

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**AUTONOMIA PEDAGÓGICA NO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DAS
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO**

JOSÉ MARCOS FELIPE

**FREDERICO WESTPHALEN - RS
2025**

JOSÉ MARCOS FELIPE

**AUTONOMIA PEDAGÓGICA NO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DAS
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO**

**Tese de doutorado apresentado como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-
graduação Stricto Sensu em Educação da
Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões – Câmpus de
Frederico Westphalen.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edite Maria
Sudbrack**

**FREDERICO WESTPHALEN - RS
2025**

F353a Felipe, José Marcos

Autonomia pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino das escolas públicas estaduais de Mato Grosso / José Marcos Felipe. – 2025.
203 f.

Tese (doutorado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2025.

Orientadora: Dra. Edite Maria Sudbrack.

1. Autonomia pedagógica. 2. Sistema Estruturado de Ensino.
3. Gerencialismo na educação. 4. Educação pública. 5. Práticas pedagógicas. I. Sudbrack, Edite Maria. II. Título.

CDU 37

JOSÉ MARCOS FELIPE

**AUTONOMIA PEDAGÓGICA NO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DAS
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO**

**Tese de doutorado apresentado como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-
graduação Stricto Sensu em Educação da
Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões – Câmpus de
Frederico Westphalen.**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Edite Maria Sudbrack - Orientadora – URI/FW

Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol – URI/FW

Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer – URI/FW

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos – UFFS

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero – UPF

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2025

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen
Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen - RS

Direção do Campus

Diretora Geral: Elisabete Cerutti
Diretor Acadêmico: Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo: Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Departamento de Ciências Humanas –
Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – Doutorado em Educação –

Disciplina

Tese de Doutorado

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Edite Maria Sudbrack

Orientando:

José Marcos Felipe

Temática: Autonomia Pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino das Escolas Públicas de Mato Grosso

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Dados para o dimensionamento das saídas de emergência.....	21
Figura 2: Filtro do catálogo de teses.....	60
Quadro 1: Exemplo utilizado para pesquisa	41
Quadro 2: Professor: Autor de Sua Profissão	44
Quadro 3: A Dimensão da Autonomia na Educação Escolar Indígena da Aldeia Kaimbé	47
Quadro 4: Formação Continuada de Professores na Escola: Prática Docente e Autonomia Pedagógica na Educação Infantil.....	49
Quadro 5: Autonomia pedagógica da escola: base legal e conceitual e os desafios de uma experiência na rede municipal de São Paulo	51
Quadro 6: Autonomia Pedagógica da Escola na História das Ideias e Políticas Públicas da Educação Brasileira	54
Quadro 7: Condições de Trabalho Docente no Ensino Fundamental na Rede Estadual Paulista e Representações de Professores Sobre Autonomia	56
Quadro 8: O plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola): Instrumento de Autonomia para as Unidades Escolares?	58
Quadro 9: As Apostilas dos Sistemas de Ensino Sob Uma Lógica Empresarial	61
Quadro 10: A Inserção de Critérios Privados na Política de Gestão do Sistema de Ensino no Estado De Mato Grosso do Sul (2007-2013).....	63
Quadro 11: Ensino Apostilado na Escola Pública: Tendência Crescente nos Municípios da Região de São José do Rio Preto-SP	64
Quadro 12: Os Pacotes Didáticos e a Autonomia do Professor	66
Quadro 13: A Prática Docente do Professor de Matemática e o Sistema Apostilado de Ensino Do Estado de São Paulo.....	68
Quadro 14: Sistemas Apostilados de Ensino e Autonomia Docente em Educação em Ciências e Matemática: Um Diálogo com José Contreras	69
Quadro 15: Relação entre as questões da pesquisas e os objetivos (gestores escolares).....	192
Quadro 16: Relação entre as questões da pesquisas e os objetivos (professores atuantes)	196
Tabela 1: Pontuação e respostas dos professores à questão número 01	100
Gráfico 1: Comparação dos resultados entre nove modelos pedagógicos mais usados no Projeto Follow Though.....	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DF – Distrito Federal

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

MEC – Ministério da Educação

MT – Mato Grosso

PEE – Plano Estadual de Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PNFCE – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

PNE – Plano Nacional de Educação

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SEE – Sistema Estruturado de Ensino

SIGA – Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem

SME – Secretaria Municipal de Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

A autonomia pedagógica constitui um princípio historicamente reivindicado no campo educacional, especialmente no âmbito da escola pública, em razão de sua relação direta com a qualidade do ensino, o desenvolvimento profissional docente e a formação crítica dos estudantes. No contexto contemporâneo, entretanto, esse princípio tem sido tensionado pela expansão dos Sistemas Estruturados de Ensino, os quais introduzem currículos prescritos, materiais padronizados, avaliações externas e mecanismos de controle que reconfiguram a organização do trabalho pedagógico. Na rede pública estadual de Mato Grosso, a implantação desse modelo intensificou contradições entre o discurso institucional de valorização do protagonismo docente e as condições concretas de exercício da prática pedagógica. Diante desse cenário, esta tese teve como objetivo analisar os limites e as possibilidades da autonomia pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino das escolas públicas estaduais de Mato Grosso, buscando compreender como essa autonomia se materializa no cotidiano escolar, em que medida é preservada ou restringida e quais são seus impactos sobre o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa fundamenta-se teoricamente na Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente nas contribuições de Dermeval Saviani, ao compreender a educação como prática social mediada pelas condições históricas e materiais. Esse referencial dialoga com Michel Foucault, no que se refere à análise dos dispositivos de poder, controle e disciplinamento que atravessam as instituições escolares, e com Stephen Ball, cujas reflexões sobre políticas educacionais, gerencialismo e performatividade permitem problematizar os efeitos das reformas educacionais neoliberais sobre a ação docente. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados a professores da rede pública estadual de Mato Grosso. O material empírico foi analisado com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin, possibilitando a construção de categorias analíticas a partir das recorrências, dos sentidos e das contradições presentes nos discursos docentes. Os resultados evidenciam que a autonomia pedagógica, embora amplamente anunciada nos documentos e discursos oficiais, assume um caráter limitado e contraditório no interior do Sistema Estruturado de Ensino. A pesquisa revela a presença de uma “autonomia ilusória”, marcada pela coexistência entre margens restritas de decisão docente e um conjunto de dispositivos normativos que regulam conteúdos, tempos, métodos e resultados escolares. Tal configuração desloca a autonomia do plano estrutural para práticas pontuais de adaptação e resistência, exercidas nos interstícios de um sistema fortemente padronizado. Com base no expostos, concluímos que a efetivação da autonomia pedagógica no contexto investigado exige a revisão das políticas educacionais vigentes, o fortalecimento da formação continuada crítica e a ampliação dos espaços coletivos de decisão, sob pena de comprometer o sentido emancipatório da educação pública e o papel intelectual do professor.

Palavras-chave: Autonomia pedagógica. Sistema Estruturado de Ensino. Padronização escolar. Gerencialismo na Educação.

ABSTRACT

Pedagogical autonomy constitutes a historically claimed principle in the educational field, particularly within public schooling, due to its direct relationship with teaching quality, teachers' professional development, and the critical formation of students. In the contemporary context, however, this principle has been increasingly challenged by the expansion of Structured Teaching Systems, which introduce prescribed curricula, standardized teaching materials, external assessments, and control mechanisms that the organization of pedagogical work. In the public school system of the state of Mato Grosso, the implementation of this model has intensified contradictions between the institutional discourse that promotes teacher protagonism and the concrete conditions under which pedagogical practice is carried out. In this context, the objective of this doctoral thesis was to analyze the limits and possibilities of pedagogical autonomy within the Structured Teaching System of public state schools in Mato Grosso, seeking to understand how such autonomy is materialized in everyday school life, the extent to which it is preserved or constrained, and its impacts on teaching practice and the teaching-learning process. The research is theoretically grounded in Historical-Critical Pedagogy, particularly in the contributions of Dermeval Saviani, which conceive education as a social practice mediated by historical and material conditions. This framework is articulated with Michel Foucault's analyses of power dispositifs, control, and disciplinary mechanisms operating within school institutions, as well as with Stephen Ball's reflections on educational policies, managerialism, and *performativity*, which allow for a critical examination of the effects of neoliberal educational reforms on teachers' professional action. Methodologically, this is a qualitative study of an exploratory and interpretative nature. Data were collected through questionnaires administered to teachers working in the public state school system of Mato Grosso, and the empirical material was analyzed using Content Analysis, following Bardin's theoretical-methodological assumptions. This procedure enabled the construction of analytical categories based on recurring themes, meanings, and contradictions present in teachers' discourses. The findings indicate that pedagogical autonomy, although widely proclaimed in official documents and institutional narratives, assumes a limited and contradictory character within the Structured Teaching System. The study reveals the existence of an "illusory autonomy", characterized by the coexistence of restricted margins for teacher decision-making and a set of normative dispositifs that regulate content, time, methods, and school outcomes. This configuration displaces autonomy from a structural dimension to punctual practices of adaptation and resistance, exercised within the interstices of a highly standardized system. It is concluded that the effective realization of pedagogical autonomy in the investigated context requires a revision of current educational policies, the strengthening of critical continuing teacher education, and the expansion of collective decision-making spaces, under the risk of compromising the emancipatory meaning of public education and the intellectual role of teachers.

