosto desses discursos. (...) Então é tentar plantar essa semente mesmo. (...) E tentar conduzir os alunos a gostar, primeiro, a gostar da disciplina (Professora Britney).

A professora Cerrado tem uma visão otimista de sua função como docente e ressalta:

Eu acho que ser professor de inglês é mostrar que os horizontes são bem mais amplos do que eles imaginam. Porque eu falo isso não só para os alunos da escola pública, mas para os alunos particulares. (...) Então eu penso assim, que ser professor de inglês aqui no Mato Grosso (...) é isso, é mostrar que existem novos..., existem outros horizontes, e que isso é mais atingível a partir do conhecimento da língua, porque a língua não é só para viajar. A língua está na nossa vida. A língua inglesa está no nosso mundo (Professora Cerrado).

Britney e Cerrado destacam, de certa maneira, que acreditam no seu ensino, fazendo referência a uma expectativa positiva de seu próprio trabalho. A professora Flower considera que: “*Hoje está sendo um professor bem cobrado, bem cobrado [risos]; até a coordenadora fala, assim, que o inglês é a bola da vez agora. E aí, com isso vem muita cobrança. É muita cobrança*”. Essas cobranças citadas pela professora recaem especialmente em cima do trabalho dos alunos dos 8º anos do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, turmas que utilizam a Plataforma Mais Inglês MT, para que tenham maior engajamento dos estudantes no curso, como a professora Flower e suas colegas reforçam em outros momentos de nossa conversa. O engajamento significa atingir metas estipuladas na política. ‘Meta’ é uma das palavras que apareceram com frequência nos documentos do Programa Educação 10 anos, outras palavras como plataforma, curso se repetiram ao longo das conversas com as professoras, e nos documentos orientativos. A importância dada a atingir metas estabelecidas por meio da Plataforma Mais Inglês MT é central nos documentos oficiais das políticas e frequente no processo de ensino das docentes.

Nesse sentido, é preciso situar mais como os documentos naturalizam um discurso especializado sobre a tecnologia na sala de aula e nas atividades de estudo dos jovens, associando a proficiência, mas não apenas ela. A cobrança em torno do alcance desses números recai aos docentes e coordenadores, que devem garantir que os estudantes estejam presente nos dias de avaliação para realizar as provas oficiais e progredir semanalmente nas metas da Plataforma Mais Inglês MT.

A política é justificada como um caminho para assegurar a proficiência dos estudantes em LI e passa a destacar que é responsabilidade do professor garantir que eles acessem a Plataforma Mais Inglês MT com frequência. Um dos trabalhos do docente é verificar o desenvolvimento dos alunos em seus estudos na Plataforma e, no caso de baixo rendimento da turma, é repassado aos docentes e coordenador/a focal de inglês da escola que devem realizar alguma forma de intervenção com os estudantes que necessitam, para que as metas estabelecidas possam ser atingidas. O sucesso da proficiência resultaria do uso da Plataforma pelo estudante, com apanhamento desse uso pelos professores.

O uso das tecnologias nas aulas vai além de ser considerado uma ferramenta utilizada pelos docentes. Na política de Línguas Estrangeiras, é através dessas tecnologias e do conhecimento de uma segunda língua, considerando os conteúdos definidos na Plataforma, que os jovens se tornarão criadores de conhecimento e protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, sendo assim, indivíduos preparados para o mercado de trabalho e para as mudanças que ocorrem e ocorrerão com os avanços tecnológicos e digitais como explorado no Orientativo: “o contato com a Língua Inglesa (...) prepara os estudantes para desafios acadêmicos futuros e aumenta suas chances de sucesso em um mercado de trabalho que valoriza, cada vez mais, o domínio de uma segunda língua (Mato Grosso, 2024, p. 24)”.

Os documentos da política estadual apontam cada vez mais o rumo da educação que almeja. Uma educação com objetivos empresariais, com grande foco na profissionalização dos jovens, seguindo uma tendência de adequação dos padrões internacionais e impondo uma cultura corporativa, que valoriza a eficiência, a competição e os resultados quantitativos. Essa visão se alinha ao modelo empresarial promovido no setor educacional (Ball; Bowe, 1992), como fica enfatizado no excerto abaixo:

(...) a incorporação do “College Advising Program^[38]” à estratégia de internacionalização da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso sinaliza uma visão progressista da educação, alinhada às tendências de

³⁸ O “College Advising Program” é um programa estruturado com a finalidade de orientar e preparar estudantes para o ingresso em universidades estrangeiras, abrangendo desde a escolha do curso e da instituição até a aplicação efetiva para admissão, incluindo assistência na preparação de documentos necessários e aconselhamento para provas de admissão e competências linguísticas (Mato Grosso, 2024, p. 19-20).

globalização e às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais integrado e competitivo (Mato Grosso, 2024, p. 20).

Ao mesmo tempo, o DRC-MT do EFII aponta a educação mato-grossense com o objetivo de uma educação crítica: “É imprescindível lembrar, desde já, que a escola almeja a formação cidadã crítica, reflexiva e autônoma (Mato Grosso, 2018, p. 98)”. Essas duas concepções de educação são apresentadas nos documentos parecem se chocar, mas essa divergência tem um efeito retórico importante, pois a hibridização de concepções de educação tende a assegurar maior adesão às políticas (Lopes; Macedo, 2011a). Nesse sentido, o discurso neoliberal e o discurso crítico articulados também expressam a história de diferentes grupos (partidos políticos, empresários, professores) e interesses no estado, na SEDUC-MT, nas escolas e no sindicato.

A educação nos moldes neoliberais em MT é reforçada pela necessidade de acompanhamento individualizado das atividades que os estudantes fazem na Plataforma, sem problematizar que a sala de aula deixa de ser um espaço coletivo e crítico de trabalho, valorizando, assim, a obtenção de resultados e a competição, como Baldan e Cunha (2020) abordam:

Os conhecimentos e a aprendizagem, nessa esteira, são vislumbrados por meio da sua utilidade e do seu imediatismo em relação às demandas do setor econômico e produtivo e, portanto, ganham uma função adaptativa e móvel (ARAÚJO, 2003; DUARTE, 2003). O individualismo está, igualmente, incorporado a essa pedagogia por meio da individualização dos percursos formativos, assim como em relação a capacidades individuais, interesses e necessidades (p. 58-59).

A professora Cerrado também ressaltou a importância dada aos números (resultados) alcançados pelos estudantes na Plataforma, influenciando até mesmo na organização que havia sido estabelecida para o uso dos materiais disponíveis para suas turmas. Ela enfatizou:

A gente levou por vários meses assim, também [revezando semanalmente entre os materiais], aí agora está vindo a cobrança em cima de nós, porque lançaram um desafio. A turma em que mais [alunos] fizeram lição vai ser premiada e blábláblá. Porque o nosso trabalho está, assim, muito em cima disso agora. Não sei se você já ouviu falar que tem a gratificação no final do ano para o professor, vai ter premiação para os alunos também (Professora Cerrado).

O desafio de tentar levar o estudante a tentar compreender a importância de uma língua estrangeira em sua formação, citado pelas professoras, vai disputando com o desafio de fazer as lições na Plataforma. As premiações mencionadas pela professora Cerrado buscam aumentar o engajamento dos estudantes em seus estudos na Plataforma Mais Inglês MT. São formas de competições fomentadas pela SEDUC-MT para premiar os alunos e turmas com maior avanço

na quantia de lições do curso na Plataforma, para além das certificações que os alunos têm direito ao final de cada nível de estudo. O aumento na quantidade de lições na Plataforma demonstra uma falsa sensação de avanço na proficiência da LI por partes dos estudantes, uma vez que os estudantes aprenderam formas de burlar as atividades, ou simplesmente clicam nas opções até que acertem, sem realmente tentar resolver a questão.

As professoras também mencionaram que a DRE envia relatórios por e-mail para os docentes de LI e coordenação quando os índices na Plataforma Mais Inglês MT, dos estudantes e docentes, não estão dentro do esperado. Entretanto, para professora Cerrado, *“Aí está uma cobrança em cima da gente por causa da Plataforma lá dos alunos, sendo que a internet não estava funcionando tem tempo. Desde quando começou as chuvas”*. Essas situações adversas, bem como falta de *chromebooks*, influenciam diretamente na performance esperada dos estudantes, afetando na obtenção das premiações que foram mencionadas pela professora Cerrado.

De acordo com o Decreto nº 1.497/2022, a Plataforma Mais Inglês MT é considerada uma ferramenta para intensificar o ensino da língua, focando no trabalho e no desenvolvimento individual do estudante, uma vez que o aluno evolui nas lições em seu próprio tempo e não interage com os colegas de sua turma na escola. Desse modo, o estudante pode trabalhar cada habilidade durante o tempo necessário que requer para adquiri-la plenamente, mas nas atividades não há discussão, troca de ideias e pouco, ou nenhum, apoio entre os colegas. Entretanto, a instituição que diz que os estudantes podem estudar a língua em seu próprio tempo, sem a pressão de precisar acompanhar seus pares, é a mesma instituição que cobra os docentes para que seus alunos alcancem as metas estipuladas e criam competitividade em troca de premiações.

No ensino médio isso ocorre com mais frequência ainda, uma vez que todas as aulas são destinadas para o acesso à Plataforma Mais Inglês MT. As professoras ressaltam que os alunos preferem a Plataforma, pois desse modo têm acesso aos *chromebooks* e podem acessar outros sites sem que os professores percebam ou tenham tempo de intervir. Contudo, as quantidades de lições aumentam de modo devagar. Uma das queixas é sobre a mesmice que é o acesso à Plataforma, pois *“Toda semana eles já sabem o que vai acontecer, não têm estímulo nenhum. Alguns que valorizam, poucos. Porque muitos, nem isso (Professora Cerrado)”*.

Para a professora Britney, quando os *chromebooks* foram introduzidos, na realidade escolar havia mais entusiasmo por parte dos alunos, mas isso mudou conforme essa tecnologia passou a ser de uso cotidiano e os alunos aprenderam macetes para não realizar alguma atividade que acham mais difícil ou que não têm interesse. Assim,

(...) no início foi novidade, agora já deixou de ser novidade. E eu não deixo [eles] pularem o áudio. Porque tem possibilidades de irem pulando, pulando, pulando o áudio e chegar lá no final, e eles pegarem o certificado. Eu já fiz o teste pela do meu filho. Eu loguei, pulei, pulei, pulei, chegou na parte, faz as atividades normais, só pulou áudio e chega no certificado (Professora Britney).

Tendo em vista a possibilidade do estudante de evoluir seus conhecimentos linguísticos sem a pressão de acompanhar os colegas ou ainda de ser certificado, cada um pode realizar as lições na escola, durante as aulas de LI, que são focadas no uso da Plataforma e/ou em casa através do aplicativo. A professora Britney, na tentativa de que seus alunos tenham avanço nas lições da Plataforma, designa que as atividades sejam feitas em casa também, entretanto, considera não haver progresso, como ela expõe: “(...) eu deixo para eles, são metas, né?, em sala e em casa. Porque a semana que eu trabalho lá o iLearn é obrigatoriamente a Plataforma em casa, eu percebo que eles não acessam (Professora Britney)”.

A morosidade por parte dos estudantes para realizar as atividades da Plataforma passa a ser uma das preocupações nas escolas. Para mudar essa realidade, as professoras tentam algumas técnicas para manter os alunos mais ativos em seus estudos, como a professora Britney explica:

(...) então [nós fazemos] a entrega do certificado pra todo mundo visualizar, os pais têm acompanhamento, eu deixo acumular para a entrega acontecer. Para ter uma pressão, “ah, o meu coleguinha pegou três, outro pegou um”. Então eles mesmo se pressionam. Criam ali uma competitividade (Professora Britney).

A professora Cerrado também enfatizou o que ela e uma colega têm feito para impulsionar a quantidade de lições feitas pelos alunos em sua escola. Para além das competições fomentadas pela SEDUC-MT, as professoras elaboraram desafios em suas respectivas turmas, com premiações custeadas pelas próprias professoras, para motivar os estudantes a completarem mais lições na Plataforma Mais Inglês MT, como a professora explica:

A gente já teve desafios que a gente fez, interno mesmo, tipo: eu fiz na sala com os alunos (...). Aí passou um tempo, eles me cobrando de um tanto, até consegui juntar o dinheiro para comprar os docinhos para eles. Eu trouxe para eles o prêmio, do desafio. No primeiro semestre a gente fez assim: os alunos que tinham conseguido terminar um curso e obtido um certificado, a gente fez um copinho, colocou até uma artezinha e fez um potinho com docinho e a gente deu pra esses alunos com o certificado. Tiramos foto e tudo, mandamos pra eles. Além desses desafios internos, a gente falou do desafio que a SEDUC propôs a nível estadual (Professora Cerrado).

Diferindo do que é apresentado como o objetivo esperado das ações feitas a partir do Orientativo de Línguas Estrangeiras, uma vez que as docentes em sala de aula ressaltam a falta

de interesse para a realização das atividades na Plataforma, as professoras costumam elaborar e realizar trabalho docente, por vezes passando também por tentativas de fazer cumprir o que já está estabelecido para os estudantes. Além disso, se empenham para produzir provas que evidenciem que os estudantes estão realmente acessando a Plataforma Mais Inglês MT ou registros que informem se estão em outros sites da internet, quando abordam a cada um para saber se estão concluindo todas as atividades existentes, contemplando, assim, as quatro habilidades linguísticas: *listening* (ouvir), *speaking* (falar), *reading* (ler) e *writing* (escrever).

Ao atingir as metas de quantas lições foram feitas, é entendido que aquele estudante está desenvolvendo suas habilidades linguísticas através da Plataforma. Entretanto, a professora Britney apontou o que, em seu ponto de vista, é uma falha na Plataforma, que leva ao erro de interpretação quanto ao desenvolvimento dos alunos. Esses usos da Plataforma demonstram a fragilidade da política e suas contradições. A oferta da Plataforma tem sido mantida, contudo, com a justificativa de que

A disponibilização de um ensino qualificado em línguas estrangeiras, abrangendo as distintas fases da educação básica, facilitará aos estudantes um acesso eficaz ao mercado laboral e ao universo do conhecimento, alargando seus horizontes culturais através do contato com as tradições de diversas nações, incluindo aquelas limítrofes. Tal abordagem propicia uma formação especializada e um desenvolvimento profissional ininterrupto, com ênfase nas competências comunicativas, imperativas para o século XXI (Mato Grosso, 2024, p. 04).

É preciso problematizar o que se entende por ensino qualificado em línguas estrangeiras, pois a adoção da Plataforma para a realização das lições pelos estudantes representa a oferta de materiais de apoio à aprendizagem e não substituem o ensino da LI, que passa, principalmente, pela garantia de professores habilitados. A ideia de formar o jovem proficiente sugere que a Plataforma substitui os professores, sendo eficiente ao comprovar o desempenho em conteúdos e habilidades dispostos em um material usado em diferentes países. A promessa de facilitar o acesso ao mercado também sugere que a aprendizagem da LI estaria relacionada a maiores oportunidades de vida, de trânsito no mundo e acesso à cultura e ao desenvolvimento profissional, sem abordar as mudanças no trabalho, como a desregulamentação de direitos etc. e os inúmeros e complexos problemas migratórios e de conflitos étnicos pelo mundo.