Keywords: Pedagogical autonomy. Structured Teaching System. School standardization. Managerialism in Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. QUESTÕES E OBJETIVOS	24
2.1 Tema e Questão de Pesquisa.....	24
2.2 Diretrizes da Investigação.....	25
2.3 Objetivo Geral.....	26
2.4 Objetivos Específicos.....	26
2.5 Justificativa	28
3. O PESQUISADOR E O CONTEXTO DA PESQUISA.....	32
4. ESTADO DO CONHECIMENTO.....	36
4.1 Fonte de acesso.....	38
4.2 Apresentação dos resultados: análise quantitativa dos dados.....	41
4.3 Análise qualitativa das pesquisas.	44
5. METODOLOGIA.....	80
5.1 Concepções ontológicas e epistemológicas na pesquisa sobre autonomia pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso.....	81
5.2 <i>Lócus</i> da pesquisa	88
5.3 Coleta de dados	89
5.3.1 Seleção dos Sujeitos da Pesquisa: Metodologia e Critérios	93
5.3.2 Definição do Universo e Critérios de Elegibilidade	93
5.3.3 Estratégia de Amostragem.....	93
5.3.4 Procedimentos Operacionais	94
5.3.5 Gestão de Dados: Armazenamento e Descarte	95
5.3.6 Considerações Éticas	96
5.4 Análise dos dados.....	97
5.5 A ética na pesquisa	104
5.6 Consentimento informado	105
5.7 Respeito à autonomia dos participantes	106
5.8 Confidencialidade e anonimato	107
5.9 Benefícios e riscos	108
5.10 Aprovações e regulamentações.....	109
5.11 Ensaio das questões para pesquisa.....	110
6. O ENSINO ESTRUTURADO: ENTENDENDO O CONCEITO.....	111
6.1 Recursos e Ferramentas do Sistema Estruturado de Ensino (SEE)	115
6.2 Gerencialismo na gestão pública e seus impactos na educação	118
6.3 Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso.....	121
6.4 Avaliação em larga escala no Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso e suas	

implicações na Autonomia Pedagógica do professor.....	129
6.4.1 Avaliação em Larga Escala no Contexto de Mato Grosso	133
6.4.2 Impactos na Autonomia Pedagógica	137
6.4.3 Desafios e Potenciais	138
6.5 Sistema Estruturado e a Privatização da Educação Pública	140
7. AUTONOMIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: CONCEITOS, FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DESAFIO	144
7.1 Liberdade de cátedra no Brasil e a autonomia pedagógica	149
7.2 Autonomia Pedagógica no contexto do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso	151
8. RESULTADOS DA PESQUISA: “AUTONOMIA ILUSÓRIA”	158
8.1 Reflexão Final: Horizontes Interpretativos e Propositivos.....	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
APÊNDICE – 1 (PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO)	191
APÊNDICE – 2 (TERMO DE CONSENTIMENTO).....	198
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	198

1. INTRODUÇÃO

A presente Tese, ligada à linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen (URI-FW), tem como objetivo geral analisar os limites e possibilidades da autonomia pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino na rede estadual de Mato Grosso, a fim de verificar sua existência ou ausência diante da nova estruturação das políticas públicas no Estado, bem como analisar quais são seus limites, possibilidades e impactos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, conforme Prodanov (2013, p. 76), “a escolha do tema de uma pesquisa deverá levar em conta sua atualidade e relevância, o conhecimento a respeito, a preferência e a aptidão pessoal do pesquisador para lidar com o tema escolhido.”

A tese defendida é a de que a autonomia pedagógica dos professores no Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso está sendo afetada pelo excesso de padronização. Tal ocorrência é verificada nos processo de ensino, burocracias, falta de formação continuada e assistência técnica adequada para o trabalho com os novos materiais disponíveis, o que, por sua vez, resulta em uma redução no potencial de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Para contribuir com as investigações, analisaremos a forma como está pensada, organizada e quais as primeiras impressões da aplicação desse novo modelo de política pública, o Sistema Estruturado de Ensino, bem como ocorre a manifestação dessa atividade no cotidiano escolar. Analisaremos, ainda, essa autonomia através da perspectiva do Professor, atuante nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso, tendo em vista que é o campo de atuação deste doutorando. Logo, há a intenção de que os resultados da pesquisa possam contribuir para a compreensão do nível de autonomia existente, além de evidenciar questões importantes sobre os impactos que o Sistema Estruturado de Ensino tem na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos educadores, e entender como essas mudanças afetam a dinâmica escolar e a aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, este trabalho é composto por onze capítulos organizados da seguinte forma: Introdução (1), O Pesquisador e o Contexto da Pesquisa (2), Estado do Conhecimento (3), Questões e Objetivos (4), O Ensino Estruturado: Entendendo o Conceito (5), Autonomia Pedagógica no Contexto Brasileiro: Conceitos, Fundamentos Teóricos e Desafios (6), Metodologia (7), Cronograma (8), Orçamento (9), Referências Bibliográficas (10) e Apêndice (11). Estas seções realizam uma análise bibliográfica aprofunda sobre os temas estudados e apresentam a metodologia de pesquisa adotada. Cada capítulo foi cuidadosamente elaborado para garantir uma abordagem abrangente e detalhada dos aspectos mais relevantes da

Autonomia pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino das escolas públicas de Mato Grosso.

A introdução constitui um dos elementos fundamentais de uma investigação científica, cabendo a ela contextualizar o problema de pesquisa, delimitá-lo e justificar sua relevância (Severino, 2017). No campo educacional, essa etapa é importante para situarmos o estudo dentro de um cenário mais complexo, marcado por tensões entre as políticas macroestruturais e a prática docente cotidiana.

É fundamental analisar a autonomia pedagógica à luz do atual modelo de gestão educacional, que está fortemente influenciado por paradigmas gerencialistas (Bresser-Pereira, 1996). Essa base é caracterizada pela ênfase na eficiência, na padronização e na *accountability*. Conforme Parente (2018), isso frequentemente se traduz em um sistema rígido, com regras e procedimentos minuciosos que podem cercear a capacidade de decisão do professor em sala de aula.

No âmbito das reformas educacionais recentes, observa-se o aprofundamento de políticas marcadas pela racionalidade gerencial, pela padronização curricular e pelo esvaziamento da participação docente nos processos decisórios. Saviani (2020a) analisa esse movimento como parte de um ciclo de retrocessos nas políticas públicas educacionais, intensificado em períodos de fragilização democrática, nos quais a educação passa a ser orientada por lógicas tecnocráticas e de controle. Tal cenário contribui para a redução da autonomia pedagógica, convertendo o professor em executor de prescrições externas, em detrimento de seu papel intelectual e formativo.

Com base nesses aspectos, a motivação central desta tese reside em compreender como os docentes conseguem exercer seu protagonismo em um ambiente permeado por mecanismos de controle e homogeneização (Fávero; Mikolaiczik, 2024). Portanto, o estudo busca entender como a lógica neoliberal redefine as relações pedagógicas.

Essa problemática dialoga com as análises de Cassol (2006) sobre as utopias necessárias da autonomia escolar em contextos de restrição burocrática. Essa restrição se manifesta através de múltiplos fatores. Exemplo disso é a padronização excessiva, imposta muitas vezes pela adoção de sistemas apostilados de ensino (Sudbrack, 2024), que tendem a uniformizar as práticas docentes. A exacerbação burocrática, consome tempo e energia, os quais poderiam ser direcionados ao planejamento pedagógico.

Nesse viés, é perante esse cenário que se justifica a necessidade de investigarmos de que maneira tais fatores convergem para impactar a capacidade de decisão dos educadores. Por conseguinte, partimos da hipótese de que a sinergia dessas limitações restringe significativamente o espaço de manobra e a liberdade didática dos professores – aquilo que

Contreras (2012) denomina de autonomia ilusória.

Em contrapartida, evidências sugerem que, quando os professores desfrutam de maior protagonismo para selecionar abordagens, métodos e materiais de ensino, alinhando-os às necessidades específicas de seus alunos e contextos, tendem a alcançar níveis mais elevados de engajamento na práxis, promovendo uma educação mais significativa, crítica e personalizada (Zabala, 2015). Dessa forma, a discussão sobre a autonomia pedagógica não se restringe à liberdade de ação, mas abrange também a qualidade e a efetividade do próprio processo educativo em sua integralidade.

Em relação ao segundo capítulo, este foi dedicado à trajetória deste pesquisador, parte do trabalho que tem a intenção de situar o sujeito da investigação em seu contexto histórico, social e profissional. Esta narrativa, longe de ser uma mera formalidade, assume papel crucial no processo de construção do conhecimento, pois reconhece que a subjetividade do pesquisador é inerente à pesquisa (Gamboa, 2018).

Ao explicitar suas experiências prévias na educação – seja na docência, na gestão ou na formação –, o investigador não apenas fortalece a credibilidade de seu engajamento com a problemática, mas também torna transparente o seu lugar de fala e suas motivações epistemológicas. A realização desse exercício reflexivo, conforme discutido pelo autor Bourdieu (1996), cria um vínculo dialético entre o homem e sua obra, demonstrando como sua trajetória biográfica informa e é informada pela escolha do objeto de estudo.

No terceiro capítulo realizamos a construção do estado do conhecimento, uma revisão sistemática e crítica da produção acadêmica sobre autonomia pedagógica e Sistemas Estruturados de Ensino. Neste mapeamento, temos o propósito de sintetizar as principais tendências, debates e achados da literatura, identificando com precisão as lacunas e silêncios que justificam a originalidade e a necessidade da presente investigação (Morosini, 2015). Assim, estabelecemos, nessa leitura, um diálogo fundamentado com autores de referência ao situarmos o estudo dentro do campo científico.

Os capítulos subsequentes são dedicados à fundamentação teórica e à delimitação do problema, partindo da apresentação dos objetivos gerais e específicos para, então, mergulharmos numa análise conceitual mais profunda. A noção de ensino estruturado é esmiuçada, tendo em vista que não exploramos apenas seus recursos e mecanismos didáticos, mas também suas implicações político-pedagógicas, como seu papel na gestão e em processos mais amplos de mercantilização da educação (Laval, 2019).

Em contraponto, o conceito de Autonomia Pedagógica é examinado à luz de uma perspectiva crítica, partindo de suas bases filosóficas até os concretos desafios impostos pela

realidade brasileira, que é marcada por tensões entre a regulação estatal e a liberdade docente (Paro, 2007). Esta seção frequentemente recorre a uma análise mais comparativa, a qual traz experiências nacionais e internacionais para abordar particularidades e convergências.

O sétimo capítulo detalha a metodologia da pesquisa. Nesta etapa, explicitam-se os fundamentos epistemológicos que orientam o estudo (por exemplo, uma abordagem materialista dialética ou fenomenológica), a escolha pelos métodos qualitativos ou quantitativos, as técnicas de coleta de dados (como entrevistas, questionários ou análise documental) e os procedimentos empregados para a análise. A transparência metodológica é fundamental para garantirmos o rigor, a confiabilidade e a validade dessa investigação, assegurando que suas conclusões sejam robustas e passíveis de investigação.

O capítulo final, intitulado “Resultados da pesquisa: ‘Autonomia Ilusória’”, consolida a análise dos dados empíricos, através do referencial teórico-crítico. Assim, evidencia a contradição central do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso: a promessa de um protagonismo docente que, na prática, revela-se ilusória, restrita e constantemente cerceada por mecanismos de controle performático.

A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE: 86417325.4.0000.5352), demonstra que a autonomia proclamada convive com uma realidade de forte regulação, em que a liberdade pedagógica é negociada nos interstícios de um sistema engessado por roteiros didáticos, calendários inflexíveis e pressões por resultados em avaliações externas.

Quanto à metodologia inicial da pesquisa, realizamos uma análise bibliográfica, utilizando a abordagem teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani. Optamos por uma leitura qualitativa e exploratória, com uma amostra de 200 professores. Buscamos capturar nuances e contextos relevantes sobre a autonomia pedagógica no contexto do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso. A coleta de dados foi realizada por questionários online. Na parte analítica, apropriamo-nos dos pressupostos da análise de conteúdos (AC) (Bardin, 1977).

O estudo seguiu estritamente as diretrizes éticas, com consentimento dos participantes. As contribuições, limitações e implicações da pesquisa serão discutidas, destacando-se a importância de futuras pesquisas para ampliar e aprofundar os resultados obtidos sobre a autonomia pedagógica e seu impacto na Política Educacional e Práticas Docentes em Mato Grosso. Seguimos as etapas da teoria propostas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. As unidades de registro foram previamente definidas, e as categorias emergentes foram validadas e ilustradas com trechos literais das respostas, garantindo a transparência do processo analítico.

Com base no contexto da educação brasileira, o tema da autonomia pedagógica tem gerado grande debate social. Em Mato Grosso, essa discussão intensificou-se com a implantação do Sistema Estruturado de Ensino, considerando que a atuação dos profissionais da educação pode ser afetada por modelos padronizados (Abrúcio, 1997). Diversos autores têm contribuído significativamente para o debate, entre os quais se destacam José Contreras Domingos, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Antônio Nóvoa, Cipriano Carlos Luckesi e Selma Garrido Pimenta, dentre outros.

Diante dessa leitura, Contreras (2012) apresenta-nos um ponto relevante ao destacar que autonomia não é sinônimo de liberdade total, desprovida de regras ou diretrizes. Trata-se, ao contrário, de uma habilidade desenvolvida progressivamente pelos professores, permitindo-lhes agir com base em sua experiência teórica e prática. Essa compreensão vincula-se diretamente à capacidade docente de adotar abordagens novas, flexíveis e ajustadas às diferentes necessidades individuais dos estudantes.

Reconhecer os professores como profissionais competentes é essencial para a concretização da liberdade docente. Tal constatação implica considerar as características singulares dos discentes, além do ambiente em que ocorre o processo de aprendizagem.

Somado a isso, as políticas educacionais também devem conceder aos docentes maior liberdade de ação, em vez de sobrecarregá-los com burocracia excessiva, formulários e normas rígidas. A autonomia pedagógica somente pode florescer em um contexto em que os professores se sintam livres para inovar e aplicar suas estratégias próprias, sem ficarem aprisionados à letra da burocracia (Contreras, 2012). Portanto, urge que as políticas públicas sejam repensadas, a fim de que deixem de sufocar a criatividade e o potencial transformador dos educadores.

Na mesma linha, Libâneo (2022) defende que a autonomia pedagógica busca o equilíbrio entre o currículo prescrito e a flexibilidade necessária para atender às demandas específicas de cada aluno. Não se trata apenas de seguir as orientações oficiais, mas de abrir espaço para respostas criativas aos desafios do cotidiano escolar, que vão muito além das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) ou por normas institucionais.

O autor também adverte que práticas pedagógicas inovadoras podem ser comprometidas pela rigidez de sistemas excessivamente estruturados, como é o caso do Sistema Estruturado de Ensino, adotado em Mato Grosso, nos quais a padronização tende a limitar a liberdade de escolha e o trabalho dos professores. Em reflexão anterior, Libâneo (2001) já sugeria que a liberdade do professor funciona como uma chave capaz de transformar a educação, tornando-a mais inclusiva e libertadora. A docência, nesse sentido, não deve se restringir à mera

transmissão de conhecimentos, mas constituir-se como um processo coletivo de construção do saber, envolvendo toda a comunidade escolar.

Por sua vez, Saviani (2021) compreende esse fenômeno como um diálogo constante entre estrutura e ação, cabendo à escola, enquanto instituição social, o dever de exercer sua função educativa de modo crítico e reflexivo. Essa proposta não se configura como um fim em si mesma, mas como um caminho para a construção de uma educação democrática e emancipadora. Nesse horizonte, defende-se a existência de uma estrutura educacional e curricular suficientemente flexível para se adaptar às condições locais, sem perder de vista os objetivos nacionais de formação. Em síntese, trata-se de buscar um equilíbrio entre as demandas regionais e as orientações mais amplas definidas em âmbito nacional.

Essa concepção implica, portanto, valorizar a iniciativa e a criatividade local, ao mesmo tempo em que se mantém uma visão coerente sobre o papel da educação na sociedade. Para tanto, é necessário que existam parâmetros nacionais cada vez mais claros, que realmente sirvam como referências efetivas, sem, contudo, aprisionar as práticas escolares em um modelo rígido.

A autonomia pedagógica, nesse cenário, surge como um desafio permanente que exige processos contínuos de avaliação, monitoramento e reajuste, buscando um equilíbrio entre o que é universal, voltado ao conjunto da sociedade, e o que é particular, adequado às especificidades regionais. Assim, torna-se possível identificarmos não apenas os primeiros resultados positivos das práticas pedagógicas, mas também os momentos em que ajustes se fazem necessários, servindo como balizadores para orientar as transformações futuras na educação.

Diante disso, este estudo visa preencher uma lacuna no meio acadêmico, especialmente no contexto das pesquisas *stricto sensu* sobre a autonomia pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino, implantado em Mato Grosso, bem como sua efetivação enquanto política pública. Em face disso, é fundamental realizarmos uma análise de obras que se mostram relevantes para compreendermos as perspectivas teóricas e as contribuições desses autores sobre os assuntos abordados nesta pesquisa.

Em relação à pesquisa de campo, realizamos a coleta de dados através de questionários para os professores que atuam na rede pública, bem como construímos uma análise crítica das informações coletadas. Tal atividade possibilitou observar os desafios e as oportunidades para efetivação da autonomia pedagógica nesse contexto específico, considerando as novas políticas públicas implantadas no Estado de Mato Grosso. Nesse mesmo sentido, buscamos compreender como a organização do Sistema Educacional afeta a autonomia dos professores. Com isso, foi

possível verificarmos as possíveis restrições, limitações ou oportunidades que possam influenciar a liberdade de ação e decisão dos professores. Nesse sentido, a pesquisa teve a intenção de identificar as possíveis práticas e políticas que possam fortalecer ou enfraquecer o protagonismo na prática docente, no âmbito da nova política pública que está sendo implantada em Mato Grosso.

A relevância dos objetivos propostos neste estudo, portanto, ocorre diante da importância da presença ativa para os processos de ensino, levando em consideração os desafios, possibilidades e consequências dessa autonomia para a qualidade e equidade da educação no estado do Mato Grosso. Inferimos isso, uma vez que as políticas públicas desempenham papel crucial na formulação de estratégias governamentais para lidar com problemas sociais e melhorar a vida dos cidadãos.

Assim, a educação é tema essencial nesse contexto, fundamentando o progresso de um país tanto em termos sociais quanto econômicos, como observamos em diversas análises sobre o desenvolvimento nacional. Logo, no diálogo entre educação e avanço social, Freire (2015) ressalta sobre a necessidade de incluir a sociedade na construção das políticas públicas. Entendemos esse argumento como importante, tendo em vista que o progresso efetivo dessas políticas, que abrangem a construção de conhecimento e a formação cidadã, exige uma análise detalhada de variáveis que possam afetar as decisões políticas, as condições econômicas e as visões de diferentes grupos de interesse.

Ademais, compreendemos que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimento. Precisamos pensá-la com a finalidade de promover uma capacitação dos indivíduos, bem como estimulá-los a serem participantes mais ativos. Conforme Freire (2015), trata-se de formar sujeitos capazes de assumir o protagonismo do seu processo educativo e na transformação da sociedade, além de estimular o pensamento crítico.

No que diz respeito ao Sistema Educacional, com a implementação do Sistema Estruturado de Ensino em Mato Grosso, e demais políticas públicas que foram promulgadas conjuntamente, é fundamental que sejam constantemente analisadas pelo meio acadêmico. Salientamos essa atividade, com o objetivo de acompanhar os avanços da nova proposta e sua eficácia e adaptação às necessidades da comunidade educacional (Araújo, L., 2003).

Analisar os efeitos de um Sistema Estruturado de Ensino, no ambiente educativo, é um desafio que exige uma interpretação cuidadosa sobre os múltiplos fatores que influenciam a educação. Nesse entendimento, Amorim (2008) adverte sobre os riscos dos sistemas de ensino muitos uniformizados, que podem restringir a liberdade docente e a capacidade dos estudantes de cultivar competências fundamentais, como criatividade e raciocínio analítico (INEP, 2021).

Diante dessas considerações, é essencial que, por meio da pesquisa, possamos sinalizar às autoridades responsáveis pela gestão educacional a importância de não limitar a autonomia do professor, com o intuito de promover o desenvolvimento de competências. Compreendemos que, no processo de ensino, a humanização é uma questão essencial para a evolução da educação integral do estudante como cidadão, considerando-o como sujeito com necessidades, emoções e experiências individuais (Freire, 2011).

Nesse contexto, enfatizamos que um espaço de aprendizado solidário e empático faria uma grande diferença. Acreditamos que haveria o respeito e o reconhecimento de cada estudante, o que estimularia seu crescimento pessoal e coletivo. Com essa abordagem, os jovens poderiam encontrar o que realmente os motiva e apaixona, incentivando-os a seguirem em seus projetos e atividades com entusiasmo. Estar em uma escola em que as pessoas se sentem envolvidas, importantes e protagonistas do processo de ensino é primordial para uma formação humana e cidadã.

Neste lugar, os relacionamentos seriam mais profundos e significativos, envolvendo não apenas os colegas, mas também os professores e a comunidade. Isso mudaria tudo, tornando a experiência escolar mais enriquecedora e agradável. Ao dar valor ao humano de cada um, haveria a possibilidade de criar um ambiente em que todos se sentem parte da comunidade, incentivados a viverem sua essência e a explorarem seus sonhos.

Diante dessa análise, salientamos que os professores de escolas públicas enfrentam muitos obstáculos ao dar aula, os quais podem afetar negativamente a forma como lidam com os alunos. Nesse cenário, Bacich e Moran (2018) apontam diversos problemas, tais como a falta de recursos, tecnologia ultrapassada ou mal usada, ausência de materiais adequados e recursos financeiros limitados. Tudo isso pode levar a uma educação de baixa qualidade.

A educação de qualidade, conforme defendida nesta tese, distancia-se de concepções restritas ao desempenho mensurável, à eficiência administrativa ou à padronização curricular, afirmando-se como um processo histórico, social e político de formação humana integral. Ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica, essa concepção compreende a escola pública como espaço de mediação entre o conhecimento sistematizado e a formação omnilateral dos sujeitos, reconhecendo, conforme Saviani (2011), que a função social da escola reside na apropriação crítica dos saberes historicamente produzidos.

Todavia, essa função encontra-se tensionada por dispositivos de controle e normalização que atravessam o cotidiano escolar, os quais, à luz de Foucault (2013), podem ser compreendidos como práticas de poder que regulam tempos, corpos, saberes e condutas docentes, limitando a autonomia pedagógica em nome da eficiência e da padronização. Nesse

cenário, as contribuições de Ball (2000; 2016) permitem evidenciar como as políticas educacionais contemporâneas, orientadas pelo gerencialismo e pela lógica da performatividade, redefinem a qualidade educacional a partir de metas, resultados e indicadores, deslocando o professor da condição de intelectual do ensino para a de executor de prescrições externas.