Por sua vez, a BNCC justifica a importância dos estudantes brasileiros aprenderem a LI nos dias atuais, justificando que

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim,

o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2017, p. 239).

Na BNCC, o engajamento é defendido como possibilidade de agenciamento crítico em dissonância com a noção de engajamento em lições na Plataforma. Engajamento, no entanto, vai sendo traduzido na política mato-grossense, com sentidos mais restritos, imediatistas e individualistas. A padronização de currículos é uma prerrogativa das duas políticas, nacional e de Mato Grosso e, frequentemente orientada por ranqueamentos internacionais e avaliações em larga escala, ambas priorizam habilidades que atenderiam exigências do mercado de trabalho global. Essa abordagem instrumentaliza o aprendizado, reduzindo-o a um meio suposto como necessário para atender às demandas do capitalismo global, ignorando a diversidade cultural e os contextos locais que os estudantes estão inseridos.

Quando a BNCC ressalta a importância do aprendizado da LI para o exercício de uma cidadania ativa, com engajamento e participação num contexto global, desenvolvendo assim a criticidade, como destaquei, a LI é apresentada como o meio para se manter conectado e atuante num mundo com fronteiras cada vez mais maleáveis.

A importância que essas políticas dão ao global em preferência do local marca, também, ambas as políticas com o objetivo da proficiência comprovada pelos desempenhos. As preocupações estão voltadas em manter os jovens cientes das mudanças que ocorrem no mundo em tempo real e em esclarecer que, com o conhecimento da LI, poderão participar de tal movimento. Não tiro o valor de indicar aos jovens sua relevância na comunidade global, mas entendo que, para se tornar atuante e consciente, é necessário também ser um cidadão ativo em aspectos locais de sua vivência. O que não acontece a partir da Plataforma disponibilizada pela rede estadual, tampouco pela política nacional de BNCC, que se orienta por um perfil estudante ideal, como também desqualifica o local pela ideia de comum nacional (ou parte comum *versus* parte diversificada).

A Plataforma Mais Inglês MT, sendo um meio de ensinar aspectos linguísticos da LI aos estudantes, seria, então, o primeiro passo para sua jornada como jovens ativos e atuantes no mercado. Entretanto, as docentes alertam quanto à falta de interesse da maioria dos estudantes em utilizar a Plataforma Mais Inglês MT como ferramenta de aprendizado, enquanto há a cobrança para que o número de lições aumente. Em Mato Grosso, a utilização da Plataforma

Mais Inglês MT nas aulas de LI reflete a preferência do global sob o local, do individual ao coletivo, da quantidade acima da qualidade.

A Plataforma Mais Inglês MT é o reflexo de uma política de padronização e globalização, que implica que os números atingidos, metas e *rankings*, são o que garante a consolidação do conhecimento, ou seja, a proficiência na LI. Sobre a dinâmica das aulas com os materiais disponíveis e com o acesso na Plataforma através dos *chromebooks*, a professora Britney compartilhou sua preocupação com o futuro das aulas de LI. Para a professora, a avaliação do desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno fica aquém quando as aulas são somente pela Plataforma. Apesar de haver atividades que desenvolvam as quatro habilidades no curso que os alunos fazem, sem o acompanhamento de um professor de LI, os alunos podem seguir as lições sem terem adquirido o conhecimento necessário para elevar de nível e mesmo assim progredirem.

A proficiência poderá ser indicada como atingida quando as lições forem cumpridas, sem significar habilidades de proficiência – *listening* (ouvir), *speaking* (falar), *reading* (ler) e *writing* (escrever). O que significa ser proficiente perde o sentido através do privilégio das metas. Nessa lógica de formação cabe o argumento meritocrático de que a oportunidade foi dada aos estudantes na escola e que possíveis fracassos futuros na vida profissional e pessoal serão de responsabilidade individual, pois a política educacional teve sua eficiência imediata comprovada.

Com a justificativa embasada no terceiro pilar do Decreto n. 1.497/2022 (Mato Grosso, 2022), de que os alunos iriam aprender de modo personalizado, no seu próprio tempo, mais de uma vez as professoras colocam como uma dificuldade ajudar os estudantes em sala, pois eles estão trabalhando com temas muito diferentes entre si. Mas essa dificuldade é observada, por vezes, também com uma reticente avaliação do material, que é considerado bom, mas os professores não têm acesso à totalidade do material, que fica desconhecido.

Acho que a gente tem que tomar cuidado. É bom? é bom. Porque assim em sala a gente consegue trabalhar as 4 habilidades. Nós, professores, a gente vai lá, seleciona. A Plataforma é algo que a gente não sabe qual vai ser a próxima, a gente não tem essa. “Qual que é a próxima unidade? Qual que é o próximo nível?” Então, conforme uma aluna está lá no nível 1, o outro está no nível 10, o outro está no nível 2. Então essa visão de que a gente também tem que tomar cuidado e isso não significa que o aluno está no nível 3, que ele atingiu tudo certinho, fez tudo certinho, entendeu? Por mais que eu esteja em sala, forçando. Mas essa avaliação, dessa análise, de se aprendeu ou se não aprendeu, como está, como não está. A gente tem que tomar cuidado, porque se a gente não conseguir avaliar isso, o aluno vai caminhar e vai continuar do jeito que tá. Do mesmo jeito que também quando o professor falando, falando, isso não significa que o aluno vai entender 100%, vai ter

um resultado de 100%. Então, só assim, tomar esse certo cuidado. Se o aluno realmente está fazendo a atividade da maneira proposta (Professora Britney).

A falta de informação quanto a sequência que estará disponível aos alunos é um desafio para as professoras, pois precisam ajudar diversos estudantes, cada um trabalhando com atividades diferentes e temas diferentes. Qual é o sentido de os professores e professoras não conhecerem o material, as sequências de conteúdos e atividades? Os docentes não tem conhecimento sobre quais serão os tempos verbais e vocabulário que os alunos vão aprender nas aulas seguintes, nas lições. Desse modo, um planejamento de aula que contenha os conteúdos que vão ser trabalhados, e quais seriam as atividades e intervenções elaboradas pelas docentes, para além da Plataforma, se tornam difícil de elaborar, também pela pressão para que o número de lições aumente. A discussão sobre as aulas com os colegas, o planejamento coletivo na escola, as decisões sobre os conteúdos e as metodológicas e as reflexões sobre a prática são excluídas desse processo em nome de uma suposta eficiência da Plataforma Mais Inglês.

As professoras têm turmas de até 36 alunos e chegaram a ter 20 turmas no ano de 2023, o que contribuiu, também, para que a Plataforma fosse aceita como meio de atividades individualizadas, já que os alunos necessitam de menos suporte do professor. A precarização das condições de trabalho, como ter que assumir uma quantidade exorbitante de turmas/estudantes faz com que muitos professores se vejam ajudados pela plataformização.

Outro ponto a ser tratado é que o uso da Plataforma e as possibilidades de fazer as lições e atividades sem ajuda do professor, acaba sugerindo que qualquer pessoa com mínimo conhecimento da língua seria capaz de prover o suporte necessário ao estudante, já que majoritariamente a demanda é para ajudar com questões técnicas da *internet* ou do *chromebook*, sendo poucas as demandas quanto à capacidade linguística.

Por mais que o docente de LI esteja à disposição para ajudar os estudantes em seu trabalho individual, poucos buscam essa ajuda, recorrendo, assim, a outros meios para cumprir as metas cobradas pelos professores. Os estudantes descobrem macetes que são, por vezes, não ativar o microfone e, nesse caso, a Plataforma entende que não há possibilidade daquele estudante fazer as atividades de *speaking* e o encaminha para uma atividade alternativa, deixando essa habilidade linguística desatendida.

Outra maneira de burlar a Plataforma é acessar as configurações de acessibilidade. Assim, a ferramenta direcionada para quem possui alguma deficiência auditiva se torna instrumento para que os alunos não precisem tentar escrever as palavras em inglês corretamente. A configuração de acessibilidade já proporciona essa informação, listando as palavras

referentes as imagens da atividade, e os alunos somente copiam no local correto. Além de utilizar sites de tradução livremente, uma vez que possuem acesso total a internet através dos *chromebooks*, ou até mesmo tiram foto do texto em questão com seus aparelhos de celular e traduzem as palavras da imagem que capturaram.

4.2.2 O discurso de inovar através da tecnologia

Na página destinada à formação do Mais Inglês³⁹, o que é chamado de escola de inglês on-line, neste caso a Plataforma, é divulgado(a) como uma iniciativa inovadora da política:

COM O MAIS INGLÊS: • Os professores atribuídos em língua inglesa recebem formação continuada por professores nativos e participam de um intercâmbio cultural por meio de salas de aulas virtuais com estudantes de todo o mundo. • Todos os estudantes do Ensino Médio possuem acesso à escola de Inglês on-line mais inovadora do mundo! Para os estudantes, o acesso à plataforma é auto-instrucional, seguindo a orientação e o monitoramento dos seus professores.

A interação com professores nativos, o serviço de estudo no tipo *self-service* e a monitoria docente qualificariam essa escola inovadora em relação a outros países. O acesso dos estudantes ao material informatizado para realização de atividades por meio de tecnologias é indicado, nos documentos do estado, como potencial mudança na política, no sentido de melhorar não o trabalho, mas sim a prática dos professores:

Em Mato Grosso, as tecnologias serão utilizadas para potencializar o acesso e a qualidade da educação. As ferramentas serão mais um apoio no processo de aprendizagem centrado no estudante, contribuindo para um ensino cada vez mais personalizado e gerando informações para aprimorar a prática do educador (Mato Grosso, 2022b, p. 02).

Contraditoriamente, a docência é significada restritivamente como monitoramento e autoinstrução como ensino. A pessoa e a condição profissional do professor são diretamente desqualificadas, descaracterizados por um serviço (uma solução de mercado) que, progressivamente, pode vir a dispensar a necessidade de professores habilitados. Aliás, como indiquei anteriormente, um grave problema na área de LI em Mato Grosso é a elevada contratação de professores sem habilitação específica na disciplina, ainda que o estado conte com a oferta de cursos de licenciatura na UFMT, na UFR e na UNEMAT.

O Orientativo Geral de Línguas Estrangeiras de 2024 (Mato Grosso, 2024) reforça a importância que as tecnologias digitais possuem na educação, chamando a atenção para essa nova era que vivemos hoje. Ressaltando trechos da BNCC, o orientativo expande as

³⁹ Endereço eletrônico: <https://cos.seduc.mt.gov.br/formacoes>

justificativas sobre o novo tipo de ensino que é possível ser realizado através das tecnologias propostas nestes documentos oficiais, sugerindo que as tecnologias podem inovar práticas docentes ineficientes e inadequadas para os tempos atuais. Sem qualquer discussão na rede, o ensino é significado como precário, ineficiente, atrasado e a as tecnologias representariam a superação do atraso, a condição de inserção no mundo tecnológico e da informação.

Um ensino cada vez mais personalizado e individual, que estimularia estes alunos a aprenderem a seu próprio modo e também a produzirem conhecimento, desempenhando papel de protagonista é proposto, em consonância com as competências definidas na política Nacional para um estudante universal. Conforme o documento mato-grossense de 2024, o uso de tecnologias no cotidiano da escola busca fazer com que os estudantes se tornem criadores de conhecimento.

O uso de tecnologia é contemplado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A quinta competência geral destaca a importância da tecnologia e cultura digital serem trabalhadas na instituição, indicando que o estudante deve: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Mato Grosso, 2024, p. 08; grifos do documento).

Interessante notar como expressões da gramática pedagógica crítica podem ser fragilizadas por uma formação individualizante, que tende a destruir as possibilidades de vivenciar experiências coletivas e contextualizadas na escola. É nesse sentido que o professor vai se tornando desimportante na política, assim como se tornam desnecessárias, para pensar os problemas da escola/sociedade, as tradições pedagógicas sobre a docência e a educação. A figura do professor como intelectual da sociedade não faz sentido nesses textos, pois a demanda é de fiscalizar o uso das tecnologias, principalmente.

A BNCC e o Decreto Estadual Educação 10 anos, em diversas seções, reforçam a importância da tecnologia e de equipamentos tecnológicos nos dias de hoje, apontando a relevância e presença que *smartphones*, *tablets*, computadores e as redes sociais exercem na vida dos jovens. Na BNCC, o uso das tecnologias em sala está presente em todos componentes curriculares. Desse modo, é esperado, e cobrado, que os docentes agreguem o uso de tecnologias em sua prática, sendo as mais comuns a adição de atividades na plataforma Plurall⁴⁰ e o uso dos *chromebooks*, que são disponibilizados pelas escolas.

⁴⁰ Plurall é uma plataforma educacional da SOMOS Educação e é um produto previsto no contrato feito com a empresa Fundação Getúlio Vargas (FGV), adquirida pela rede estadual de educação de Mato Grosso, em 2021.

O uso da plataforma Plurall, mais uma ferramenta tecnológica disponível, é obrigatório para as disciplinas na modalidade a distância (exclusivo para o ensino médio noturno) e fortemente encorajada para o ensino fundamental e médio regular. Assim como a Plataforma Mais Inglês MT, também existe certa exigência de incorporar a Plurall na rotina pedagógica dos docentes e discentes. Entretanto, mesmo com o constante monitoramento que existe sobre o acesso nessa plataforma, nem todos docentes são adeptos a ela. Há certa rejeição por parte de professores que desaprovam a ferramenta, fazendo uso de outras tecnologias, ou, mais comumente, mantendo seus costumes e não utilizando nenhuma ferramenta tecnológica em suas aulas.

A adição dessa plataforma também traz a problemática da falta de instrução aos professores, ou tardia informação quanto as novas ferramentas. Dessa maneira, professores e professoras precisam utilizar seu tempo livre, para além de suas horas-atividades, para desvendar como utilizar os novos instrumentos para seu próprio uso e também para servir de suporte tecnológico aos estudantes, e muitas vezes, precisam contar com o auxílio de colegas com mais habilidades tecnológicas para ensinar o que é considerado necessário/obrigatório.

Isso reflete no tipo de professor que é esperado para os dias de hoje na educação em MT. Um docente não necessariamente habilitado, que vai além de suas horas remuneradas de trabalho para preencher sistemas e alimentar plataformas, e em seus momentos em sala de aula, se torna apoio tecnológico para os estudantes. Esse é o estilo tecnológico presente na educação atualmente, tanto para docentes quanto para estudantes. Completar tarefas em plataformas, realizar avaliações ao final e atingir objetivos traçados por terceiros. Assim como ranquear os professores por sua adesão à plataforma Plurall. Uma das professoras cita a exposição desse ranking de acessos como sendo uma prática de sua escola: *“colocaram no grupo [de WhatsApp da escola], o engajamento dos professores e dos alunos na Plurall. Então lá vem assim..., tem professor que nunca entrou (Professora Flower)”*.