Assim, a qualidade educacional não se configura como produto ou resultado imediato, mas como processo contínuo de humanização e emancipação, cuja efetivação pressupõe autonomia pedagógica real, condições objetivas de trabalho docente e resistência crítica às formas de regulação que produzem aquilo que esta pesquisa denomina de autonomia pedagógica ilusória.

Outros fatores agravantes são: a relação entre o número de estudantes e de professores, bem como o espaço disponível para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Todos estes são fatores importantes que podem gerar desconforto e problemas em sala de aula. Isso acontece, porque além de todo o trabalho burocrático que já é direcionado aos professores, o grande número de estudantes torna ainda mais difícil oferecer a cada um o acompanhamento individualizado que necessitam. Ademais, torna-se complexo planejar ações de ensino personalizadas quando há tantos alunos. Essa sobrecarga pode afetar negativamente a experiência de aprendizado de todos.

Em Mato Grosso, a Lei nº 7348/2000, estabelece um limite mínimo de alunos em sala de aula. Todavia, essa legislação não leva em consideração a área física das turmas, as condições em que são organizadas, nem a necessidade de atendimento individualizado. Dessa forma, disserta que:

Art. 1º Fica limitado o número de alunos para cada sala de aula nas escolas públicas estaduais do Estado de Mato Grosso, com o objetivo de proporcionar maior interação no processo ensino-aprendizagem.

Parágrafo único - Para atender ao disposto no caput, ficarão distribuídas nas seguintes faixas:

- I - Educação Infantil, nível I a IV, número máximo de 25 (vinte e cinco) alunos;
- II - Ensino Fundamental, nível V a VIII, número máximo de 30 (trinta) alunos;
- III - Ensino Médio, 35 (trinta e cinco) alunos. (MATO GROSSO, 2000).

Nesse contexto, ressaltamos, conforme excerto acima, que há um parâmetro quantitativo mínimo populacional em salas de aulas. Entretanto, essa redação não salienta os dispositivos legais da Lei nº 10.402/2016, que abordam sobre os critérios necessários à segurança contra incêndio e pânico nas edificações, instalações e locais de risco dentro do Estado de Mato Grosso. Conforme exposto na figura abaixo, esse aparato legal, através da Norma Técnica do Corpo de Bombeiros nº 13/2020, estabelece o cálculo devido por metros quadrados, determinado que: “Uma pessoa por 1,50 m² de área de sala de aula” (Mato Grosso, 2020, p.36).

Figura 1: Dados para o dimensionamento das saídas de emergência

Ocupação ^(A)		População ^(B)	Capacidade da Unidade de Passagem ^(C) ^(B)		
Grupo	Divisão		Acessos/ Descargas	Escadas/ Rampas	Portas
A	A-2	Duas pessoas por dormitório ^(C)	60	45	100
	A-3	Duas pessoas por dormitório e uma pessoa por 4 m ² de área de alojamento ^(D)			
B		Uma pessoa por 15 m ² de área ^(E) ^(G)	60	45	100
C		Uma pessoa por 5 m ² de área ^(E) ^(I) ^(K)	100	75	100
D		Uma pessoa por 7 m ² de área ^(J)			
E	E-1 a E-4	Uma pessoa por 1,50 m ² de área de sala de aula ^(F)			
	E-5 e E-6	Uma pessoa por 1,50 m ² de área de sala de aula ^(F)	30	22	30

Fonte: NTCB 13 – Saídas de Emergência (2020)

Conforme Hattie (2012), professores que trabalham com turmas menores podem realmente entender com mais profundidade e clareza o que cada aluno requer para aprender. Atividades com essa proposta ressoam em resultados promissores, com os discentes tendo a chance de desenvolver melhor suas habilidades. É também importante notar que docentes com menos alunos têm uma rotina de trabalho menos complicada dentro da própria aula, porque o ambiente é mais tranquilo, sem o excesso de distrações e bagunças.

Ademais, os professores de escolas públicas, em sua maioria, trabalham em comunidades carentes, local em que parte dos estudantes apresentam desafios socioeconômicos e emocionais que afetam sua aprendizagem (Mady et al., 2024). Ainda, esses profissionais enfrentam rigorosos padrões acadêmicos, requisitos e testes padronizados para poderem lecionar, o que pode contribuir para suprimir a capacidade de materializar a criatividade e os novos métodos de ensino em sala de aula. Apesar de todos esses desafios, esses “heróis” sempre pensam em uma melhor educação para seus estudantes.

Percebemos que os desafios enfrentados pelos professores nas escolas públicas de Mato Grosso são enormes e nos fazem refletir sobre como os docentes se posicionam diante do atendimento das novas demandas sociais. Com base nisso, questionamos qual tem sido o papel desses profissionais na transformação social e o modo como têm se comportado no atual cenário.

Diante a essas novas demandas, o professor percebe que as antigas práticas pedagógicas não cabem mais e que os estudantes não podem ser espectadores passivos no processo de ensino-aprendizagem (Gualda, 2019). Os alunos também estão mais ativos e protagonistas em seu processo de construção do conhecimento, tornando-se participativos e questionadores, não

havendo mais espaço para um único detentor de saberes, que agora são compartilhados: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2011, p. 12).

Um aspecto crucial que precisa ser considerado é que os processos de aprendizagem atuais precisam incrementar a interação entre tecnologia e relações humanas, pois essa integração permite a criação de um ambiente que valoriza não apenas a eficiência, mas também a equidade e o uso benéfico dos aparatos digitais. Trata-se de um ponto fundamental que reforça a necessidade de mudanças nas políticas educacionais, como defendem vários gestores. Alarcão (2001) acrescenta que é fundamental que o professor superar velhos modelos de ensino, analisando sua realidade com espírito crítico, incentivando esse debate junto aos seus alunos, o que, por sua vez, também desperta neles essa mudança.

Atrelado a esses entendimentos, estão as mudanças ocorridas na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19, que revelaram e ocasionaram fragilidades nas relações humanas – especialmente no que se refere à interação entre os sujeitos, e no sistema escolar – infraestrutura, práticas pedagógicas em novos moldes, formação docente e acesso desigual às tecnologias. Esses fatores mostraram que os professores precisam se adaptar e se profissionalizar para usar as novas tecnologias e abordagens diferenciadas em suas mediações do conhecimento, conceituais e práticas. Tudo isso com o objetivo de estimular os alunos a usarem ferramentas tecnológicas e fazerem suas próprias descobertas, já que esses aparatos estão cada vez mais presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, é diante desse contexto que percebemos a autonomia pedagógica do professor. A pandemia trouxe sérios problemas para a educação, pois quando as escolas fecharam e as aulas passaram a ser online, as diferenças entre os alunos foram evidenciadas, uma vez que alguns tinham acesso a recursos e outros não. Isso fez com que o governo se preocupasse em encontrar soluções para reduzir os efeitos negativos que a pandemia estava tendo na aprendizagem dos estudantes. A pandemia escancarou desigualdades no que diz respeito ao acesso à educação, já que estudantes oriundos de famílias com maior poder aquisitivo enfrentaram menos dificuldades no ensino remoto, pois dispunham de condições ideais naquele momento para estudar (Araújo, A., 2021).

No outro extremo, os discentes com menos recursos lutaram diariamente contra a falta de equipamentos - como os computadores, além de possuírem conexões de internet instáveis e ambientes de estudo inadequados. Essas carências, muitas vezes negligenciadas, tiveram um impacto negativo na aprendizagem de muitos estudantes, sobretudo aqueles que residiam em áreas rurais, nos quais o acesso aos centros urbanos era ainda mais limitado. Nas comunidades de baixa renda a situação não foi diferente, a triste realidade que já era visível antes da pandemia

foi agravada (Mady, 2024). A pandemia trouxe mais luz a essas disparidades, tornando ainda mais latente o abismo que já existia, ou seja, divisor de águas que não apenas separa, mas também exclui.

Com base em todos os pressupostos dissertados, reiteramos a relevância de aprofundar o debate sobre a participação ativa do docente no contexto do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso. Tendo como princípio todos os desafios impostos pela padronização excessiva, procuramos, no desenvolvimento desta tese, compreender de que maneira a autonomia pedagógica se concretiza nas salas de aula. Diante desse cenário, pretendemos favorecer a edificação de reflexões críticas que auxiliem na consolidação de práticas educacionais pautadas na formação dos estudantes.

2. QUESTÕES E OBJETIVOS

2.1 Tema e Questão de Pesquisa

A questão da autonomia docente no Sistema Estruturado de Ensino do estado do Mato Grosso tem ocupado espaço central nos debates educacionais contemporâneos. Essa atividade é compreendida como a capacidade dos professores tomarem decisões pedagógicas relativas à organização do ensino, seleção de estratégias metodológicas e adaptação dos conteúdos às necessidades dos estudantes, bem como em função do ritmo coletivo de aprendizagem. Tal aspecto revela-se um elemento fundamental para a qualidade do processo educativo.

Todavia, observa-se que esse princípio tem sido constantemente tensionado por diversos fatores estruturais, entre os quais se destacam: a rigidez no currículo, o excesso de demandas burocráticas, a intensificação de aplicações tecnológicas e a insuficiência de recursos pedagógicos e formativos. Os referidos fatores contribuem para criação de barreiras significativas à autonomia docente, limitando a possibilidade do desenvolvimento de exercícios pedagógicos mais criativos, contextualizados e direcionados às realidades escolares.

Um aspecto que merece atenção é a contradição existente entre a expectativa de que os professores exerçam suas atividades e a presença de obstáculos tão marcantes. Surge, assim, uma indagação: qual é, de fato, o espaço que resta para o protagonismo dos profissionais de educação em sala de aula? É pertinente afirmarmos que a ausência de flexibilidade para trabalhar os objetos de conhecimento e o desenvolvimento integral das habilidades propostas, associados à sobrecarga de tarefas administrativas, não contribui para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras.

Assim, a autonomia está intrinsecamente vinculada ao funcionamento do Sistema Educacional como um todo, envolvendo não apenas docentes, mas também estudantes, gestores, comunidade escolar e instâncias governamentais. A grande questão que se coloca é: de que maneira os professores podem dispor de maior autonomia para planejar suas aulas e ensinar de forma criativa sem estarem submetidos a tantas limitações?

Defende-se que a efetivação dessa concepção é condição essencial não apenas para o êxito da aprendizagem dos alunos, mas também para a construção de uma educação mais significativa, enriquecedora e voltada ao desenvolvimento integral do estudante, mesmo em um sistema de ensino rigidamente estruturado. Ao problematizarmos a limitação dessa autonomia docente, torna-se imprescindível considerarmos seus efeitos sobre os próprios estudantes, pois se o professor não pode ensinar de acordo com sua experiência e compreensão da realidade

local, há a possibilidade de gerar desinteresse, desmotivação e até fragilizar o desenvolvimento de competências essenciais. Em termos mais amplos, a ausência de autonomia pedagógica, pode impactar na qualidade do ensino e comprometer a equidade educacional, reproduzindo desigualdades e restringindo possibilidades formativas.