Acessar e adicionar essas plataformas na rotina tem sido uma cobrança frequente aos professores e professoras, bem como a utilização de mais ferramentas tecnológicas. Docentes que se demonstram mais firmes em sua decisão quanto a não utilizar das tecnologias em sala são lembrados e orientados pela gestão escolar, com frequência, dos benefícios de utilizar a Plurall e outros sites e aplicativos para a condução das aulas. Quando demonstram insatisfação pela falta de atenção ou compromisso de seus estudantes, novamente, a coordenação sugere alterar as aulas para que sejam mais interativas com a ajuda das tecnologias.

Essas questões perpassaram uma publicação do sindicato de março de 2023. O Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT) publicou em seu *website*⁴¹ um texto criticando esse modelo de plataformas impostas aos professores, em um artigo intitulado ‘Seduc-MT pressiona professores para adesão ao modismo virtual’. A falta de diálogo, como disse acima, com os profissionais da escola quanto à aderência à essa plataforma nas aulas e o uso do material estruturado gerou, em diversos professores e professoras, um sentimento de controle sobre o seu trabalho e a sua prática, uma vez que os docentes passaram a ser pressionados para utilizar essa ferramenta cotidianamente. No texto, o Sintep-MT ressalta a pressão para o alcance de índices, bem como o estímulo à concorrência entre o corpo docente.

Os professores da rede estadual de Mato Grosso questionam a plataforma Plurall por impactar na jornada de trabalho, pois as horas dedicadas a ferramenta está além do período de sala de aula. O sistema traz ainda o agravante de controle de índices de adesão, acirrando o modelo de competição e coerção, já implementado com a nova forma de remuneração profissional, que cria castas dentro da educação e premiações pelos “melhores resultados” (Sintep-MT, 2023; grifos do autor).

A competição entre os profissionais dentro da escola, como mencionado na reportagem do SINTEP e exposto pela professora Flower, ocorre, juntamente, com a pressão de realizar os cursos nas plataformas adquiridas pela SEDUC-MT. De pontuar os docentes conforme fazem esses cursos, para que recebam o valor da GR referente a sua contagem de pontos de acordo com os cursos feitos. A professora Britney critica a percepção de que a GR influenciou a motivação dos docentes da rede estadual de MT:

“Ai, o professor está motivado...” por causa da GR, não. Está cumprindo o que já vinha cumprindo. Quantas vezes, desde quando entrei na educação, tinha sala do educador, mudou o rótulo, mas o produto continua o mesmo. Então, assim, o que a gente já vem cumprindo é o que já era. A única coisa que modificou em relação ao curso é que o curso tem que ser específico da fonte AVADEP... não pode ser um curso que eu faça, sei lá, numa [outra] instituição e que eu incluo. Tem que ser específico deles (professora Britney).

A professora Britney ressalta que a formação continuada que existe hoje nas escolas já existia em outro formato anteriormente. Desse modo, justificar que a dedicação dos docentes, que sempre existiu, é por causa do dinheiro referente a GR não condiz com a experiência vivida pela docente.

Essa competição entre os profissionais dentro da escola ocorre juntamente com a pressão de realizar os cursos nas plataformas adquiridas pela SEDUC-MT, de pontuar a produtividade dos docentes, conforme fazem esses cursos, para que recebam o valor da GR

⁴¹Endereço eletrônico: <https://sintep.org.br/sintep/>

(Gratificação Anual por Eficiência e Resultados) referente à pontuação atingida, assim como ranquear os desempenhos dos professores por sua adesão à plataforma Plurall.

Cursos presenciais e *online* também são ministrados aos docentes, com o objetivo de ensinar a utilização de outros sites e aplicativos para serem incorporados em suas aulas. Apesar desses cursos serem obrigatórios para todos os docentes da rede estadual, nem todos os profissionais se sentem confortáveis em adicionar tais ferramentas à sua prática, como Flower sugere:

(...) eu vejo que tem muito professor resistente à tecnologia, a essas coisas novas, essas inovações (...), que é sempre voltado mais para a tecnologia. Eu vejo muito professor resistente a isso. Então, tem professor que nunca entrou, nunca colocou atividade [na Plurall]. Então, lá vem que ele está com 0 e já estão cobrando, diretor cobrando, coordenação cobrando. (...) eu não sabia, mas agora estou aprendendo. Tem que aprender, tem que aprender, mas eu não sou resistente, não. Eu tenho dificuldade, mas não sou resistente. Eu acho que se tem que aprender, tem que aprender. Os chromebooks mesmo, eu vejo que tem professor resistente a perder aqui (Professora Flower).

Trabalhando com a perspectiva de que os professores atuam a política, que não são meros cumpridores de ordem numa política de ordem verticalizada *top down*, como explorei na seção 3.1, chamo a atenção para como o contexto de normatização prescritiva cria a sensação de um controle total impossível. A fala “tem que aprender”, da professora Flower, ressalta o ponto de vista de obrigatoriedade (imposição) que existe quanto à inclusão das plataformas e outras tecnologias nas rotinas pedagógicas, especialmente para o componente de LI que tem a Plataforma Mais Inglês MT como um de seus principais materiais. Desse modo, o docente precisa utilizar essas tecnologias, é cobrado frequentemente, refutando a ideia de que o docente tem liberdade plena para montar suas aulas da maneira que acha melhor para suas turmas, como se pode observar no DRC-MT do EFII:

O objetivo é, acima de tudo, que o professor possa utilizar este documento como um guia, como uma referência de trabalho. Portanto, convém ressaltar que o professor, com sua experiência e conhecimento, deve ter a total liberdade de escolher as suas formas de trabalho, levando em consideração seu contexto de atuação (Mato Grosso, 2018, p. 98).

A perspectiva de Ball *et al.* (2016) nos ensina, entretanto, que nem a mais potente vigilância será a prova de interpretação. É exatamente esse aspecto da experiência como interpretação/tradução (Cunha; Ritter, 2021) que bloqueia a pura reprodução, o puro controle, tornando parcial toda forma de controle e modificando a intenção. É possível afirmar com Ball *et al.* que as políticas falham porque são escritas para contextos ideais, inexistentes. Não é apenas a resistência dos professores que modifica a política, mas o simples *pôr em prática* ou falar sobre ela, uma vez que os significantes são disputados. As plataformas falham, os

professores e escolas agem no inesperado do encontro com o material, da próxima lição, da próxima plataforma a ser adquirida, das ações de apoio do sindicato, das suas reflexões cotidianas, das relações nas escolas etc. Burlas são criadas, desvios, ressignificações outras, mas a crítica ao controle, para os estudos pós estruturais, não deve levar a buscar um controle maior ou um controle violento e degradante para os professores e escolas. Para os estudos pós-estruturais defendidos nesta pesquisa, não há possibilidade um mundo sem controle, seja porque a significação é a tentativa mesma de controlar, seja porque sem alguma regulação a convivência seria algo impossível (Cunha, 2021).

Dentro da política de Língua Estrangeira, o uso da Plataforma Mais Inglês MT pelos professores é obrigatório. Tratada como formação em serviço, os docentes precisam acessá-la e ter progresso no desenvolvimento das lições em LI, nas aulas de autoestudo e nas aulas *online* em grupo, mesmo que a maior parte dos professores e professoras faça o obrigatório, não fazem do mesmo modo. Muitos professores são críticos dos materiais e plataformas e das relações autoritárias na política e muitos até defendem os materiais e as plataformas. Ambos os grupos atuam, interpretam ressignificam e, assim, produzem diferimento na política.

Quanto ao tipo de preparo que os docentes tiveram para o uso da Plataforma em sala com os estudantes e para utilizá-lo em sua atualização em serviço, uma das professoras diz que “*Não foi apresentada. Foi jogada, né? [risos] (Professora Flower)*”. Durante a conversa, ela falou que não gostava da Plataforma, entretanto, por ser de uso obrigatório nas escolas, ela cumpria as lições exigidas nas metas para os professores. Enquanto isso, tratando do mesmo tema, outra professora explicou:

Há críticas, que eu já ouvi, professores que não estão de acordo, que têm muita propaganda, que é isso, que é aquilo outro. Mas eu tento me apegar pelo que tem. Porque a gente, não foi tipo “o que você acha enquanto professor?” Não. Jogou goela abaixo. Então, assim, para eu não sofrer muito. É para fazer? Então, qual vai ser a melhor maneira? (Professora Britney).

Para os docentes não houve opção de escolha sobre o uso da Plataforma, enquanto obrigatória na formação continuada dos docentes com metas a serem atingidas e cobrança por parte da DRE-MT e da coordenação da escola, como mencionado na seção 2.2. Com as cobranças mencionadas pelas professoras, tanto no uso por parte dos professores quanto no acompanhamento do trabalho dos estudantes, aceitar a Plataforma como uma realidade nas escolas foi o caminho mais fácil, mas seus usos têm trazido a possibilidade de pensar também as falhas, os furos, os desvios da imposição. Ressalto também que as horas dedicadas às aulas e atividades na Plataforma Mais Inglês MT são contabilizadas para gerar a pontuação referente a GR. A GR é meritocrática e tende a fomentar a desarticulação da categoria, enfraquecendo a

ação do sindicato, mas um de seus efeitos diretos é ajudar numa avaliação pública fantasiosamente positiva da política, que ajude a reforçar o ideário empresarial sobre o caráter público da educação.

Durante as conversas com as três professoras, os cursos como formação obrigatória foi um tema recorrente. Em diversos momentos, ressaltaram as cobranças que surgem, caso os docentes não evoluam na realização dos cursos, como mencionei há pouco, seja da Plataforma Mais Inglês MT (específica para os professores de LI) e na plataforma AVADEP (para todos funcionários da escola). Essa e outras dificuldades indicadas pelas professoras e pelo sindicato podem estar associadas à falta de condições de trabalho, de orientação para o uso de material ou sua inadequação, às cobranças, entre outros problemas. Podem sugerir dificuldades para o que seria *simplesmente executar* a política ou pode sugerir uma problematização da política. Sem que as professoras declarem uma perspectiva de política como atuação, assim como Stephen Ball conceitua, de certo modo elas sinalizam para isso.

Na AVADEP, há as chamadas trilhas⁴², que são cursos obrigatórios dentro da área de atuação de cada servidor, abordando temas de importância para a função que exerce na escola. Entretanto, para atingir a quantidade de horas exigidas para obter o valor integral da GR, os profissionais precisam realizar cursos com outros temas na plataforma. Esse é outro ponto interessante a ser discutido, pois tanto as trilhas – consideradas formas de aperfeiçoamento contínuo e de inserir metodologias ativas nas aulas – como a GR são divulgadas como práticas inovadoras. A professora Flower explicou que não há muitos cursos voltados para a LI e que sente falta em sua formação. A mesma deu alguns exemplos de cursos que ela fez, que apesar de não serem focados no ensino de LI, se mostram relevantes aos docentes. “*Tem uns cursos bem bacanas, é que não têm voltado para o inglês, mas tem uns cursos bem bacanas. (...) Teve de primeiros socorros, teve de ficha FICAI [Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente], teve vários*”. Como a professora comenta, cursos que não tem relação direta com os componentes curriculares também são ofertados e considerados como formação continuada pela SEDUC-MT. Nota-se que o foco se torna a conclusão de cursos, sem que sejam realmente relevantes para a área de atuação do profissional da educação.

Esses cursinhos que estão tendo da AVADEP, porque esses cursinhos são os que vão valer da GR, que eu te falei, desse dinheiro que vai vir. Então, se você

⁴² As Trilhas de Formação do Sistema Estruturado de Ensino para professores dos Anos Finais e Ensino Médio, são subseções dentro do AVADEP. Há a trilha geral, em que comporta cursos com temáticas mais amplas que atende a todos docentes na rede estadual e há as trilhas por disciplina, contendo cursos específicos para o componente curricular que o docente leciona. Os cursos disponíveis nas trilhas dos componentes são obrigatórios aos docentes e devem ter prioridade dentre outras formações disponíveis na plataforma AVADEP. Todos esses cursos possuem carga horária que são somadas e geram pontuação para a GR.

tiver todas as horas lá, que são 200 e poucas horas de cursinho, já vem 3.000,00 na sua conta. Só que, assim, não tem nenhum voltado para o inglês, não tem nenhum (professora Flower).

Esses cursos da Plataforma Mais Inglês MT e AVADEF são considerados formações obrigatórias e essenciais para o desenvolvimento dos docentes, como a inserção dos docentes no mundo tecnológico, uma inovação na formação em serviço. A realização desses cursos é considerada a garantia de que o docente adquiriu o aprendizado do assunto em questão, uma vez que são concedidas notas ao desempenho do professor, a partir das avaliações no decorrer de cada um.

Conforme a professora Flower, existe poucos cursos para o componente de LI. Os docentes do EFII têm que realizar as formações *online* (*webinars*) ofertadas pela Pearson. Entretanto, os docentes do ensino médio de LI, que têm como material preferencial a Plataforma Mais Inglês MT, não têm nem esse tipo de formação, sendo a fonte principal de sua formação continuada a mesma Plataforma utilizada pelos estudantes em um alinhamento dos conteúdos de ensino aos conteúdos da formação docente. Essa significativa divergência no que está sendo chamado de *formação* revela pontualmente a ausência de um projeto de formação de professores e o descompromisso da política com a categoria, sendo necessários estudos futuros que investiguem a garantia desse direito na carreira e o uso dos recursos públicos para isso.

Para além da Plataforma Mais Inglês MT, que no ensino médio é a principal ferramenta usada nas aulas de LI, ainda há os livros distribuídos aos alunos. No ensino fundamental, durante o ano de 2023 (quando as conversas foram realizadas), os estudantes recebiam o livro de inglês da Pearson, além de fazer uso do material de inglês que compõem as apostilas bimestrais do material estruturado. O docente de LI organizava uma aula por semana para a utilização desses dois livros e, no caso do 8º e 9º anos, ainda deveria proporcionar tempo para que os alunos acessassem o curso da Plataforma Mais Inglês MT.

O Orientativo de 2024 apresentou uma mudança na carga horária dedicada às aulas de LI da rede estadual, alterando de uma aula semanal para três aulas semanais. Outra grande mudança foi com relação ao tempo da hora de aula, que, anteriormente, era de 60 minutos e nesse ano (2024) mudou para 45 ou 50 minutos, a depender da ordem da aula no dia. Desse modo, o professor que, antes dessa política possuía 20 horas-aulas em sala e 10 horas de hora-atividade, precisou atribuir em 24 aulas para completar a mesma quantidade de horas em sala, tendo ampliado o número de turmas sob a sua regência, como expliquei anteriormente. Desse modo, o Orientativo esclarece no trecho abaixo que,

A carga horária total permanecerá a mesma, mas o número de aulas por dia será diferente. Portanto, para que os estudantes alcancem o mínimo de 04

(quatro) ou 05 (cinco) horas de estudo diariamente, será necessário ter, no Ensino Fundamental, no mínimo 05 (cinco) aulas por dia, ou 06 (seis) aulas no Ensino Médio (Mato Grosso, 2024, p. 05).