Dessa forma, compreendemos que é preciso haver espaços para reflexões críticas capazes de orientar melhorias tanto nas práticas escolares quanto nas políticas públicas de educação. O aprofundamento desse debate nos possibilita a criação de condições mais favoráveis ao exercício docente, contribuindo para uma educação pública de qualidade, que reconheça e valorize o papel do professor como sujeito ativo e indispensável no processo de formação dos estudantes.

2.2 Diretrizes da Investigação

As diretrizes da investigação propostas têm como objetivo oferecer um caminho para explorarmos o protagonismo dos professores dentro do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, focando em elementos que são fundamentais na interação entre políticas educacionais, administração escolar e métodos de ensino. Estas diretrizes têm o propósito de permitir que entendamos os obstáculos e as possibilidades que os professores enfrentam:

- Como a organização do Sistema Estruturado de Ensino afeta a participação ativa dos professores para ensinar?
- Quais são as barreiras que os diretores de escolas encontram ao buscar ampliar a autonomia dos professores, considerando as regras de educação atuais?
- De que forma as restrições da liberdade docente, ao moldar o ato de ensinar, repercutem no aprendizado e no desenvolvimento dos estudantes?
- Quais são as percepções dos docentes em relação à autonomia pedagógica do Sistema Estruturado de Ensino?

Essas diretrizes são como um mapa que nos auxilia a analisar a autonomia dos professores de diferentes ângulos, para entendermos os desafios e as possibilidades que essa situação traz. Ademais, é importante salientar as indagações:

- De que maneira a participação dos professores no desenvolvimento do currículo pode promover uma educação mais condizente às necessidades dos estudantes?
- Como a colaboração entre professores e a comunidade escolar pode fortalecer a autonomia pedagógica e enriquecer o ambiente de aprendizagem?

Ao considerarmos essas questões adicionais, podemos iniciar a construção de uma

visão mais ampla dos fatores que contribuem para uma educação autônoma e eficaz, que não só respeita a autonomia dos professores, mas também atende às expectativas dos estudantes e da sociedade.

2.3 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os limites e as possibilidades da autonomia pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino da rede estadual do Mato Grosso, por meio de uma análise das políticas públicas, das práticas escolares e das percepções dos profissionais da educação. Busca-se, nesse viés, interpretar não apenas a presença ou ausência dessa autonomia, mas também identificar seus limites, suas potencialidades e seus impactos - consequências teóricas e práticas que a autonomia (ou a sua restrição) exerce sobre as metodologias de ensino, o desempenho estudantil e a qualidade da formação docente - no processo de ensino-aprendizagem.

Situando essa investigação em um contexto regional específico, pretendemos oferecer subsídios que possam contribuir para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e alinhadas à realidade da prática pedagógica cotidiana nas escolas mato-grossenses. Além disso, temos a intenção de aprofundar a compreensão sobre a concepção de autonomia pedagógica nos espaços escolares.

2.4 Objetivos Específicos

Neste estudo, buscamos compreender a possível liberdade pedagógica que os professores possuem e, caso exista, entender como ela condiciona o ensino diante do Sistema Estruturado de Ensino no estado de Mato Grosso. Outrossim, a construção de direcionamentos de pesquisa é fundamental para que haja a interpretação dos dados de forma clara e conectada às circunstâncias reais. Logo, salientamos enquanto objetivos específicos:

- Analisar as políticas educacionais do Mato Grosso no contexto do Sistema Estruturado de Ensino.
- Avaliar como as normativas educacionais afetam a autonomia dos professores.
- Identificar quais elementos das políticas educacionais ajudam, impedem ou limitam a autonomia dos professores.
- Compreender como as diretrizes educacionais afetam a autonomia pedagógica.

Diante do exposto, ressaltamos que a gestão escolar desempenha um papel

fundamental na promoção da autonomia pedagógica. Reafirmamos tal premissa com base nos estudos de Cassol (2006), sobre a intersubjetividade criadora na escola pública, e Santos e Bonez (2022), ao discutirem os limites e desafios para o exercício da gestão escolar democrática, uma vez que as práticas administrativas e colaborativas adotadas por cada gestão influenciam diretamente nas condições de trabalho docente.

Uma gestão comprometida com a democratização da escola valoriza a participação dos professores e estudantes, criando espaços coletivos para a tomada de decisões (Libâneo, 2001). Tudo isso se realiza na perspectiva de uma comunicação não violenta que busca a cultura de paz (Fensterseifer; Bando, 2022). Nesse sentido, algumas instituições têm obtido êxito ao permitir maior flexibilidade nos currículos e no planejamento das aulas, avançando na construção de uma cultura escolar mais democrática, ao incentivar o compartilhamento de ideias entre professores, estudantes e comunidade escolar (Paro, 2007).

A autonomia pedagógica também pode ser favorecida por projetos que estimulem a integração entre professores e estudantes, com o intuito de ampliar o pensamento crítico e a capacidade de decisão. Essa prática desloca o processo de ensino-aprendizagem de um modelo centrado na autoridade para práticas mais dialógicas e emancipatórias, como abordado por Freire (2011). Assim, a gestão escolar, primeiro, deve reconhecer que essa liberdade docente é um dos pilares para que haja inovação pedagógica e a construção de conhecimento cada vez mais significativos (Gadotti, 2004).

Nesse contexto, ao analisarmos de forma empírica como o Sistema Estruturado de Ensino, entendemos que ele afeta a capacidade dos professores na tomada de decisões autônomas. Estudos já apontam que modelos fortemente padronizados, como o implantado em Mato Grosso, tendem a restringir a ação docente, impondo currículos rígidos e materiais predefinidos (Sudbrack, 2024).

Para compreendermos o alcance desse fenômeno, é necessário considerarmos as percepções e as experiências dos professores (Dutra, 2014). Conforme defende Santos (2024), é preciso analisar os desafios vivenciados por professores e gestores frente às reformas educacionais, de modo que seja possível captar como esses profissionais vivenciam, em seu cotidiano, na práxis, as tensões entre autonomia e controle. Esse contraste entre autonomia professada e controle efetivo encontra paralelo nas análises de Bando e Fensterseifer (2023), os quais abordam sobre a percepção dos alunos no que tange os itinerários formativos do Novo Ensino Médio, em que o discurso de liberdade mascara estruturas rígidas de organização curricular que limitam o direito à educação plena.

A ausência de autonomia pedagógica pode repercutir de forma negativa no processo

de ensino-aprendizagem, afetando o desempenho acadêmico, o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e a qualidade no desenvolvimento do trabalho diário dos professores (Aguilar, 2019). Docentes submetidos a currículos rígidos e sobrecarregados por demandas burocráticas encontram dificuldades para inovar e, como consequência, podem ver reduzida a sua motivação e o engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas propostas (Santos, 2017).

O caso de Mato Grosso precisa ser analisado à luz de sua trajetória histórica. O processo de implantação de Sistemas Estruturados, no estado em leitura, integra um movimento mais amplo de reformas educacionais no Brasil, fortemente marcado pela lógica gerencialista (Abrucio, 1997). Como observa Fávero (2023), a privatização parcial da educação pública, por meio da adoção de sistemas apostilados, introduz uma tensão entre a padronização que é imposta e as especificidades locais, pois os estudantes muitas vezes não conseguem acompanhar o que já foi programado de modo uniforme para a rede. Essa tensão se expressa na busca por conciliar identidade cultural das comunidades escolares, realidade socioeconômica com padrões nacionais e internacionais de qualidade, especialmente no campo das avaliações externas (Santos, 2015).

Diante desse quadro, a gestão escolar assume papel estratégico na mediação das contradições, pois um modelo de liderança que valorize a participação e a cooperação tem o poder para mitigar os efeitos das barreiras burocráticas e hierárquicas que restringem a liberdade docente (Drabach; Souza, 2014). Segundo Contreras (2012), a autonomia pedagógica não deve ser entendida apenas como um atributo individual do professor (um privilégio), mas como uma construção coletiva, que exige condições institucionais e políticas favoráveis para o desenvolvimento do seu trabalho. Portanto, a gestão escolar democrática se configura como um caminho essencial para a consolidação de práticas educativas que possam superar a mera busca por resultados e avançar rumo a uma educação significativa, crítica e emancipadora, conforme evidenciado nas experiências de gestores democráticos analisadas por Santos (2023).

2.5 Justificativa

A justificativa deste estudo reside na importância de compreendermos e discutirmos sobre os desafios enfrentados pelos profissionais da educação em Mato Grosso, no que diz respeito à autonomia pedagógica. Em um contexto de constantes mudanças nas políticas educacionais e de pressões por padronização e avaliação de desempenho, é fundamental investigarmos como tais dinâmicas impactam a capacidade dos professores de exercerem sua

autonomia e promoverem práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

A compreensão da relação entre autonomia pedagógica, qualidade do ensino e desenvolvimento dos estudantes é essencial para a efetivação de políticas e práticas educacionais eficazes. Segundo Cassol (2008) e Santos (2014), a abordagem do ciclo de políticas para avaliação em larga escala, há riscos associados ao paradigma instrumental/burocrático que tem delineado as políticas educacionais, comprometendo a autonomia pedagógica. Ao abordarmos essa problemática sob uma perspectiva local, este estudo busca fornecer *insights* valiosos que possam contribuir para a melhoria do Sistema Educacional em Mato Grosso e para a promoção de uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes.

Logo, uma das interrogações centrais abordadas neste estudo é como a organização dos Sistema Estruturado de Ensino afeta a autonomia dos professores nos processos de ensino e o impacto que isso gera na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é necessário analisarmos as políticas e regras estabelecidas, assim como verificar de que maneira elas se refletem no cotidiano da escola e no trabalho dos docentes.

Nessa nova estrutura educacional, a administração escolar também desempenha um papel importante para a promoção da autonomia dentro da escola. É importante compreendermos como funciona a escola, se existem diretrizes e como isso afeta a autonomia da escola em sua organização pedagógica (Silva Júnior, 2002).

A relação entre a autonomia pedagógica e a qualidade do ensino é outra questão para estudarmos, pois, nesse cenário, a escola é um dos elementos fundamentais; é nela que se concretizam os planejamentos práticos dos processos de mediação, e é também ela que realmente conhece o perfil do seu público. Conforme Gadotti (2004) quando a escola tem a possibilidade de autogestão, pode adaptar-se às necessidades específicas dos estudantes, bem como promover inovações pedagógicas e envolver a comunidade local de forma mais efetiva, além de ser um espaço de construção coletiva, em que professores, estudantes e gestores colaboram para criar um ambiente propício para a aprendizagem.

Diante disso, é importante compreendermos os desafios e as oportunidades para a promoção da autonomia no ensino no Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, a fim de identificarmos possíveis obstáculos enfrentados por professores e gestores no exercício de suas funções. Pretendemos, também, propor, através dos resultados, alternativas viáveis para efetivação da autonomia pedagógica, com a intenção de melhorar a qualidade da educação em Mato Grosso, tendo em vista que as escolas estaduais são também o ambiente de trabalho deste pesquisador, que almeja uma melhora nas condições de trabalho.

A precarização e a desvalorização da carreira docente em Mato Grosso refletem diretamente as políticas públicas implementadas nos últimos anos, marcadas pela negligência em relação à valorização e aos direitos dos profissionais da educação. As gestões mais recentes, especialmente sob a administração de Mauro Mendes Ferreira (2018 - 2026), consolidaram uma lógica de austeridade fiscal que penaliza os educadores, desconsiderando o papel estratégico desses sujeitos na formação cidadã e no desenvolvimento social. Tal cenário expressa não apenas uma opção política, mas uma visão reducionista da educação, tratada mais como custo a ser contido em vez de um investimento estruturante para a sociedade (Ball, 2014).

O descumprimento da Lei nº 11.738/2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, somado à ausência de correções inflacionárias nos anos de 2020 e 2021 – restritas pela Lei Complementar nº 173/2020, que congelou reajustes e progressões funcionais – evidencia um processo de desmonte progressivo da valorização docente, bem como a extinção, por via judicial, da Lei Complementar nº 510/2013, que tinha como função a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso .

Entre 2022 e 2024, mesmo diante de um contexto de estabilidade fiscal no estado, as perdas salariais acumuladas não foram devidamente compensadas, configurando um quadro de precarização institucionalizada (SINTEP-MT, 2023). Nesse contexto, outras medidas institucionalizadas também se destacam, como alterações na jornada de trabalho, a desestruturação da carreira docente e a omissão governamental frente à recomposição salarial. Essas práticas demonstram um claro descompromisso com a consolidação de uma educação pública de qualidade, colocando uma sobrecarga aos profissionais, com uma gratificação por resultados que, na maioria dos casos, não se aplica a grande parte dos profissionais.

As consequências desse processo são múltiplas. No plano subjetivo, a precarização das condições de trabalho contribui para a desmotivação profissional, para o adoecimento físico e mental e para a intensificação da rotatividade de professores, comprometendo a permanência de quadros qualificados nas redes de ensino (Fávero, 2023). No plano pedagógico, a desvalorização docente impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ao impor sobrecargas de trabalho que limitam a inovação metodológica e dificultam a construção de práticas educativas mais contextualizadas com as realidades locais, críticas e socialmente comprometidas. Assim, conforme Tardif (2014), o enfraquecimento da carreira docente repercute não apenas na dimensão acadêmica, mas também no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, ampliando desigualdades educacionais já existentes.

O Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP-MT) tem denunciado sistematicamente esse quadro nos diversos meios de comunicação e acionamentos

judiciais, evidenciando que a ausência de uma política de valorização docente perpetua a crise educacional. As pautas reivindicatórias da categoria indicam que a simples recomposição inflacionária não é ainda suficiente, faz-se necessário um plano consistente de recomposição das perdas históricas, aliado ao fortalecimento das condições de trabalho (SINTEP-MT, 2023). Ademais, a ausência de diálogo e a recusa em instaurar mesas permanentes de negociação ampliam o distanciamento entre o governo e a categoria, aspecto que fragiliza a democracia participativa e contribui para a naturalização da precarização (Laval, 2019).

A superação desse cenário exige o reconhecimento da centralidade do trabalho docente na construção de uma sociedade mais democrática, justa, inclusiva e menos meritocrática. Para tanto, é imprescindível instituir políticas estruturais que possam garantir salários cada vez mais dignos, condições materiais adequadas e acesso contínuo à formação inicial e continuada. Valorizar a docência significa reconhecer que a qualidade socialmente referenciada da educação pública não se sustenta sem a dignidade e o fortalecimento de seus profissionais. Assim, configura-se como condição indispensável para que a escola pública reafirme sua missão histórica de formar sujeitos críticos e emancipados, cumprindo, conforme defende Freire (2011), o propósito de transformar a educação em instrumento de libertação e de superação das desigualdades sociais.

3. O PESQUISADOR E O CONTEXTO DA PESQUISA¹

A motivação para desenvolvimento deste estudo nasceu da necessidade de compreender e discutir melhor os desafios que nós, profissionais da educação em Mato Grosso, enfrentamos cotidianamente no exercício da nossa ilusória autonomia pedagógica. Vivemos em um contexto de constantes transformações nas políticas educacionais, permeado por pressões de padronização e por uma lógica excessiva avaliativa que, muitas vezes, nos distancia da essência do ato de educar. Com isso, senti a urgência de investigar de que forma essas dinâmicas interferem em nossa capacidade de ensinar com liberdade, bem como promover práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos nossos estudantes. Essa inquietação surgiu da minha própria vivência na escola pública, em que percebi que a autonomia docente não é apenas um conceito teórico, mas uma necessidade fundamental para a construção de uma educação crítica, emancipadora e socialmente comprometida.

Com o passar dos anos, compreendi que a relação entre autonomia pedagógica, qualidade do ensino e desenvolvimento dos estudantes, ultrapassa os limites da teoria e se manifesta de forma concreta no cotidiano escolar. A partir da minha prática, percebo o quanto as políticas estruturadas e centralizadoras de ensino moldam e, por vezes, restringem as nossas possibilidades de criação e de diálogo com as demandas da comunidade local. Entendo que olhar para essas relações, a partir do contexto mato-grossense, é repensar caminhos e propor alternativas que realmente possam possibilitar uma educação pública de qualidade, capaz de responder às necessidades sociais e formativas de nossos alunos. Ao investigar esse tema, busco não apenas compreender um fenômeno educacional, mas também propor caminhos de transformação que fortaleçam o papel do professor enquanto sujeito autônomo e criador.

A precarização e a desvalorização da carreira docente em Mato Grosso são realidades que vivencio de forma direta e que refletem políticas públicas marcadas pela negligência em relação à valorização e aos direitos dos profissionais da educação. Tenho acompanhado, ao longo dos anos, como a lógica de austeridade fiscal consolidada nas gestões recentes reduz o trabalho docente a uma função meramente técnica/burocrática, esvaziando o sentido humanizador do ensino. Essa experiência me fez compreender que a autonomia pedagógica não se realiza plenamente em contextos de desvalorização, pois depende de condições materiais, de reconhecimento social e de políticas de formação continuada que estimulem o protagonismo

¹ Nesta seção, há a utilização da primeira pessoa do singular. Justificamos tal escolha, tendo em vista que essa parte da tese se dedica à apresentação da trajetória acadêmica e profissional do autor, exigindo um registro discursivo pessoal para refletir fielmente as experiências.

intelectual do professor.

Sinto que o descumprimento das legislações que garantem o piso salarial, a ausência de recomposição das perdas inflacionárias, bem como a falta de diálogo entre governo e categoria, corroem o sentido do trabalho docente. Esse distanciamento entre as políticas e as práticas educacionais afetam diretamente nossa motivação, nossa saúde emocional e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. O meu adoecimento físico e mental e a desmotivação dos colegas, que observo de perto, revelam o impacto de uma política que desconsidera o educador como sujeito central na construção de uma sociedade democrática e justa.

Em 2005, iniciei a carreira como Professor de Matemática na Educação Básica. No mesmo ano comecei a trabalhar como Professor Monitor no Projeto de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), promovido pela Prefeitura Municipal de Chapada dos Guimarães. Essa oportunidade me permitiu compreender as dinâmicas das relações humanas ao lidar com crianças de até 15 anos.

Paralelamente aos meus estudos na universidade, cursando Licenciatura em Matemática, essa experiência foi extremamente enriquecedora, pois pude unir a teoria à prática pedagógica. Colaborei com o planejamento de atividades recreativas, além de apoiar os processos de integração e inclusão de alunos em situação de vulnerabilidade social.

Após me formar, em 2007, tornei-me oficialmente um Professor licenciado, sendo aprovado em um concurso público para atuar na Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Durante esse período, lecionei em diversas modalidades de ensino, incluindo o Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Em 2011, decidi ingressar no Corpo de Bombeiros Militar como soldado, afastando-me temporariamente das salas de aula por um ano. Esses anos foram essenciais para meu crescimento pessoal e profissional, pois aprendi valores fundamentais e fortaleci minha ética e relação humana, além de enfrentar desafios que contribuíram para a minha evolução.

Ao retornar à docência, em 2012, percebi um aumento na minha curiosidade e busca por conhecimento. Entre 2012 e 2018, fui estimulado a investigar e questionar, o que me levou a buscar mais qualificação. Durante esse período, realizei duas pós-graduações, uma em Metodologias de Ensino da Matemática e outra em Prevenção e Combate a Incêndios Florestais. A segunda especialização foi motivada pela necessidade de ampliar meu conhecimento para desempenhar melhor minhas funções como bombeiro, atividade que exercia simultaneamente ao ensino de matemática.

Com o fechamento das unidades de ensino noturno, no CEJA da cidade, em que

trabalhava apenas com Educação de Jovens e Adultos, passei a exercer atividades com crianças e adolescentes. Neste momento, aumentou a minha paixão pela educação. Em 2018, após passar em mais um concurso público para Professor, decidi me dedicar integralmente à atividade educacional, trabalhando em dois cargos de Professor, acumulando 60 (sessenta) horas semanais.

Mesmo com todos os desafios encontrados, ingressei em 2020, no curso Mestrado em Educação pelo IBG – Rondonópolis que, em parceria com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, através do MINTER, me permitiu ampliar meus estudos e iniciação científica. Ademais, proporcionou-me grande aprendizado e motivação para a inovação da prática pedagógica. Mesmo com a Pandemia do SARs-COVID (COVID-19), os assuntos abordados foram significativos para a busca pela qualificação profissional.

O Mestrado trouxe à tona um grande desafio: tornar as tecnologias uma ferramenta valiosa para o conhecimento. Quando o isolamento social se tornou a norma, houve um rápido avanço na adoção de tecnologias na sala de aula. As interações sociais mudaram profundamente. Pesquisar e se comunicar passaram a ser atividades completamente diferentes. A forma como nos relacionávamos também sofreu uma transformação significativa.

Nesse curso, tive a oportunidade de presenciar o excelente desempenho do Corpo Docente. Os professores conseguiram romper alguns paradigmas tradicionais, demonstrando uma grande competência no ato de ensinar. Isso ficou claro na forma como usaram recursos audiovisuais para ajudar no aprendizado dos alunos. As aulas com atendimento remoto também foram bastante diferenciadas. Outro detalhe importante foi o quanto a instituição se empenhou em oferecer aulas síncronas online, permitindo que alunos de diferentes partes do país participassem ativamente dos diálogos e, também, de eventos acadêmicos.