Algumas dessas mudanças, como o aumento na carga horária, apesar de serem apresentadas oficialmente em janeiro de 2024, com a publicação do Orientativo atualizado, já eram de conhecimento dos professores. Desse modo, durante as conversas, houve momentos de especulação quanto a outras mudanças que poderiam vir a acontecer para o ano de 2024 ou para o futuro, como a professora Cerrado abordou, quando falávamos sobre a introdução dos estudos na Plataforma para outros anos. *“O ensino médio começou ano passado [2022], para nós, professores, também começou ano passado. Aí a gente está achando que se começou oitavo e nonos este ano, automaticamente, ano que vem vai pro sexto e sétimo (Professora Cerrado)”*.

Essa previsão feita pela professora não se realizou no ano de 2024. Contudo, houve mudanças quanto ao material utilizado pelo EFII. Em vez de terem duas apostilas/livros, como no ano anterior, neste ano de 2025 os estudantes fazem uso somente do livro da Pearson. Este livro, apesar de elogiado pelas docentes por ser bem construído e chamar a atenção dos alunos, foi criticado por algumas delas por abordar temas muito complexos para o nível de conhecimento dos estudantes do ensino fundamental da rede estadual. Especialmente, por considerar que esses estudantes vieram dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Rondonópolis, em que não há o ensino de LI na grade curricular. Assim, o sexto ano do ensino fundamental, quando esses estudantes entram para a rede estadual, é a primeira vez em que muitos têm contato com a LI num ambiente formal de educação. Como a professora Flower expressa:

Eu acho isso muito avançado. Essa apostila, a maioria delas estão em inglês, tem pouca coisa em português. Então, assim, sexto ano, tem aluno que nunca viu inglês, e já está em inglês. Até os enunciados, as explicações. Eles precisam de um apoio a mais. A política do governo lá, que era começar do primeiro ano o inglês, eu achei bem bacana. Então quando chegasse no sexto ano, aí, sim, eles conseguiriam usar o livro, mas aí mudou para o município. O município já não quis aderir, né? (Professora Flower).

Essa crítica também parte dos estudantes que demonstram sua insatisfação pela dificuldade dos conteúdos apresentados e pelo material ser escrito completamente em inglês. O livro utilizado na rede estadual exige algum conhecimento prévio da língua por parte dos alunos, o que para muitos não é a realidade.

Como docente que enfrenta esses desafios, ressalto a necessidade de abordar outros temas e conteúdos durante as aulas, temas e conteúdos que poderiam ter sido ensinados antes

de adentrar os conteúdos dos livros para que haja o melhor entendimento dos alunos sobre o que é exposto nos livros. Desse modo, os docentes precisam fazer uma escolha: ou seguir o fluxo dos conteúdos do livro, mesmo que os alunos não consigam acompanhar completamente, acompanhando superficialmente tudo que o livro aborda, ou dedicar tempo em atividades elaboradas por ele próprio para buscar garantir que os estudantes consigam tirar melhor proveito do conteúdo, mesmo que isso signifique que a sequência didática que existe no material não será completamente contemplada? Por uma ou outra via, uma ou outra decisão está para ser realizada, permitindo pensar a frágil promessa de proficiência e de inovação tecnológica capaz de superar a ineficiência das práticas precedentes.

Outro fato que influencia essa tomada de decisão acerca de como trabalhar com o livro, é a distância da relação dos temas trabalhados com a vivência dos estudantes brasileiros, especialmente de escolas periféricas, como algumas participantes enfatizaram. A esse respeito, a Professora Cerrado argumenta:

Eu acho que é distante da realidade deles, sabe? Ano passado, eu trabalhei com material estruturado, (...) a gente falava sobre sustentabilidade, trabalhava temas como pobreza, acesso à educação. Lembro de textos assim, sabe? Mas esse ano, (...) tem ali alguns textos curtos, mas é trazendo mais a realidade de outros lugares, pouco do Brasil. Porque eu tive a impressão de que a obra não foi feita para o Brasil. E já o material estruturado foi feito. (...) Eu lembro no sétimo ano, do material estruturado do ano passado, trabalhou os símbolos do Brasil. Aí, trouxe o ipê, arara, né? e trazer tudo isso em inglês... Então, era uma forma de eu conectar eles ao conhecimento que eles deveriam saber (Professora Cerrado).

Para a professora Cerrado, aprender a LI enquanto conhece sobre sua própria região e cultura torna o aprendizado mais significativo para os estudantes, pois podem conectar o que aprendem em outras disciplinas com o inglês. O livro de inglês da Pearson apresenta alguns exemplos relacionados ao Brasil, como a capa do livro que foi adaptada para o estado do Mato Grosso, nomes brasileiros de personagens e cidades, mas não abrange tantos aspectos culturais de um país tão vasto quanto o Brasil. Ela faz essa crítica, ressaltando a importância que dá em conhecer o contexto histórico e cultural de sua região, fator que não acontece nos materiais disponibilizados. Dessa maneira, apesar dos personagens dos textos desse material possuírem a mesma faixa etária dos estudantes, os estudantes não se sentem conectados com os personagens e histórias. A maior compatibilidade que os alunos sentem com os personagens é o aparecimento de nomes comuns no Brasil e um personagem que joga futebol.

A professora Britney também questiona a aptidão dos conhecimentos de seus alunos quanto aos livros utilizados, até mesmo o material estruturado, que a professora Cerrado elogiou pelo foco nas temáticas locais.

Vou pegar o conteúdo do 9º do material estruturado, Present Perfect. Gente, eu vi isso eu estava chegando no nível Elementary, então assim eu falei, “gente, o 9ºano tem base? Tem base”, mas qual a qualidade dessa base para ver Present Perfect no 9ºano, logo no primeiro capítulo na primeira unidade (Professora Britney).

As impressões quanto aos materiais disponíveis são variadas entre as professoras. Entretanto, todas demonstraram insatisfação com o grande número de materiais que é exigido que seja contemplado no EFII, especialmente, no que tange ao planejamento das aulas. A oferta de um grande número de materiais também parece sugerir uma inovação no ensino e aprendizagem. O material estruturado, é pensado a partir da BNCC para os estudantes brasileiros, e dispõe quais habilidades e competências são contempladas em cada unidade da apostila. O mesmo não ocorre no livro da Pearson, apesar de haver documentos disponibilizados aos professores que ligam as unidades do livro às habilidades da BNCC, por sua vez, amplamente defendida pelo MEC como uma política embasada em um “(...) um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar (Brasil, 2017, p. 5).

Por sua vez, o livro da Pearson não é relacionado com todas as habilidades que são apresentadas no documento da BNCC, como o material estruturado.

O docente de LI, dessa maneira, precisa optar por trabalhar os conteúdos do material, uma vez que serão os temas abordados nas avaliações aplicadas pelo governo mato-grossense, pois, a certo modo, focar em outro tema ou passar por ele (material da Pearson) muito rapidamente pode prejudicar o desenvolvimento dos estudantes nessas provas. Assim, o indicado pelas coordenações das escolas é que o planejamento das aulas seja pautado nos temas abordados nas avaliações, desse modo propiciando maiores chances de acertos aos alunos.

Os materiais utilizados em sala são adquiridos a partir das parcerias com a Pearson e com a FGV. O material estruturado trabalha com alguns temas mais focados no Brasil e no estado de Mato Grosso; já o livro *iLearn*, da Pearson, faz um trabalho mais humilde em adaptar suas obras para os alunos mato-grossenses. Entretanto, a Plataforma Mais Inglês MT, apesar de ser apresentada como de Mato Grosso, não possui nenhuma relação com o estado nem com nosso país em termos de origem. A globalização e o mercado de trabalho são o grande foco da Plataforma e, dessa forma, apagam a cultura brasileira, o pluralismo relacionado às diferentes regiões do Brasil.

O governo mato-grossense selecionou o material *iLearn* da Pearson para ser o único material impresso no EFII da rede em 2024. Esse material se coloca em consonância com a BNCC, indicando que a prescrição na política busca propiciar um formato de ensino

homogêneo para a população brasileira, com pouco foco para os aspectos locais de cada região, pela superficialidade com que esses temas são abordados. Apesar das adaptações feitas, até mesmo do ponto de vista nacional, esse material deixa a desejar ao não trabalhar com aspectos culturais mais amplos que acomodem temas e problemas do Brasil. Compreendo que no estudo de uma língua estrangeira conhecer aspectos culturais na nação da qual o idioma é proveniente é importante para conhecer a língua, entretanto, o material em questão faz um trabalho modesto ao abordar temas do país de origem da LI e um trabalho ainda pior ao abordar temas referentes ao Brasil, deixando a sensação de que este material ideal não faz sentido para nossos estudantes.

O texto da BNCC aborda como é possível ter diferentes pontos de vista quanto a LI, a considerando como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, entre outras possibilidades. A política nacional aborda como a língua estrangeira pode conter um viés eurocêntrico, por tradicionalmente os materiais para estudo de LI priorizarem vocabulários e demais aspectos culturais do país de origem da língua como estilos de vida superiores. A BNCC indica que a escola deveria rejeitar esses aspectos nas aulas de LI, por conta de todo o desenvolvimento global que existe hoje em dia, com o avanço da internet, especialmente, e com discussões críticas sobre como isso reflete nas línguas mais faladas do mundo. Este pode ser considerado um aspecto inovador da política, uma vez que defende, nesse sentido, uma visão mais crítica da LI, embora esse mesmo empenho para assegurar o ensino de LI não tenha acontecido com o ensino de Língua Espanhola, excluído da política nacional e mato-grossense. Desse modo, a BNCC trata a LI como língua franca, defendendo que

(...) o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2017, p. 240).

A BNCC teve seu processo de *implementação* orientado nas escolas em 2018, com o foco em padronizar o que ensinado e aprendido nas escolas brasileiras. Para esse fim, o documento define o ensino de habilidades para a aquisição de uma gama de competências estabelecidas como essenciais na relação com *objetos de conhecimento* (conteúdos) ou conhecimentos concebidos também como *essenciais* para a formação do cidadão que a BNCC almeja. As habilidades e a competências mencionadas devem ser contempladas pelo ensino e a

aprendizagem dos conteúdos, com base em um esquema taxonômico de planejamento de objetivos, orientado como uma estrutura a ser seguida pelos professores.

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo (...): Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade. [+] Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade. [+] Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada (Brasil, 2017, p. 29).

Uma das características dos materiais atuais adquiridos pela rede estadual é a consonância com a BNCC. As apostilas trazem, em formato de lista, a relação dos conteúdos e as habilidades que *se conectam* com a BNCC.

Isso não acontece na Plataforma Mais Inglês MT, apesar de atender as 4 habilidades linguísticas. A Plataforma é de uma empresa internacional (*EF Education First*⁴³) e vendida para diversas outras instituições, especialmente empresas, pelo mundo inteiro, no que Ball (2014) chama de *soft capital* (capital tangível), que comporta a aquisição de bens primários, como patentes e licenças de materiais e plataformas. Dentre os programas existentes na EF, o governo de Mato Grosso adquiriu o *EF Corporate learning*, programa destinado a empresas internacionais, ou seja, a Plataforma de ensino introduz um vocabulário extremamente corporativo, que não se relaciona com as necessidades dos estudantes jovens que a rede estadual atende. De modo geral, trata-se da “(...) venda de política como uma mercadoria de varejo”, como Ball (2014) avalia, sem uma formulação sensível ao contexto. Para o autor, essa circulação acelerada de produtos como soluções educacionais consiste em uma reculturação organizacional, pois, baseados no ideário da empresa, esses produtos e soluções

(...) normalmente extraem a sua linguagem e seus métodos de negócio de gestão de mudança. O que estão sendo vendidas são necessidades de mudança, uma nova linguagem gerencialista e uma nova espécie de autoconfiança e autoeficácia – bem como novas ecologias organizacionais e identidades (p.157; grifos do autor).

Vender as necessidades de mudança diz muito sobre o que a lógica do soft capital (Ball, 2014) faz no processo de construção discursiva dos sentidos de educação, de educar, ser professor, ensinar e aprender, que se desenvolve com o objetivo direto de expandir os negócios nesse novo e lucrativo mercado. Significa-se a educação como atividade de negócios,

⁴³ EF é uma empresa suíça que possui diversos programas de intercâmbio pelo mundo e possui cursos para o ensino de línguas estrangeiras, entre elas a LI. A EF é considerada a maior empresa do mundo na oferta de cursos de idiomas na modalidade *online*.

principalmente em torno do “currículo, da pedagogia e dos serviços de avaliação (p.190)” e suporte e recorrentemente tentam-se formas de desqualificar os contextos locais.

Ao citar o avanço dos negócios da Pearson, Ball (2014, p. 204) enfatiza as consequências da transnacionalização de políticas e “(...) processos de mercantilização por atacado da educação e processos educativos”. O foco no contexto da prática também ajuda a pensar, com as professoras Flower, Britney e Cerrado, que, ao mesmo tempo, “Políticas em nossas escolas sempre pareceram não estar bem-acabadas, ou em via de serem alteradas” (Ball *et al*, 2016, p.81), por conflitos entre discursos (práticas) circulantes nos contextos. Há decisões a serem tomadas, pressões com os desempenhos e índices e a prática (formação inicial, experiência de vida, valores etc.), com variações e diferimentos que revelam que as escolas, as professoras e professores e os estudantes não são os mesmos. É relevante ressaltar esse inacabamento não como tentativa de apenas denunciar o controle e o autoritarismo na política, mas, especialmente, como uma perspectiva que possibilite discutir o espaço aberto à decisão em toda política, visando potencializar essa discussão.

Seria importante, ainda, ressaltar que a ideia de inovação (mudança para melhor, para assegurar resultados) perpassa a oferta de tecnologias e materiais e a própria ênfase na inserção da tecnologia nas aulas e nas atividades dos estudantes, na formação em serviço, como um discurso modernizante que recorre às pedagogias instrumentais propostas no início do século XX (Lopes; Macedo, 2011a).

Tanto o discurso de formar o sujeito proficiente como o discurso de inovar produzem sentidos de ser professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental, como busco apresentar na subseção a seguir.

4.2.3 Ser professor de LI no estado de Mato Grosso

Retomo, agora, o entendimento de Costa e Lopes (2013) ao defenderem que

(...) toda identidade depende de condições de existência contingentes, que não coincidem com nenhuma essência. Só posso ameaçar a existência de uma identidade afirmando sua existência como sendo presente, porém essa presença nunca é plena. A falta de plenitude é expressa pelo que ameaça essa identidade: toda identidade se constitui parcialmente e é sempre parcialmente ameaçada. Expressar a contingência da identificação/subjetivação é expressar essa parcialidade (Costa; Lopes, 2013, p. 59).