Em paralelo a isso, com as mudanças nas Políticas Públicas em Mato Grosso, surgiu a necessidade de continuar o aperfeiçoamento profissional. Com essa intenção, busquei, no curso de Doutorado em Educação da URI-FW, compreender mais sobre esse processo na Política Educacional, propondo-me a investigar a autonomia pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino em Mato Grosso.

Diante de todo o exposto, a presente pesquisa é construída a partir do local de fala de um professor, atuante na rede pública estadual de Mato Grosso, cuja prática profissional concentra-se, sobretudo, no Ensino Fundamental, em turmas de 6º e 8º ano. Desde 2005, essa trajetória docente tem possibilitado uma leitura ampla e crítica acerca dos desafios enfrentados pela escola pública, envolvendo aspectos pedagógicos, estruturais e políticos. Tudo isso vivenciado na prática da sala de aula. Tal percurso legitima o olhar investigativo adotado, uma

vez que se insere em uma práxis que articula teoria e prática, tornando possível analisar as tensões entre a normatização das políticas educacionais e a realidade concreta das salas de aula.

O itinerário profissional, associado a uma sólida formação acadêmica que inclui licenciatura, especializações, mestrado e, atualmente, o doutorado, confere a este pesquisador a condição de professor-pesquisador, que investiga a autonomia pedagógica, diante da sua inserção no cotidiano escolar. Esse lugar de enunciação possibilita problematizar de forma mais crítica os efeitos do Sistema Estruturado de Ensino, que, ao mesmo tempo em que organiza conteúdos e metodologias, impõe limites à criatividade docente.

Nesse contexto, a análise privilegia também as práticas de resistência e adaptação que se manifestam nas escolas, evidenciando estratégias por meio das quais os professores buscam preservar espaços de autonomia. Assim, a escolha pelo estudo da autonomia pedagógica não se reduz a um interesse teórico, mas decorre de um compromisso ético e político com a valorização da docência e a defesa de uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente relevante. O lugar de fala assumido por este pesquisador consolida a perspectiva de que a produção de conhecimento em educação deve estar ancorada na experiência concreta da prática docente, reconhecendo que é nesse espaço em que se materializam tanto os limites impostos pelas políticas de padronização quanto às possibilidades de transformação social.

4. ESTADO DO CONHECIMENTO

A busca sistemática da literatura é uma atividade importante para analisarmos criticamente os trabalhos desenvolvidos na comunidade acadêmica. Além disso, permite a identificação de lacunas na temática e a definição dos objetivos e das questões da pesquisa.

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo (Morosini, 2014, p. 158).

Nesse contexto, a etapa em ênfase é essencial o conjunto pesquisa, cujo principal objetivo é capacitar o pesquisador com as ferramentas essenciais para conduzir uma revisão sistemática da literatura, através dos trabalhos existentes no meio acadêmico. Segundo Morosini (2014), o Estado do Conhecimento é dividido em fases metodológicas específicas, que incluem a análise de textos relacionados à produção científica, à identificação do tema da pesquisa, à leitura e à discussão da produção científica em nível teórico e empírico, à identificação de fontes relevantes e à construção do corpus de análise

A prática na disciplina “Construindo o estado de conhecimento de sua tese ou dissertação” – Seminário Instrumental – estrutura-se nas fases metodológicas a seguir especificadas:

- Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional;
- Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligada ao tema;
- Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos);
- Identificação de fontes e constituição do corpus de análise (Morosini, 2014, p. 156).

É crucial seguir essas etapas para assegurar a qualidade da revisão bibliográfica existente, pois esse processo também promove o pensamento crítico, incentivando a análise das fontes utilizadas. Essa prática é importante para aprimorarmos uma abordagem pedagógica mais técnica e reflexiva dos textos examinados. Nesse sentido, é imprescindível que as instituições de ensino superior ofereçam disciplinas como a do Estado do Conhecimento e da Arte, com a intenção de incentivar a formação docente crítica, capaz de promover práticas pedagógicas transformadoras. Assim, a conexão entre a teoria e a prática é crucial para cultivar um pensamento investigativo e analítico nos professores (Morosini, 2014).

O objetivo deste levantamento bibliográfico é estabelecer o conhecimento atual sobre a autonomia pedagógica dentro do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso. Esse tema é relevante no contexto educacional brasileiro, em especial no estado mencionado anteriormente, devido à lacuna na compreensão de como as políticas educacionais influenciam a atuação dos profissionais da educação e o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, procuramos elementos que nos permitam identificar desafios e oportunidades dentro desse contexto.

Quando se trata de uma tese de doutorado, observamos o desafio complexo de contextualizar o conhecimento vigente na área. Isso implica compreender a situação atual e as relações estabelecidas pelas pesquisas. Tal prática nos proporciona uma visão abrangente da extensão do campo de estudo e, principalmente, dos objetivos de cada uma dessas investigações.

De certa forma, é como traçar um mapa do terreno, não apenas do que já foi explorado, mas também do que ainda precisa ser investigado. Silva (2020) demonstrou como o estado do conhecimento é uma ferramenta vital para entender o que já foi realizado em uma área específica, identificando as limitações e os desafios que ainda demandam solução. Essa atividade amplia o senso crítico, com o intuito de impulsionar o progresso do conhecimento e revelar novas áreas de pesquisa necessárias no campo de estudo. Nesse sentido, Ferreira (2002, p. 258) destaca a importância em investigar quais aspectos e dimensões têm sido pesquisados em diferentes épocas e lugares:

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

O excerto anterior nos convida a uma reflexão sobre a natureza dinâmica e evolutiva das produções acadêmicas, pois é importante percebermos de que maneira e em que contextos são pensadas e construídas as dissertações de mestrado, as teses de doutorado, assim como outras publicações em periódicos, comunicações em congressos e seminários. Essa análise é fundamental para que possamos verificar e refletir sobre o processo de evolução do conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento, além das tendências científicas presentes nas pesquisas acadêmicas ao longo do tempo. Ainda que se trate de um percurso complexo, a realização de uma revisão de literatura rigorosa e crítica mostra-se indispensável, visto que as evidências científicas disponíveis podem apresentar diferentes níveis de confiabilidade

(Morosini, 2015).

Os estudos selecionados para esta revisão de literatura foram definidos com base em critérios como: relevância para o tema atualidade, qualidade metodológica e representatividade no contexto brasileiro (Severino, 2017). Durante a seleção das obras, priorizamos as publicações da última década, a fim de garantir a apresentação de abordagens recentes e alinhadas às discussões contemporâneas sobre o tema. Ademais, também estão incluídas pesquisas que trazem importantes contribuições para o entendimento de aspectos relacionados aos Sistemas de Ensino Estruturados e à autonomia pedagógica.

Diante do exposto, o tema desta investigação enquadra-se no campo da educação e, especificamente, na área das políticas educacionais e das práticas pedagógicas (Bourdieu, 1996). Ele busca entender como a inserção de um Sistema de Ensino Estruturado pode afetar a autonomia pedagógica e a prática educacional do professor no contexto específico de Mato Grosso.

Há a hipótese da existência de lacunas no conhecimento científico quanto à relação entre esses modelos educacionais, que seguem uma padronização e uma autonomia, em especial, no contexto de Mato Grosso. Também ocorrem desafios quando se trata da implementação efetiva desses sistemas e da promoção da autonomia dos professores, pressuposto que comprova a relevância desta pesquisa. Esta autonomia sofre impactos pelo excesso de padronização nos processos de ensino, pelas burocracias, pela falta de formação continuada e pela ausência de assistência técnica adequada para o trabalho com os novos materiais disponíveis, resultando em uma redução no potencial de ensino-aprendizagem dos estudantes.

4.1 Fonte de acesso

Iniciamos a revisão de literatura com uma consulta ao catálogo de teses e dissertações da CAPES. Assim, buscamos concentrar os esforços em pesquisas de nível *strictu sensu*, pois esses estudos acadêmicos já identificaram o que foi realizado anteriormente e apontam áreas que ainda necessitam de avanços. Essa prática permitiu-nos observar os problemas que ainda precisam ser resolvidos e as lacunas que demandam preenchimento.

A CAPES fornece um acervo de trabalhos em diversas áreas, o que nos possibilita avaliar o estado atual da pesquisa e planejar o desenvolvimento da tese. Esse repositório possui inúmeras teses e dissertações produzidas por pesquisadores de instituições de ensino superior em todo o Brasil e também no exterior. Trata-se de uma preciosa fonte de informações que está

disponível gratuitamente e tem um papel fundamental nas pesquisas acadêmicas.

Antes das pesquisas entrarem no catálogo, todas as teses e dissertações passam por uma avaliação rigorosa feita por um grupo de especialistas, incluindo mestres e doutores das principais instituições de ensino do país. Esse processo assegura que as pesquisas apresentem qualidade e relevância acadêmica.

Segundo Balzan (2012), esse procedimento seleciona os trabalhos que são mais significativos, trazem ideias novas e contribuem para o avanço do conhecimento em suas áreas específicas. Trata-se de um meio de assegurar que essas pesquisas atendam a padrões de excelência acadêmica e científica. A CAPES é reconhecida tanto pelos pares na academia quanto pelo governo, o que lhe confere autoridade para apoiar estudos com seus dados; essa confiabilidade é crucial.

Ao restringirmos essa pesquisa ao catálogo da CAPES, realizamos uma análise dos trabalhos. Com isso, evitamos a dispersão e a redundância, característica que nos permite direcionar o estudo a fontes consistentes e relevantes, o que, por sua vez, contribui diretamente para a qualidade e originalidade dos resultados.

Os descritores utilizados para a busca na base de dados foram: “sistema de ensino estruturado”, “sistema estruturado de ensino”, “ensino estruturado”, “sistema estruturado”, “autonomia pedagógica”, “autonomia pedagógica AND sistema estruturado de ensino”, “autonomia pedagógica em sistema de ensino estruturado”, “autonomia pedagógica em sistema estruturado de ensino”, “sistema de ensino” e “autonomia” AND “apostilado”. Limitamos o critério de busca a trabalhos relacionados à educação básica em língua portuguesa, publicados entre os anos de 2012 a 2023, ou em outros anos, mas que apresentem relevância para a pesquisa.

A seleção e a justificativa dos termos para uma pesquisa acadêmica são extremamente importantes, pois definem o escopo e a relevância do estudo. No contexto de uma investigação sobre a interação entre “autonomia pedagógica” e um “sistema de ensino estruturado”, os termos têm um papel fundamental na definição do tema da pesquisa e na identificação da literatura. Dessa forma, entedemos que:

➤ “Ensino Estruturado”: direciona o foco para o objeto de estudo, ou seja, o Sistema Educacional de Mato Grosso que utiliza uma nomenclatura pré-definida. Essa expressão pode nos auxiliar na identificação de estudos que abordam as características, organização e funcionamento desse tipo de sistema.