Para os autores, a partir de Laclau (2011), a identificação é uma ação sempre adiada e, nesse aspecto, investigar sentidos de ser professor de LI é investigar as condições de emergência

de certos discursos em disputa, uma disputa que revela a parcialidade de toda identidade, de todo *ser*, ou a impossibilidade de plenitude. Também para Laclau (2011), a luta pela plenitude (identidade) será sempre o terreno de constituição da política.

Nas disputas que projetam identificações aos professores de LI de Mato Grosso, inúmeros discursos são indiretos, como a definição de desempenhos dos estudantes, a aquisição de materiais tecnológicos ou não, e inúmeros são diretos, como testes de proficiência, modelos de rotina de aula, contratos baseados na eficácia dos resultados de engajamento dos estudantes etc. Assim, as subseções anteriores, de alguma maneira, já permitiram reflexões sobre as decisões contingentes sobre medidas na política que tentam *implementá-la* como a melhor proposta educativa, gerando a sensação de que essas medidas seriam inexoráveis. Busco apresentar outros elementos desse cenário para problematizar, então, sentidos de ser professor de LI produzidos em Mato Grosso.

No estado de Mato Grosso, assim como a Plataforma Mais Inglês MT, que é um instrumento disponível para os estudantes e professores no aprendizado de LI, há outros programas do governo estadual focados em línguas estrangeiras, como o Mais Inglês Certifica. Este último é um teste de proficiência em LI para estrangeiros, direcionado a docentes da rede estadual e estudantes que fazem parte do Programa de Intercâmbio Mato Grosso no Mundo.

O *Test of English for International Communication* (TOEIC) é um teste *online* e avalia as habilidades de *listening* e *reading* na LI do docente. De acordo com a SEDUC-MT “a Certificação TOEIC reforça a credibilidade do educador, validando suas habilidades e comprovando a sua proficiência”⁴⁴, ou seja, endossa o bom desempenho no idioma pelo professor como garantia de uma prática eficiente, ao mesmo tempo que questiona a qualidade de conhecimento do docente que já possui habilitação em curso superior para exercer a docência na língua, de acordo com o disposto pela LDB n. 9394 de 1996.

O Orientativo 2024 explica que o teste de proficiência “busca contribuir para o mapeamento e ações que ajudam a secretaria a alcançar melhores resultados na Política Pública de Línguas Estrangeiras (Mato Grosso, 2024, p.17)”. O teste de proficiência em LI seria um modo de avaliar e também de acompanhar o nível de conhecimento dos docentes, mais antigos e recém-formados, que atuam na rede pública. Entendo que ter tal comprovação de conhecimento da língua estrangeira é um meio para obter dados que ressaltam as habilidades linguísticas dos docentes de LI da rede, assim como podem ser usados para apoiar o discurso de que os docentes não sabem o suficiente e, desse modo, precisariam das formações adquiridas

⁴⁴ Disponível em: <https://encurtador.com.br/hn3rx>. Acesso em 18 de setembro de 2024.

pela SEDUC-MT, que possuem a função de aprimorar capacidades linguísticas de LI dos docentes da rede.

Outra questão, acima já mencionada, é a criação de um ranqueamento das notas de cada docente que, com objetivo de igualar as habilidades, entrega à comunidade como alguns seriam mais capazes que outros para dar aulas, podendo colocar em questão a estabilidade na carreira e as formas de ingresso no serviço público e favorecer os contratos temporários, este último como indicado na pesquisa de Silva (2024).

A padronização de conhecimentos é um tópico relevante na educação brasileira desde a BNCC, que representa a hegemonia dessa lógica há tempos defendida no país. Assim como os estudantes, também é esperado que os docentes possuam determinado conhecimento, que seja passível de mensurar e comprovar. Considerando a centralização pela BNCC, os aprendizados que esses docentes adquirem através das formações mencionadas são voltados para as competências que o professor deveria ter para ser capaz de guiar seus estudantes aos conhecimentos e habilidades que são exigidos a eles nessa nova era de tecnologia, criando uma cadeia compulsória de cobranças. A professora Flower expôs como foram seus primeiros contatos com esse tipo de política educacional, e como se sente no seu contexto de ensino.

(...) lá na escola Circulo [nome fictício], que eu estou te falando que a gente estudou bastante essa implementação e, na época, eu não estava conseguindo entender assim, casar uma coisa com a outra, né? Que tinha que fazer um plano, casando a habilidade da BNCC com a DRC. (...) Aí, um dia a coordenadora sentou lá comigo e me explicou. Mas, assim, eu achei que antes... que eu era mais livre, eu podia levar o que eu quisesse para os meus alunos. Depois da BNCC, eu tenho que estar sempre ligada nas habilidades certinho, né? Eu [me] sinto um pouco presa, tem que casar ali. E as habilidades do inglês, (...) elas, assim, são meio fora da casinha [risos]. Você tem que dar uma mentida lá. Porque são habilidades bem puxadas, para os nossos alunos. São habilidades que você tem que colocar que o aluno sabe, sendo que não sabe (professora Flower).

Ao abordar o assunto da implementação da BNCC, a professora Britney ressaltou suas impressões quando o documento adentrou a escola.

A maior dificuldade, nesse período de implantação, foi visualizar que a habilidade tem que ser escolhida antes do conteúdo, porque na época era conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo, né? E aí, quando a habilidade começou a ser o carro chefe, inverteu a prioridade. Eu me senti um pouco perdida (professora Britney).

Essa fala reflete uma experiência bastante comum entre educadores, diante das atuais reformas no campo da educação, especialmente com políticas de currículo que priorizam habilidades e competências em vez de um enfoque direto no conhecimento ou ainda no conteúdo, como foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1996), com a

orientação de planejar o ensino por objetivos. A linguagem instrumental dos objetivos não excluía a centralidade dos conteúdos, mas a forte tradição de ensino brasileira, que valoriza toda uma problematização dos conhecimentos a serem ensinados, pode ser um dos motivos da pouca adesão a essa política.

Não se trata de uma mera troca na ordem: primeiro os objetivos para chegar aos conteúdos ou aos conhecimentos ou o contrário. Trata-se de diferentes tradições pedagógicas que disputam o que é currículo e docência e o que é educar. Pode-se dizer que tanto a tradição instrumental (eficientismo, tecnicismo e suas derivações orientadas para a prática) como as tradições críticas (orientadas para o conhecimento emancipatório) circulam nas políticas, pela força dessas tradições também na universidade, na produção acadêmica, que formou muitos docentes das redes.

Essa mudança na linguagem de política atualmente é imperativa na BNCC e implica que o professor deve planejar sua aula partindo das competências que os estudantes precisam desenvolver, como interpretar, argumentar, resolver problemas, ou criar, e então, escolher os conteúdos que melhor servem para alcançar esses objetivos. No Mato Grosso, as tradições críticas em educação se fizeram presentes nas políticas educacionais dos anos de 1990 e 2000, articuladas com perspectivas instrumentais liberais e neoliberais (Cunha, 2015). Há mais de quinze anos a rede é orientada a planejar por objetivos com foco em descritores, mas a intensa disputa para definir o que seria a base nacional da educação e quais seriam as competências já na política de BNCC (Brasil, 2017) fez com que a SEDUC-MT modificasse a proposta curricular diversas vezes no período (Oliveira, 2024).

Com esse imperativo de planejar, os professores e professoras não estão alheios a essa linguagem instrumental. Entretanto, as demandas de acompanhar o fluxo do material didático também entram em questão. Com uma hora de aula por semana (realidade das aulas de LI em 2023), havia pouco tempo para o professor realizar as atividades dos diferentes materiais obrigatórios, frequentemente substituídos e poucas possibilidades para explorar outros materiais que ache interessante e pertinente para as turmas.

Mesmo assim, uma das professoras abordou que, embora com pouco tempo disponível, ela abre um espaço em seu planejamento para atividades da apostila (material estruturado) e usa materiais alternativos que ela comprou, como livros de literatura e gibis, todos escritos em inglês. A professora leva esses livros em sala e faz uma leitura dinâmica com os estudantes, explorando as imagens, trabalhando com o conhecimento prévio dos estudantes e construindo vocabulário a partir das leituras.

(...) até eu estou fazendo essa leitura com eles, então isso é fora do planejamento do que foi passado, que a gente tinha que cumprir, só que eu acho que, às vezes, os alunos conseguem aprender muito mais assim. Então eu acho que eu ainda coloco muito em prática minha autonomia e todo esse material que eles deram para nós não vem nada alinhado (professora Cerrado).

Decisões tomadas em relação ao planejamento de aulas, sobre como será a condução dessas aulas e sobre os materiais a serem utilizados, perfazem momentos cruciais da atuação docente. Com documentos e cursos que ditam como organizar os conteúdos, o que deve ser ensinado e como fazê-lo, com formações de como organizar uma aula e até mesmo de como organizar a sala, os professores e as professoras têm cada vez mais *instruções* de como fazer seu trabalho de especialistas e encarregados técnicos que não estão na função de professor, mas também de professores que, na política, assumem a função de interpretar as mudanças para as escolas (Ball, et al, 2016). As instruções constituem discursos considerados válidos, pois quem os prolifera (especialistas em LI, elaboradores de plataformas e materiais, consultores etc.), fala como um representante oficial da política, até mesmo aqueles que nunca trabalharam com a escola pública, nunca lidaram com escolas precarizadas ou com a quantidade, cada vez maior, de alunos que são alocados por sala em nossas escolas.

A realidade das escolas não aparece nos documentos curriculares nem nas formações *online* de como realizar uma aula mais dinâmica e interativa. A distância da sala de aula com o que é colocado nas formações *online*, sugere que os professores e professoras não fazem um trabalho bom o suficiente. Essas formações *online*, feitas de maneira generalizada e padronizada para todas as escolas, focam no que o professor faz de *errado* e em como pode fazer diferente, entretanto, ignoram o principal fator que influencia o andamento de uma aula, os estudantes que participam da mesma.

Nas formações *online* pouco se fala sobre o estudante que desafia o docente, o estudante que não chega na aula com a intenção de fazer a atividade. Não se fala do estudante que vai à escola obrigado por uma ordem judicial para tal, do estudante com diferentes dificuldades para aquele ano escolar, do que se dedica a estudar diariamente ou do estudante com deficiência, mas o estado não provê a inclusão educacional. Existem inúmeras situações no dia a dia de uma sala de aula que não são abordadas em cursos, entretanto, as formações disponíveis levam a entender que se o docente assistiu aqueles vídeos, leu o material teórico e concluiu a avaliação com nota 7,0 ou maior, ele/a tem total possibilidade de fazer uma aula extraordinária todos os dias.

Aponto aqui que os cursos podem até oferecer conhecimentos mais atualizados, novos olhares diante do texto da política ou ainda gerar novas ideias aos docentes, todavia, estabelecer que somente com algumas horas de curso as problemáticas existentes em sala de aula serão sanadas é ilusório e até mesmo prejudicial para a categoria docente.

Os professores da rede estadual estão em frequente formação continuada, trabalhando temas que são considerados relevantes pelas secretarias de educação, considerando aqueles que atuam também na rede municipal, e outros órgãos. As formações são obrigatórias e, desse modo, os docentes ocupam a maior parte de seu tempo de hora-atividade nelas o que acarreta cobranças sobre a figura do professor. Docentes são cobrados pela coordenação e direção, que são cobradas pela DRE-MT, que são cobrados pela SEDUC-MT.

A culpabilização direcionada aos docentes tende a ser fortalecida na comunidade. Lecionar para crianças e jovens é trabalhoso e requer atenção e formação crítica sólida, pela influência que professores e professoras exercem na vida desses jovens e crianças.

Em meio à instrumentalização das relações produzidas neste contexto, o Orientativo de 2024 (Mato Grosso, 2024) faz uso de palavras poéticas e inspiradoras, ao menos para os salvacionistas, para falar sobre o papel que o professor de LI pode exercer na vida de seus estudantes. Também está sendo usada uma linguagem do tipo auto-ajuda e de inspiração na psicologia positiva, como discutiu Oliveira (2024) e como destaco a seguir:

Lembre-se, educador, de que você é a chama que pode inspirar a paixão pelo aprendizado nos corações dos estudantes e estes são pequenos exemplos de mundos infinitos que você pode explorar com seus estudantes em sala de aula ou, até mesmo, fora dela em atividades externas. Ao abraçar a oportunidade de aprender um novo idioma, eles não apenas se tornam cidadãos do mundo, mas também abrem portas inimagináveis para o crescimento profissional, acadêmico e pessoal. Faça-os sonhar alto e voar longe (Mato Grosso, 2024, p. 36).

Uma das possíveis interpretações, é que o docente tem liberdade, e tempo para explorar diversas vertentes da LI, no seu tempo em sala e se dedicar também aos estudantes em outros momentos. Ressalto uma informação discordante do que entendem as professoras. As orientações postulam que os estudantes são “pequenos exemplos de mundos infinitos que você pode explorar com seus estudantes em sala de aula ou, até mesmo, fora dela em atividades externas (*Idem*)”. Contudo, as professoras enfatizam a pressão para a utilização dos materiais distribuídos enquanto não possuem tempo hábil para trabalhar os temas que estão descontextualizados para a maioria dos estudantes da rede estadual de Mato Grosso, como discuti anteriormente.

Considera-se, ainda, que a vontade de estudar uma língua estrangeira deve partir do próprio interesse dos estudantes da rede; que, na realidade, a LI é mais uma das disciplinas na qual o currículo é composto e, portanto, seria uma entre outras, sem considerar a multiplicidade de problemáticas que constituem ensinar e aprender uma língua. Também o interesse e dedicação necessárias para aprender uma segunda língua são tratados por uma expectativa romantizada e individualista dos professores e professoras e de seu trabalho e também dos estudantes como pessoas.

Esses textos romantizam o ser professor, bem como sua relação com os estudantes. Indicando uma interação de mestre e discípulos, colocando no professor a pressão de encantar esses jovens para que adquiram o conhecimento esperado e consigam os resultados desejados nas avaliações, a política, ao mesmo tempo, o culpabiliza pelo fracasso de seus estudantes.

(...) [o professor] é considerado como quem ressignifica o conhecimento, dissemina e transforma o discurso político-pedagógico nas várias instâncias educacionais. (...) remetendo a um discurso de culpabilização docente pelo fracasso dos alunos nas avaliações nacionais e internacionais (...), ora marcado por um espaço de “endeusamento” e que significa o professor como “parceiro” nas mudanças e nos projetos curriculares propostos pelos órgãos nacionais e internacionais (Craveiro, 2020, p. 206-207; grifos da autora).

A ideia de professor como aquele que pode levar a mundos infinitos é, certamente, uma tentativa particular de endeusamento, de comprometê-lo como parceiro (herói). Sugere-se que precisa colocar a política em prática, consumir as soluções de mercado oferecidas, atingir os índices, pois está em suas mãos o sucesso ou o fracasso da política e da formação e futuro das crianças e jovens.

Baldan e Cunha (2020) consideram que a agenda neoliberal que está tomando as escolas brasileiras, com objetivos de globalização, transforma os professores em cumpridores de índices, valendo-se de discursos salvacionistas e moralizantes.

Desse modo, o docente deixa de ser um trabalhador cultural, sendo seu foco se preocupar em como ajudar alunos estudantes a se sair bem nas atividades, lições e testes, no uso das plataformas. Ser professor se torna verificar se os estudantes estão cumprindo as metas destinadas a eles, excluindo-se a perspectiva de uma educação que permita o encontro com o diferente como abertura a pensar problemas sociais de nosso tempo e de construir reflexões e ações que não eliminem a alteridade pelo privilégio dos desempenhos, que tenha como centro o viver junto.

Alguns docentes sentem que estão desviando de sua função, pois o que é exigido dos professores de LI é uma posição de inspirador, monitor, cobrador ou até mesmo técnico de

informática. As obrigações docentes que partem da formação específica em LI se tornam menos essenciais, assim como as parcerias com os colegas na escola. A professora Britney expressa, em alguns momentos da conversa, que gosta da Plataforma, entretanto se sente dispensável de seu papel de professora, pela autonomia que os alunos têm quando estão fazendo o curso com os *chromebooks* em sala, dada a possibilidade de burlarem algumas das atividades.

(...) eu me sinto um pouco assim... não tem o que eu fazer, porque os meninos ficam ali e eu fico como segunda opção, porque ali tem escrita, tem áudio, tem pronúncia. Eu faço a interação com eles e, às vezes, a Plataforma está muito rápida... eles ficam com dificuldade, eu falo mais pausado, até que eles entendam e consigam pronunciar, mas tem alunos que não têm essa paciência, vai lá e já descobre os macetes (Professora Britney).

As docentes que estavam acostumadas a trabalhar de modo que sua presença era primordial se viram numa situação na qual suas funções se modificaram. A professora Cerrado, por exemplo, explica a dificuldade de acompanhar seus estudantes, quando os estudos são na Plataforma Mais Inglês MT.

(...) na aula com os chromebooks não tem muito o que eu posso fazer de aula. Eu fico mais com uma monitora. Até a explicação gramatical, se vai explicar uma coisa pra um menino aqui que vai demorar muito, mas, às vezes, os outros lá estão também com a mesma dificuldade, mas está cada um num exercício, não tem como você saber. Você não consegue visualizar a tela de todo mundo durante a aula (Professora Cerrado).

Outras participantes também compartilharam o que fazem frente à Plataforma Mais Inglês MT, como a professora Flower expõe:

(...) meu papel agora é só cobrar, é só brigar pra eles fazerem, porque assim, eu falo pra eles, “gente, eu tô sendo cobrada, eu já tive que assinar a ata por causa de vocês não estarem fazendo o curso. Então, assim..., a formadora, ela cobra a coordenadora, a coordenadora vem e me cobra e eu venho e cobro vocês” (Professora Flower).

Há descontentamento com essa nova versão docente suscitada nesse cenário. Os estudantes também são mencionados nesse sentido: “*alguns [estudantes] já estão saturados, não querem mais nada (Professora Flower)*”. As reclamações vão além, quando a professora Flower escuta de estudantes as queixas sobre a plataforma: “*alunos [para quem] que eu dei aula lá na escola Círculo [nome fictício], aí eles falavam, ‘professora, mas era tão bom quando a senhora dava aula? Agora a senhora não dá mais aula’*”. Sentimento que a professora Flower compartilha com seus alunos, pois de acordo com ela, e outras professoras, seu trabalho com a plataforma, é cobrar.

Garantir que os estudantes estejam acessando a Plataforma Mais Inglês MT e produzindo conforme esperado é algo privilegiado na política. Mesmo com os imprevistos que

podem acontecer no dia a dia escolar, a Plataforma no ensino médio tem que ser a prioridade das aulas. Para o 8º e 9º anos do ensino fundamental, mesmo sendo um material em conjunto com o livro, é necessário que o docente possibilite o acesso à Plataforma na quantidade de aulas indicadas no orientativo.

Entretanto, levar os *chromebooks* para a sala de aula não é suficiente. Os docentes precisam convencer seus estudantes sobre como completar as atividades do curso é importante e sobre como desse modo conseguirão aprender a LI. Precisam assegurá-los de que irão receber algo em troca de seu trabalho na Plataforma. Muitas vezes, a certificação não é suficiente, a hipótese de construir seu conhecimento através da Plataforma Mais Inglês MT não satisfaz os estudantes.

De acordo com a professora Cerrado, elas são colocadas na posição de fonte de motivação para que assim os jovens possam melhorar nas atividades e atingir o desenvolvimento esperado.

A gente estava assim, bem engajada para conseguir atingir os índices, só que, daí, a internet, essa bagunça da internet nos desmotivou também. Além de desmotivar os alunos, porque a gente tem que ficar motivado para motivar eles (Professora Cerrado).

Segundo o DRC-MT (Mato Grosso, 2018, p. 98), “O professor, enquanto peça fundamental no ensino-aprendizagem, pode/deve organizar seu planejamento e suas aulas, a fim de traçar uma caminhada colaborativa e integradora com os seus estudantes”. Entretanto, por mais que se ressalte as obrigações profissionais do docente, sobrepõe-se uma carga emocional ao trabalho, encarregando os professores com responsabilidades sobre a vida dos jovens estudantes que não cabem à natureza do trabalho docente.

A idealização do professor como essa figura de super herói, que com seu esforço é capaz de salvar a todos, é equivocada e prejudicial para o profissional e o ambiente educacional, para a relação educativa. Coloca-se o professor como um mártir que nasceu para a vocação docente como uma missão para a qual seria iluminado e, desse modo, mesmo nas condições mais adversas (falta de recursos, turmas superlotadas, jornadas exaustivas, falta de apoio na escola etc.) conseguiria superar as adversidades e garantir que todos os estudantes tivessem o sucesso almejado na escola e na vida. As dificuldades enfrentadas pelos professores e a minimização de sua gravidade causam desgaste emocional e físico nesses profissionais, além da culpabilização.

A política, com a hegemonia de sentidos instrumentais e neoliberais de educação, produz o espaço e o tempo de identificação dos professores e professoras como trabalhadores técnicos e desprovidos de conhecimentos de sua área e da natureza cultural e política, portanto,

coletiva de sua profissão. Entendo que é essa dimensão política e cultural do *ser professor* de LI que é excluída da articulação discursiva que privilegia uma docência individualizada, plataformizada, uma exclusão que possibilita coisificar a educação e a docência, como também a todos os trabalhadores da educação e estudantes, e impor-lhes a administração.

Essa articulação rebaixa a escola como espaço de discussão e ação pública coletiva, dispensando os sentidos e o valor do professor como alguém que educa na relação, no estar junto, que implica a negociação e não a antecipação de ideias que impedem o sujeito de chegar (Costa; Lopes, 2013).

Interessante notar que, mesmo nesse cenário difícil e desafiador, a crítica a essa lógica resiste entre muitos professores e professoras, estudantes e escolas, como na produção acadêmica, como tensões que assinalam a atuação nas políticas para colocá-las em prática, para negligenciá-las ou para criticá-las, sempre diferindo parte de seus propósitos em direções que ainda precisam ser estudadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação de mestrado tratei do tema sentidos de ser professor de LI no contexto da rede estadual de Rondonópolis – MT, desde a homologação da BNCC. Como objetivo principal, defini investigar, nos discursos que circulam no contexto da prática da rede pública estadual de educação de Mato Grosso, em escolas de Rondonópolis (MT), na chamada fase de implementação da BNCC, os sentidos de ser professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental.

A pesquisa problematizou a influência das orientações centralizadas sobre a atuação dos professores de LI. Destacando a presença de tensões entre textos políticos, que buscam padronizar competências e habilidades em escala nacional, as especificidades locais e subjetivas da prática docente, problematizou a noção de identidade, uma vez que a centralização curricular tenta projetar o que significa ser professor de LI.

Adotei como referencial teórico a abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores, priorizando o contexto da prática, em articulação com a teoria da atuação, que enfatiza o papel e as práticas dos professores. O Ciclo de Políticas destaca a presença de arenas de disputa de poder e influência ao longo de todo o processo de elaboração e realização de uma política educacional. Desde os eventos e ações que geram a demanda por uma política, passando pelo seu planejamento e formulação escrita, até sua consolidação no contexto escolar, inúmeras disputas produzem a política como um texto inacabado e precário com efeitos sobre as escolas e nas escolas. Também aprofundi em temáticas relacionadas ao currículo e às dinâmicas de identidade e identificação, com contribuições de autoras e autores como Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Leila Longo, entre outros, trazendo a ideia de discurso como prática de significação em que atos de poder buscam fixar sentidos.

Os objetivos específicos que organizaram a discussão foram: analisar, nos documentos curriculares nacionais e do estado de Mato Grosso, como a BNCC e BNC-Formação e documentos da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MT) significam ser professor; identificar e discutir interpretações de ser professor de Língua Inglesa entre professores da rede estadual de educação e problematizar sentidos de ser professor de Língua Inglesa nos discursos educacionais no contexto da BNCC, discutindo lógicas políticas em curso.

A investigação empírica se sustentou pelos textos de políticas educacionais, além de contar com entrevistas realizadas, individualmente com três professoras de LI da rede estadual de ensino de Rondonópolis - MT, todas com formação específica no ensino de LI. As conversas possibilitaram ressaltar as experiências, desafios e perspectivas dessas docentes que também

constituem a política: as professoras Britney, Flower e Cerrado. Diferentes pontos de vista dessas professoras que, como atores políticos, recebem determinações sobre o ensino, sendo esperado que cumpram suas exigências, foram destacados, assim como aproximações, sem a pretensão de emitir comparações.

As professoras enriquecem a pesquisa ao trazerem perspectivas vivenciadas nas cobranças pela implementação da política no contexto da BNCC. Elas expressam preocupações comuns, como a percepção de que a centralização curricular não considera adequadamente a realidade local das escolas, ao mesmo tempo, as professoras ponderam sobre o que fazem para tentar trabalhar com estudantes que chegam das diferentes redes, muitos deles sem ter contato com o ensino de LI. Também precisam, quase sempre, criar estratégias para dar conta do que os materiais não abordam, ou abordam apenas superficialmente ou abordam de modo descontextualizado ou sem sentido.

Como docente de LI da rede estadual de Mato Grosso na cidade de Rondonópolis, as falas das professoras ressoam com minha experiência. A sessão de análise dos discursos que contaram com excertos das conversas também se completa com as minhas vivências, uma vez que não estou somente *relatando* desafios e efeitos da política: também faço parte da categoria de docentes de LI que atua a política no ambiente escolar; também sou docente que precisa lidar com as demandas escolares e cobranças diárias que permeiam minha prática, assim como parcerias, partilha das frustrações e de expectativas sobre os estudantes e a escola e sobre o ensino de LI, minha área de atuação.

Os professores e professoras carregam consigo não apenas o conhecimento técnico e pedagógico adquirido em sua formação, mas também um conjunto de valores, crenças e concepções sobre ensino e aprendizagem, que refletem sua visão de mundo e sua trajetória individual. Além disso, a identidade docente está intrinsecamente ligada à relação que o professor estabelece com o saber, com a escola e com a sociedade. Isso significa que sua prática não se restringe ao domínio de conteúdos, mas envolve um compromisso ético e político com a educação. Em meio a toda a pressão por resultados e considerando a precarização do trabalho com os materiais e tecnologias que burocratizam o ensino e a aprendizagem, que desqualificam a ação educativa na escola, que não valorizam o diálogo pedagógico na escola, as professoras mantêm a crença no seu ensino.

A premissa de que não se aprende inglês na escola pública permeou, e ainda mantém, o discurso de muitos e os motivos são vários. Destaco que ‘aprender inglês’, visto como um conhecimento rápido e único é um equívoco, dada a complexidade da linguagem e de ser considerado fluente em alguma língua.

Esse viés cria um imaginário de professor de LI incapaz de ensinar aspectos linguísticos a seus estudantes, afetando a autoestima desse docente e a percepção de docência de uma língua estrangeira. Assim, embora haja esforços para suprir os problemas dos materiais e das orientações de trabalho sem sentido, ser professor ou professora de LI da rede pública é subjetivado hegemonicamente como trabalhar para dar conta de materiais prontos, externos, advindos de pacotes que circulam no mercado educativo, e ver resultados práticos de seus ensinamentos em poucos estudantes.

Avalio que essa hegemonia de sentidos técnicos e neoliberais de ser professor é sustentada por uma articulação discursiva que privilegia um conjunto de práticas/discursos caracterizados pelo apelo à instrumentalização e coisificação do ensino e do trabalho docente. Essa articulação é formada pelo antagonismo a sentidos políticos de ser professor, ligados à tradição crítica e pós-crítica de educação, que enfatizam uma identificação com a agência política, portanto, envolvem intelectualidade, diálogo, criatividade, solidariedade de classe, busca por emancipação, igualdade social e de gênero, justiça social contra toda forma de discriminação e racismo, na participação social e na docência como um trabalho cultural.

Esses sentidos políticos críticos e pós-críticos, considerados nesse contexto como uma ameaça a ser combatida, são expulsos do contexto discursivo que se hegemoniza na política, ao serem afirmados, diuturnamente, o foco na proficiência e adoção de tecnologias na sala de aula e na formação. Nesse sentido, discursos críticos tendem a ser desqualificados.

Isso também leva a pensar em pesquisas futuras que estudem o privilégio de uma visão colonialista da LI nas atuais políticas, por mais que os termos diversidade e interculturalidade sejam apresentados e haja programas pontuais de intercâmbio para estudantes e professores, assim como práticas de interação com falantes do idioma. As dinâmicas de estudo nas aulas e de autoestudo precisam ser analisadas sob a luz de teorias pós-coloniais, que ajudem a questionar ideias como a de um falante nativo como professor ou instrutor apto e, além de outras questões, importa des-sedimentar a vinculação naturalizada entre aprender a LI e ser incluído no mercado, como um suposto desejo do jovem e uma suposta função da escola.

Nos últimos anos, no governo de Mauro Mendes, a política de língua estrangeira de Mato Grosso se voltou para o investimento na LI. Contratos milionários foram fechados com empresas privadas para prover material aos alunos e docentes de língua⁴⁵. Entretanto, por mais que a atenção dada a LI seja uma novidade, considerando quão negligenciada a disciplina já foi

⁴⁵ “Lançada em 2022, a plataforma já recebeu investimentos de R\$ 36 milhões pelo Governo de Mato Grosso”. Informação disponível em: <https://www.secom.mt.gov.br/w/programas-de-ensino-de-idiomas-e-interc%C3%A2mbio-da-rede-estadual-s%C3%A3o-destaques-na-imprensa>

no passado, os materiais e outros investimentos nem sempre são os desejados para quem tem formação adequada na área, com uma compreensão crítica de LI. Muito dinheiro foi colocado em nome da LI, sem recorrer-se aos docentes em sala de aula para discutirem, avaliarem, contribuírem com o que é o mais plausível para os estudantes da rede estadual de Mato Grosso. Os professores e professoras de LI, como especialistas da área, deveriam ter lugar nessas decisões, mas isso não é uma realidade em contextos em que a educação se torna um negócio.

A Plataforma Mais Inglês MT, a grande frente dos investimentos na LI, entrou em uso pelos docentes e estudantes da rede estadual com a promessa de mudanças no jeito de trabalhar a LI em Mato Grosso. Embora a Plataforma Mais Inglês MT seja apresentada como um instrumento essencial para a formação dos estudantes no mercado de trabalho, sua efetividade é questionada tanto pela falta de engajamento dos alunos quanto pelo modelo de ensino adotado. A ênfase na quantidade de lições em detrimento da qualidade da aprendizagem reflete uma abordagem que prioriza metas e resultados imediatos, sem necessariamente garantir o desenvolvimento real das habilidades linguísticas. Esse cenário levanta preocupações sobre a efetividade da Plataforma na formação dos alunos, especialmente quando o aprendizado ocorre sem o acompanhamento direto de um professor, permitindo que a progressão no curso aconteça sem a consolidação do conhecimento necessário.

Assim, a lógica meritocrática que acompanha essa política educacional pode mascarar deficiências estruturais no ensino de língua inglesa, deslocando a responsabilidade pelo aprendizado do âmbito coletivo para o individual.

Com o pretexto de garantir uma educação de qualidade e igualitária, políticas prescritivas neoliberais utilizam-se de métodos empresariais para definição e acompanhamento de desempenhos de professores e estudantes, ao estabelecerem o alcance de metas como o principal objetivo do processo educativo. A educação está sendo hegemônica por uma lógica quantitativa, mercantil, como se a excelência do ensino se restringisse apenas às metas que os exames externos revelam ao analisar os resultados de testes padronizados. Nesse cenário, os professores e professoras tornam-se desimportantes como educadores, favorecendo-se a compreensão rasa da certificação, a ideia de uma educação neutra e técnica como desejável.

A meritocracia sustenta que os estudantes tiveram suas oportunidades na escola e, no caso de eventuais fracassos futuros na vida profissional ou pessoal, estes serão de responsabilidade individual, uma vez que a eficácia da política educacional foi demonstrada com o alcance das metas nas avaliações de desempenho. Ou seja, propaga-se que a escola conseguiu que o jovem se tornasse cidadão, protagonista, empreendedor, um indivíduo globalizado, proficiente.

Também, professores de quaisquer áreas podem atuar no ensino de LI, como acontece com os contratos temporários que hoje são a maior parte do tipo de vínculo da rede. O uso das tecnologias faria, por si, todo o trabalho de assegurar a proficiência. No caso dos professores, a tarefa fica reduzida a *engajar* os estudantes, uma espécie de benfeitor moral e técnico. Os professores não são mais tratados como coletivo na formação em serviço, que é individualizada e objetiva a Gratificação Anual por Eficiência e Resultados. A GR também gera índices para respaldar o cumprimento das metas de formação continuada no país e no estado, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE), ao mesmo tempo descompromete o Estado com a garantia de uma carreira para a categoria docente e demais trabalhadores da educação.

As disputas e mudanças na política em torno da LI estão longe de cessar. Com o objetivo de “elevar os índices de proficiência dos estudantes da rede pública de ensino de Mato Grosso (Mato Grosso, 2024, p. 3)”, como demonstrei na pesquisa, os órgãos e secretarias responsáveis fazem e refazem novas regras e orientações para atingir a tal proficiência dos estudantes da rede. Por tentativa e erro ou devido a compromissos com empresas, fator que merece ser investigado em pesquisas futuras, a cada ano, docentes e estudantes precisam se adaptar a novos materiais, consumir novos guias e orientar-se por novas diretrizes, que prometem melhorar desempenhos no atendimento às necessidades das escolas, que são defendidas por tradutores da política, nas esferas de orientação e fiscalização, como medidas que vão tirar o estado do atraso e fazê-lo competitivo.

Tradutores da política, ao falarem por ela, sugerem estar atentos às declarações e queixas dos professores com o intuito de oferecer apoio; porém, quando as modificações se concretizam, as demandas dos docentes acabam não sendo atendidas e as novidades dos materiais e tecnologias tornam sem sentido olhar para trás, sendo urgente adequar-se ao que vem.

Ao longo da construção desta pesquisa houve mudanças na política voltada para o ensino de LI. As alterações que ocorreram de um ano para o outro são exemplos das disputas políticas frequentes que ocorrem no meio educacional, com alguns efeitos destacados nesta discussão e com inúmeros outros que demandam novas pesquisas. Documentos publicados com objetivos de descrever para controlar as ações dos docentes e da escola são revistos e alterados, conforme a atuação nas escolas não atinge os resultados esperados por seus legisladores. Ainda que tenha focalizado também nos documentos, entendo não ter esgotado a necessidade de novos estudos, pois esses textos políticos encenam parte importante das lutas atuais pela hegemonia na educação.

Para o ano de 2025, as atualizações na Política de Línguas Estrangeiras se voltam para a mudança na carga horária, novamente. O EFII se mantém com 3 aulas por semana, enquanto o ensino médio teve uma diminuição para 2 aulas por semana. A mudança mais significativa é em relação a Plataforma Mais Inglês MT. O contrato com a empresa EF encerrou e a Plataforma não está mais disponível para estudantes e professores usarem. As informações passadas aos docentes de LI e escolas é que a SEDUC-MT está em processo de contratação de uma nova plataforma para os estudos de língua estrangeira. Quanto ao material, o EFII se mantém utilizando a coleção *iLearn* e o ensino médio conta com o material estruturado. Até o fechamento da pesquisa não havia informações sobre a previsão de data para o retorno dos estudos através de plataformas para a LI em Mato Grosso.

A finalização do contrato com a empresa responsável pela Plataforma coloca em foco a fragilidade das políticas, assim como explorei na discussão, fato que indica a urgência de estudos que coloquem em discussão a própria noção de política, os sentidos de educação e de educação em línguas estrangeiras na escola. Com o EducAção 10 anos e seu enfoque nos programas referentes a tecnologias e à língua estrangeira, o encerramento das atividades na Plataforma utilizada pelos docentes em sua formação continuada e estudantes nas aulas de LI, desde 2022, configuram o fim de um ciclo. Um ciclo que hegemonizou o ensino voltado para a tecnologia, para a padronização dos conteúdos, para o alcance de índices, para a uniformização dos docentes. É a hegemonia de uma educação significada como a formação para o mercado, sem compromissos de problematizar, pensar e agir sobre problemáticas sociais e pessoais que perpassam a vida.

As orientações de 2025 apontam que a era das plataformas está longe de acabar. A utilização de uma nova plataforma, tanto para a formação continuada dos docentes quanto para os estudos de LI dos estudantes, é o caminho traçado nas políticas do estado de Mato Grosso para o processo educacional de línguas estrangeiras, como tratou Silva (2024). O trabalho feito pelos estudantes e docentes na plataforma da EF será reiniciado com a contratação de uma nova plataforma. No modo que estudantes e professores estavam sendo desafiados a adequar-se com a rotina da plataforma, nesse breve momento em que as aulas de LI retornaram para a dinâmica anterior as plataformas, parece haver alívio com a mudança entre alguns, enquanto outros se mostram preocupados com as cobranças que podem vir.

Essa é uma impressão que tenho a partir das conversas com colegas que não foram iniciadas com esta investigação e, assim, não são encerradas com sua conclusão. É uma impressão misturada com certa apreensão pelo que está por vir, seja pelo que seremos cobrados e cobradas a fazer, seja pelo que criaremos *juntos* com os estudantes e colegas, como sempre

fazemos para tentar dar sentido educativo nas relações de vida que estabelecemos com eles e elas.

Talvez, essa pesquisa possa contribuir para pensar como essa dimensão de expectativa não deve e não será jamais eliminada da política e, assim, contestar, denunciar e demonstrar a inconsistência e violência de políticas como as atuais. A identificação docente, nesse sentido, segue sendo disputada, como nos ensina esse *por vir*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosely Santos de. **Políticas de currículo para a educação infantil em Rondonópolis (MT):** disputas discursivas pela fixação de uma identidade para o professor. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.
- BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], 2020. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i0.1501. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1501>.
- Ball, Stephen J. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J. **Education reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. Cad. Pesqui., 2005 35(126), p. 539–564, set. 2005.
- BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. Entrevista concedida a AVELAR, Marina. **Archivos analíticos de políticas educativas**, [S.L.], v. 24, n. 24, p. 1-14, 29 fev. 2016.
- BALL, Stephen J., MAGUIRE, Meg, BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016.
- BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing school:** case studies in policy sociology. London/New York: Routledge, 1992.
- BRASIL. **LDB - Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Medida Provisória n.º 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação)**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2020, Seção 1, p. 46.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de out. 202, Seção 1, p. 103.

COSTA, Hugo e LOPES, Alice Casimiro. **Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo**. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel e GARCIA, Maria Manuela Alves (orgs). Currículo, políticas e ação docente. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 51-69, 2013.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Autobiografia e Teoria do Discurso: uma possibilidade de desconstruir discursos das políticas curriculares de formação de professores no Brasil. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ucdb**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 203-220, 11 set. 2020. Universidade Católica Dom Bosco. <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1474>

CUNHA. Érika Virgílio Rodrigues da. **Política Curricular de Ciclos como o Nome da Democracia: o Caso de Rondonópolis (MT)**. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA. Érika Virgílio Rodrigues da. **Sobre e sob a normatividade curricular: a autobiografia e o sujeito relacional**. In: AZEVEDO-LOPES, R. DE; RIBEIRO, W. G. Utopia e normatividade curricular: abordagens pós-estruturalistas. [s.l.] EDITORA CRV, 2021.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; FELDMANN, Marina Graziela; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de. BNC-Formação no Cenário de Reabertura do Debate Político no Brasil. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 22, 28 jun. 2024. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e67209>

FERRAÇO, Lisiani; BONFIM, Bernadette Barbara. O ensino e a aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil. **Revista História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB)**. ANO 1 - Nº 1 – 1, 2007- ISSN 1981 6677. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/95-o-ensino-e-a-aprendizagem-de-linguas-nos-primeiros-tempos-do-brasil>. Acesso em: 15 nov. 2024

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008. cap.3, p.103-133.

HOJAS, Viviani Fernanda. Pesquisar escolas: “Abordagem do ciclo de políticas” e “Teoria da atuação política” em discussão. **Revista Contrapontos**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 301, 26 set. 2019. Editora UNIVALI.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, [S.L.], v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-44782013000400006>.

LONGO, Leila. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, N. 39, 2013, 7-23.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. DOI: 10.26512/lc.v21i45.4581. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 24, n. 25, p. 1-19, fev. 2016.

LOPES, Alice Casimiro. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Cap. 2. p. 23-27.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, Conhecimento e Interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n.3, p. 555-573, set./dez. 2017

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de Currículo**. In: BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. In: STEPHEN, J. Ball, MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b, 288 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 94-105, abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MATO GROSSO. **Decreto nº 74.602**, de 24 de setembro de 1974. Concede reconhecimento aos cursos de Letras, de Geografia, de História Natural, de Matemática e de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, com sede na cidade de Cuiabá, Estado de Mato Grosso. 1974.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Ensino Fundamental anos finais**. SEDUC/MT. 2018.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.422**, de 14 de junho de 2021. Aprova o Plano Estadual de Educação. CUIABÁ: SEDUC/MT, 2021.

MATO GROSSO. **Decreto n.º 1.303**, de 03 de março de 2022. Dispõe sobre a avaliação anual de desempenho dos servidores públicos civis do Poder Executivo do Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, p. 1-4, 04 mar. 2022a.

MATO GROSSO. **Decreto n.º 1.497**, de 10 de outubro de 2022. Dispõe sobre o Programa Educação - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 10 out. 2022b.

MATO GROSSO. Secretaria De Estado De Educação – SEDUC-MT. 19 de junho de 2023. **Extrato Do 3º Termo Aditivo Ao Contrato Nº081/2021 - Dissolução De Consórcio E Alteração Contratual**. Diário Oficial Do Estado: Cuiabá-MT. p. 36, 19 jun. 2023a.

MATO GROSSO. **Orientativo para as Aulas de Língua Inglesa no ano de 2023**. CUIABÁ: SEDUC, 2023b.

MATO GROSSO. **Orientativo Geral de Línguas Estrangeiras 2024**. CUIABÁ: SEDUC, 2024.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política** (Impresso), v. 1, p. 147-164, 2009.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 11–26, out. 2003.

MOUFFE, Chantal. Por un populismo de izquierda. **Siglo Veintiuno: Ciudad Autónoma de Buenos Aires**, 2018. 128p.

NOLASCO, E. C.; LINHAR, T. O. Línguas e outros mecanismos: uma leitura decolonial sobre os códigos da modernidade. **Gragoatá**, v. 25, n. 53, p. 1131-1155, 31 out. 2020.

NUDZOR, Hope Pius. Reconceptualizando o paradoxo na implementação de políticas: uma abordagem pós-moderna. **Revista Teias**. v. 11, n. 22, p. 209-224, 2010.

OLIVEIRA, Ana de, Lopes, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, n. 38, 2011.

OLIVEIRA, Leidiane, Francisca de. **Sentidos de educação integral articulados na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso**. 2024. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2024.

RIEHELMANN, Roseli. **SEDUC-MT pressiona professores para adesão ao modismo virtual**. 2023. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/seduc-mt-pressiona-professores-para-adesao-ao-modismo-virtual/i:2305.

RITTER, Cláudia Sales. **A política curricular na escola de ensino fundamental: Sentidos de qualidade de educação para além da mensuração.** 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2022.

SILVA, Lígia Christie Coêlho. **A política curricular de formação continuada de língua inglesa da rede estadual de educação de Mato Grosso (2022 – 2024):** Uma problematização acerca da projeção da identidade docente. 2024. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Rondonópolis, 2024.

THEODORO, Thais Silva Verão. **Mato Grosso: Estado de transformação?** a política curricular para a educação matemática no ensino fundamental (2015 – 2017). 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE/UFMT nº 40**, de 07 de abril de 2006. Aprova Alteração da Estrutura Curricular do Curso de Graduação em Letras - Habilitação Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais do Campus de Rondonópolis. Cuiabá: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2006.

VIDOTTI, Joselita Junia Viegas. **Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa.** 2012. 245 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS DO LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 331–348, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000200006&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; KAMPPFF, Felipe Rodrigues. Efeitos de longo prazo do treinamento perceptual na percepção e produção das plosivas iniciais surdas do inglês por estudantes brasileiros: implicações para o ensino de pronúncia. **Ilha do Desterro A Journal of English Language Literatures in English and Cultural Studies**, v. 72, n. 3, p. 375–400, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262019000300375&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

AMARANTE, Maria de Fátima. Representações de poder em discursos político-educacionais e educacionais: em questão o ensino de inglês para crianças na internet. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 217–227, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200004&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BAMBIRRA, Raquel. Motivation to learn English as a foreign language in Brazil - giving voice to a group of students at a public secondary school. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 17, n. 2, p. 215–236, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322017000200215&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; RIBEIRO, Ivan Marcos. Ensino (d)e literatura: (des)encontros na formação do professor de inglês. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 60, n. 3, p. 811–825, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132021000300811&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CANTO, Camila Gonçalves dos Santos do. Reflexões de professores de inglês em formação sobre o uso de Webquests Interativas e Adaptáveis no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 1, p. 25–49, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/hPqzrzVBSfnht9DxGGcQFdr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

COSTA, Patrícia Helena da Silva; RODRIGUES, Raquel de Almeida. Crítico “pero no mucho”: problematizando a abordagem de questões identitárias em uma unidade de um livro didático de inglês para o ensino médio. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 500–517, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132021000200500&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FALCÃO, Ana Almeida; SPINILLO, Alina Galvão. O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês. **Revista Brasileira de**

Linguística Aplicada, v. 3, n. 1, p. 89–115, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982003000100007&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FERREIRA, Marília Mendes. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 50, n. 1, p. 75–95, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132011000100005&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GIMENES, Telma; REIS, Simone; ORTENZI, Denise I. B. G. Fé cega e faca amolada: observações sobre imagens de professores de prática de ensino de inglês. **Delta. Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, v. 16, n. 1, p. 129–138, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000100006&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; KADRI, Michele Sales El; et al. Por uma agenda de pesquisa sobre inglês como meio de instrução no contexto de ensino superior brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 518–534, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132021000200518&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GRITTI, Neusa Haruka Sezaki. Inglês instrumental: Eficiência do ensino para ingressantes do curso de psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 57–68, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100006&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Mangureira. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 747–771, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000300013&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MOTTA-ROTH, Désirée; SELBACH, Helena Vitalina. Discurso e sociedade na aula de Inglês como língua adicional: proposta de ensino baseado em conteúdo sob a perspectiva educativa de projetos de trabalho. **Ilha do Desterro A Journal of English Language Literatures in English and Cultural Studies**, v. 75, n. 1, p. 65–91, 2022. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262022000100065&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, p. 81–106, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982021000100081&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. Os escritos pombalinos sobre a Inglaterra e sua relação com o ensino de inglês em Portugal e no Brasil (1762-1809). **História da Educação**, v. 24, p. e96265, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592020000100425&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A www e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 93–116, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982001000100006&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PEREIRA, Fernanda Mota. Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias para o ensino de inglês. **Ilha do Desterro A Journal of English Language Literatures in English and Cultural Studies**, v. 74, n. 3, p. 227–246, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262021000300227&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PESSÔA, Aline Ribeiro. O efeito retroativo de um exame de seleção no ensino de inglês. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 43, n. 2, p. 287–305, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000200006&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PESSOA, Rosane Rocha. Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 45, n. 1, p. 75–86, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000100005&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PONTARA, Claudia Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. **Delta. Documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada**, v. 33, n. 3, p. 873–909, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502017000300873&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

REIS, Patricia; OLIVEIRA, Layenne. Ensino e aprendizagem de inglês no sul epistêmico: racialização, classes sociais e exclusão. **Gragoatá**, v. 28, n. 60, p. e53321, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/gragoata/a/jHvbqQkNvDzvJ4WBgxWBFTP/?lang=pt>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

REIS, Susana Cristina dos. Curso English *Online* 3D no Moodle: uma proposta de artefato digital para o ensino de inglês como língua adicional na modalidade híbrida. **Ilha do Desterro A Journal of English Language Literatures in English and Cultural Studies**, v. 74, n. 3, p. 415–444, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262021000300415&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; COSTA, Leny; SILVA, Kleber Aparecido da. Inglês para crianças do Ensino Fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 79–112, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982006000200005&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

RODRIGUES, Daniel Fernando. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 45, n. 1, p. 55–73, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000100004&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SANTANA, Pedro Americo Rodrigues; SANTANA, Neri de Souza; FIGUEIREDO, Debora de Carvalho. Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na rede pública: análise crítica do discurso da notícia de lançamento da plataforma inglês paraná. **Ilha do Desterro A Journal Of English Language, Literatures In English And Cultural Studies**, [S.L.], v. 75, n. 3, p. 211-236, 27 set. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e86193>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/QtJt3N6spGbZbbcGpbpPCmD/?lang=pt#>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SANTOS, Lucas Moreira dos Anjos; KADRI, Michele Salles El; GAMERO, Raquel; et al. Teaching English as an additional language for social participation: digital technology in an immersion programme. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 1, p. 29–55, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982018000100029&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SOUSA, Aline Nunes de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 1015–1044, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000400011&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Narrating the self and the other(s): Brazilian undergraduate students' responsiveness to English, elt and literacy practices in learning autobiographies. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 59, n. 1, p. 213–239, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132020000100213&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; OLIVEIRA, Ana Paula Pires de. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 1045–1072, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000400012&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 295–315, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200008&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 58–73, 2023. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132023000100058&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. A usabilidade e a elaboração de materiais para o ensino de inglês mediado por computador. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 2, p. 9–23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982003000200001&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

YU, Xiaotong; GARCIA, Maria Angeles Gutierrez; SOTO-VARELA, Roberto. Are educational robots any good for communicative English learning for primary school students? **Texto Livre Linguagem e Tecnologia**, v. 16, p. e41469, 2023. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-36522023000100205&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ANALISADOS

MOTTA-ROTH, D.; SELBACH, H. V. Discurso e sociedade na aula de Inglês como língua adicional: proposta de ensino baseado em conteúdo sob a perspectiva educativa de projetos de trabalho. **Ilha do Desterro A Journal of English Language Literatures in English and Cultural Studies**, v. 75, n. 1, p. 65–91, 2022. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262022000100065&lang=pt. Acesso em 12 jan. 2024.

PESSOA, R. R. Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 45, n. 1, p. 75–86, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000100005&lang=pt. Acesso em 12 jan. 2024.

ROCHA, C. H.; COSTA, L.; SILVA, K. A. DA. Inglês para crianças do Ensino Fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 79–112, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982006000200005&lang=pt. Acesso em 12 jan. 2024.

APÊNDICE I

Escolas da Rede Estadual em Rondonópolis/MT

Escolas da Rede Estadual em Rondonópolis/MT	Quantidade de docentes de LI em 2023
E. E. Adolfo Augusto de Moraes	2
E. E. 7 de Setembro	5
E. E. Daniel Martins Moura	3
E. E. Domingos Aparecido dos Santos	4
E. E. Emanuel Pinheiro	3
E. E. Francisca Barros de Carvalho	2
E. E. Joaquim Nunes Rocha	2
E. E. José Moraes	2
E. E. José Rodrigues dos Santos	9
E. E. José Salmen Hanze	4
E. E. La Salle	1
E. E. Lucas Pacheco de Camargo	1
E. E. Major Otavio Pitaluga	3
E. E. Marechal Dutra	2
E. E. Maria de Lima Cadidé	6
E. E. Militar Dom Pedro II André Antônio Maggi	2
E. E. Militar Tiradentes Major PM Ernestino Verissimo Da Silva	3
E. E. Pindorama	2
E. E. Professora Amelia de Oliveira Silva	6
E. E. Professora Eunice Souza dos Santos	3
E. E. Professora Elizabeth de Freitas Magalhães	4
E. E. Professora Maria Elza Ferreira Inacio	2
E. E. Professora Edith Pereira Barbosa	2
E. E. Professora Stela Maris Valeriano da Silva	1
E. E. Ramiro Bernardo Da Silva	2
E. E. Sagrado Coração de Jesus	3
E. E. Santo Antônio	3
E. E. São José Operário	3

APÊNDICE II

CARACTERIZAÇÃO INICIAL DE PARTICIPANTE DA PESQUISA (GOOGLE FORMS)

- IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:
2. Data de Nascimento:
3. Identidade de Gênero: () Feminino () Masculino () Não binário
4. Pertencimento étnico-racial: () Branco () Preto () Indígena () Pardo () Amarelo () Não deseja declarar
5. Deseja fazer uso de nome fictício? () SIM () NÃO
Qual?

- FORMAÇÃO

6. Graduação/ (única ou dupla):
Ano de conclusão:
Instituição:
7. Tem alguma pós graduação? () SIM () NÃO
Em:
Ano de conclusão:
Instituição:

- PROFISSÃO

8. Vínculo: () Efetivo () Contrato
9. Carga horária atual:
10. Que outras funções já desempenhou na Escola?
Qual?
Por quanto tempo?
11. Exerce outra função remunerada? () SIM () NÃO
Qual:
12. Possui quanto tempo de experiência como professora?
13. Está há quanto tempo na rede estadual de educação de MT?
14. Está há quanto tempo na escola que atua hoje?

APÊNDICE III

TEMAS DA CONVERSA

1. Formação profissional

- Formação inicial (local, data, licenciatura única ou dupla)
- Motivação da busca pela formação inicial

2. Atuação profissional

- Concurso ou contrato
- Tempo de atuação total
- Tempo de atuação na rede estadual de Rondonópolis
- Tempo de atuação na escola em que está hoje
- Em quantas escolas trabalha
- Exerce outra profissão para complementar sua renda

3. Prática

- Como entende o que é ser professor de LI no contexto atual
- Educar (o que significa para você; qual é a função da escola hoje, o que precisa ser mantido, o que precisa ser mudado)
- Ensino de LI (como tem sido ensinar LI em escolas da rede estadual, problemas e possibilidades ao ensinar; e na sua escola)
- Política curricular de LI Ensino Fundamental (anos finais) (como avalia: as políticas atuais, as mudanças em curso, a realidade de trabalho do professor de LI;
- Ensino com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (como tem sido trabalhar com essa política na sua escola; o que gostaria que fosse modificado)
- Ensino com do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC - MT) (como tem sido trabalhar com essa política, o que gostaria que fosse modificado)

4. Formação continuada

- A formação continuada atual (como avalia, o que gostaria que fosse modificado)

APÊNDICE IV

QUESTÕES DISPARADORAS

1. Por que escolheu ser professora de LI?
2. Como avalia a sua formação inicial?
3. Em que medida a sua graduação contribui para a sua prática docente?
4. Quais são os desafios que você enfrenta em sua atuação profissional?
5. Hoje atua em mais de uma escola? Quantas?
6. No caso de atuar em mais de uma escola, gostaria de comentar sobre os desafios ou vantagens em relação a isso como docente?
7. Exerce outra profissão ou trabalho para complementar sua renda como professora de LI?
8. Poderia comentar como tem sido ensinar LI em escolas da rede estadual atualmente?
9. Pode descrever qual é a sua rotina de preparo das aulas/planejamento (quando acontece, tem algum acompanhamento, utiliza o material estruturado e/ou outros materiais)?
10. Em relação às aulas, poderia explicitar a dinâmica das suas aulas?
11. Como avalia o uso do Material Estruturado?
12. Como avalia o uso da plataforma Mais Inglês MT e a orientação para buscar o engajamento dos estudantes?
13. Você tem enfrentado problemas em relação ao ensino? Poderia comentar?
14. Gostaria de destacar o que vem considerando como positivo na sua atuação como professora de LI na escola?
15. Como você vê/avalia a atual política educacional de MT para LI?
16. Como você vê as mudanças em relação à atribuição de aulas e a nova jornada de trabalho na escola para o ensino de LI?
17. Na sua opinião, qual é a realidade do trabalho do professor de LI nas escolas hoje?
18. Para você, o que seria uma atuação significativa como professora de LI na escola hoje?
19. Como você analisa as exigências de implementar a BNCC na rede e na escola?
20. E como tem sido trabalhar com essa política curricular de base comum?
21. E em relação ao Documento de Referência Curricular (DRC-MT), como foi a implementação e como tem sido trabalhar?

22. Para você o que significa ensinar?
23. E educar?
24. Como pensa a função da escola hoje?
25. Como você entende o que é ser professor de LI no contexto atual?
26. Como é a Formação Continuada dos professores da rede atualmente (centrada na escola ou não)?
27. Como foi apresentada aos professores de LI a formação específica (facultativa ou não)?
28. O que gostaria que fosse modificado no formato atual de Formação Continuada para professores de LI?
29. Como avalia essa formação para os professores de LI de MT?

APÊNDICE V

Riscos e benefícios da participação da pesquisa

Riscos da pesquisa:

Sobre os riscos da pesquisa, foi informado para as participantes que esta pesquisa poderia gerar riscos, como: contágio de COVID-19 provocada pelo coronavírus SARS-COV-2; sentimento de vergonha, por perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; sentimento de ansiedade ou insegurança em responder questões; sentimento de que sua privacidade foi invadida; divulgação de dados confidenciais ou exposição de informações pessoais ou de imagem e áudio por meio de invasão de nuvem; ter seu tempo ocupado com a conversa ou ainda cansaço ao participar da conversa.

Benefícios da pesquisa:

Sobre os benefícios da pesquisa, foi informado que a pesquisa pretende contribuir com o trabalho científico focado no docente de LI e com os estudos das políticas de currículo em Mato Grosso, principalmente a partir da publicação dos resultados; espera-se, também, proporcionar a participante momento de autorreflexão quanto a sua vivência como professor de LI do Ensino Fundamental em Rondonópolis – MT, bem como reflexões sobre o cenário educacional reformista que venham a fortalecer sua ação individual e política na escola.

Também foram informadas a seguintes medidas para evitar os riscos:

1. Se a conversa ocorrer de maneira presencial será utilizada, como prevenção à transmissão de Covid-19, máscara de proteção, álcool para higienização das mãos e áreas de maior contato, distanciamento social, caso necessário.
2. A pesquisadora estava habilitada para a conversa, pois foi orientada pela professora orientadora, e estava atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante.
3. Foi compartilhado com a participante o roteiro com os temas da conversa antes da mesma ocorrer. Assim, caso haja alguma questão que o participante não se sinta confortável para responder, o mesmo pode expressar livremente sua vontade.

4. A conversa ocorreu em local reservado, acordado anteriormente com a participante conforme a sua escolha, na intenção de garantir sua privacidade. Pôde ocorrer na escola, em sala designada pelos responsáveis.
5. Os participantes tiveram e tem acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.
6. A pesquisadora se compromete com o sigilo e a confidencialidade das participantes, durante todas as etapas da pesquisa.
7. A participante poderá escolher ser identificada pelo nome verdadeiro no material da pesquisa e publicações do estudo ou indicar um nome fictício
8. A participante pôde remarcar ou desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo a si mesmo, na relação com a pesquisadora ou com a rede estadual de ensino da SEDUC-MT.
9. As transcrições foram armazenadas em nuvem com acesso restrito da pesquisadora por tempo determinado e transferidos para um dispositivo de armazenamento eletrônico local.