➤ “Autonomia Pedagógica”: destaca o conceito central da pesquisa ao enfocar essa

autonomia dos professores em suas práticas pedagógicas, incluindo a capacidade de tomar decisões relacionadas ao currículo, aos métodos de ensino e à avaliação.

➤ “Autonomia Pedagógica AND Ensino Estruturado”: ao usar o operador “AND” entre os termos, indicamos um interesse específico na intersecção entre Autonomia Pedagógica e Sistemas de Ensino Estruturados.

➤ “Apostilado”: a inclusão deste termo é significativa para a pesquisa, pois indica um aspecto específico dos Sistemas de Educação Organizados, que, geralmente, envolve os materiais didáticos pré-elaborados, como apostilas. Essa palavra-chave nos ajuda a identificar estudos que abordam sobre o efeito do material didático na independência pedagógica dos professores.

➤ “Sistema de Ensino Estruturado” e “Ensino com Estrutura”: embora possam parecer conceitualmente semelhantes, a inclusão dessas expressões alternativas tem o objetivo de capturar diferentes perspectivas e nuances do Sistema Educacional em questão. Essas variações permitem uma abordagem mais abrangente.

➤ “Sistema de Ensino” e “Autonomia Pedagógica”: esses vocábulos mostram-se relevantes para a exploração separada do Sistema Educacional e da Autonomia Pedagógica, oferecendo-nos a oportunidade de analisar aspectos gerais e, posteriormente, compará-los com as conclusões da pesquisa específica.

Com base na escolha e na combinação dos termos supracitados, conseguimos delinear uma pesquisa capaz de explorar, de forma abrangente e inteligente, a interação entre Sistemas de Estruturados de Ensino e Autonomia Pedagógica. Tal abordagem nos fornece diretrizes mais claras para o desenvolvimento do estudo, assegurando a identificação das produções relevantes da literatura e permitindo que a investigação se concentre nos elementos críticos que configuram a relação entre esses conceitos. Salientamos que essas definições decorrem tanto das leituras preliminares que subsidiaram a elaboração do projeto de pesquisa quanto das análises realizadas ao longo desta investigação.

Entre os aspectos recorrentes identificados, destacamos a relevância da formação continuada de professores e o papel desempenhado pela gestão escolar na promoção da autonomia docente. Ademais, é igualmente necessário salientarmos as diferenças observadas nas estratégias e abordagens adotadas pelas escolas e pela gestão pública, que recorrem às práticas de ensino padronizados, evidenciando que a aplicação desses moldes não é homogênea, nem isenta de tensionamentos.

As controvérsias presentes nos resultados dos trabalhos analisados constituem um

espaço fértil para reflexão sobre as implicações teóricas e práticas relacionadas à temática. A discussão proposta neste texto contribuirá para o avanço do conhecimento na área da educação, oferecendo subsídios que possam orientar políticas e práticas voltadas à valorização da autonomia educacional em escolas de Mato Grosso, inseridas no Sistema Estruturado de Ensino.

4.2 Apresentação dos resultados: análise quantitativa dos dados

A organização tabular dos dados da pesquisa é de fundamental importância para a apresentação clara e sistemática dos resultados obtidos. Dessa forma, optamos pelo uso de quadros, tendo em vista facilitar o entendimento e a organização dos dados. Nesse sentido destacamos o título da obra, o ano de publicação, a instituição, as palavras-chave, os resumos dos trabalhos e as menções bibliográficas.

Ademais, a organização das informações em quadros facilita a análise e a interpretação dos resultados, permitindo que possamos identificar padrões e tendências. Isso é particularmente relevante em pesquisas acadêmicas, pois fornece uma visão mais clara e organizada dos resultados e auxilia na comparação com estudos anteriores e na identificação de lacunas no conhecimento.

Quadro 1: Exemplo utilizado para pesquisa

Título da Obra		
Ano de Publicação:		Tipo:
Instituição de Ensino		
Palavras-Chave		
Resumo da obra		
Ideias Centrais		
Referência Bibliográfica		
Link da obra		

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seleção criteriosa de obras é um aspecto de extrema importância na elaboração desta tese de doutorado. Conforme Severino (2013, p.116), “fala-se de bibliografia especial, porque a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessem especificamente ao assunto tratado.”

A escolha dos critérios para selecionar as obras utilizadas no estudo é fundamental para garantir a relevância, a qualidade e a fundamentação teórica necessárias para uma pesquisa consistente. Assim,

As fontes para a escolha do assunto podem originar-se da experiência pessoal ou profissional, de estudos e leituras, da observação, da descoberta de discrepâncias entre trabalhos ou da analogia com temas de estudo de outras disciplinas ou áreas científicas. Após a escolha do assunto, o passo seguinte é a sua delimitação (Lakatos, 1987, p. 45).

Neste sentido, buscamos nos critérios selecionados, maior objetividade para a escolha de obras incluídas na pesquisa. Com essa atividade, pretendemos garantir que tais trabalhos contribuam para a elaboração da tese. Segue os critérios:

a) Relevância Temática

No processo de definição dos critérios de seleção das obras que fundamentaram esta pesquisa, o ponto de partida foi a relevância temática, considerada essencial para assegurar a consistência teórica e a legitimidade do estudo. As produções escolhidas devem apresentar uma estreita relação com o tema investigado, os objetivos propostos e a problemática central, garantindo contribuições significativas e efetivas para a compreensão do objeto de análise.

Nesse sentido, ao tratarmos dos limites e possibilidades da Autonomia Pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino das escolas públicas de Mato Grosso, tornou-se fundamental selecionarmos estudos que abordassem, de forma direta ou indireta, as tensões entre a padronização, a burocratização e a prática docente. Esse recorte teórico impediu a dispersão de ideias e assegurou que a investigação permanecesse fiel à sua intencionalidade crítica.

Ademais, a relevância temática não deve ser entendida apenas como afinidade com o assunto pesquisado, mas como a capacidade das obras de fornecer um embasamento teórico sólido, atualizado e crítico (Prodanov, 2013). Sob essa perspectiva, a seleção realizada neste trabalho privilegiou produções que pudessem, além de tratar da Autonomia Pedagógica, também problematizar as implicações das Políticas Educacionais Estruturadas e seus efeitos sobre o trabalho docente. Essa escolha se mostrou estratégica para sustentarmos as reflexões fundamentadas acerca do impacto da padronização curricular, da ausência de formação continuada e da limitação da liberdade didática, elementos centrais para o avanço do debate sobre as contradições e possibilidades da autonomia pedagógica no contexto escolar investigado.

b) Qualidade Acadêmica

O critério de qualidade acadêmica foi estabelecido com a finalidade de assegurarmos

uma maior credibilidade e consistência para o estudo. Essa proposta é indispensável, uma vez que é fundamental considerarmos a trajetória e a reputação dos autores, a publicação em periódicos e as editoras de reconhecida relevância, bem como a submissão dos trabalhos a processos de avaliação por pares, que conferem legitimidade científica (Prodanov, 2013).

A qualidade acadêmica implica também em precisão conceitual, fundamentação teórica sólida e uso de metodologias rigorosas, conforme mencionado por Severino (2017). Dessa forma, buscamos garantir um alicerce teórico robusto, capaz de sustentar os argumentos desenvolvidos e oferecer respaldo crítico às análises sobre a Autonomia Pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino, especialmente no contexto das escolas públicas de Mato Grosso.

c) Atualidade

Outro critério considerado essencial foi a atualidade das publicações, pois a pesquisa científica deve dialogar com produções recentes para assegurar que o estudo se mantenha em consonância com as discussões contemporâneas da área (Lakatos, 2017).

Nesta pesquisa, a valorização de obras contemporâneas possibilitou-nos compreender como a autonomia pedagógica vem sendo debatida no contexto das transformações recentes das políticas públicas educacionais. Ao mesmo tempo, reconhecemos a importância de recorrer a autores clássicos, como Saviani (2018), cuja contribuição permanece indispensável para fundamentar a análise crítica. Assim, a combinação entre referências atuais e basilares nos garantiu um equilíbrio maior entre a tradição e a inovação, fortalecendo a consistência teórica do estudo.

d) Metodologia e Abordagem Teórica

Outro aspecto considerado foi a metodologia e a abordagem teórica das obras selecionadas. A diversidade metodológica contribuiu para ampliarmos a compreensão do objeto de estudo, o que intensificou a análise sob os múltiplos ângulos (Lakatos, 1987). Dessa forma, priorizamos produções que, além de dialogarem diretamente com os objetivos desta pesquisa, apresentassem uma maior consistência metodológica e densidade conceitual.

Esse alinhamento foi essencial para que o diálogo entre as referências bibliográficas e a problemática central desta tese se mantivesse ainda mais coerente, fortalecendo os argumentos construídos e assegurando uma base científica legítima. Ao privilegiarmos obras com reconhecida reputação acadêmica, pensamos em reiterar que as interpretações apresentadas

fossem sustentadas por aportes sólidos e plurais, em sintonia com a complexidade que envolve o debate sobre a Autonomia Pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso.

4.3 Análise qualitativa das pesquisas.

Ao ser pesquisado “Sistema de Ensino Estruturado” e “Sistema Estruturado de Ensino”, com aspas, não obtivemos resultados. Todavia, ao retirarmos a palavra “Sistema”, deixando apenas “Ensino Estruturado”, obtivemos um total de 06 (seis) trabalhos, sendo dissertações de mestrado publicadas até 2023. Desses trabalhos de pesquisa, apenas 01 (um) tem referência com o objetivo da pesquisa, conforme o critério 1. Abaixo, apresentamos o resumo da busca e os dados da obra:

Palavra pesquisada: “Ensino Estruturado”

Filtro: nenhum

Abrangência: até 12/06/2023

Resultados 06 (seis)

Relacionados ao tema: 01 (um)

Quadro 2: Professor: Autor de Sua Profissão

Título da Obra	<i>Professor: Autor de Sua Profissão</i>
Ano de Publicação: 2001	Tipo: Dissertação de Mestrado
Instituição de Ensino	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS
Palavras-Chave	Instituição. Participação. Prática pedagógica. Professor – formação.
Resumo da obra	O autor argumenta que o professor não deve ser apenas um mero transmissor de conhecimento, mas sim um profissional engajado e consciente de seu papel na formação dos alunos e na construção de uma sociedade melhor. Destaca a necessidade de os professores assumirem a responsabilidade de desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras e adaptáveis, capazes de atender às demandas do mundo contemporâneo. Ao longo da obra, o autor aborda diferentes aspectos relacionados ao trabalho docente, como a importância da formação continuada, o papel da reflexão e da pesquisa na prática pedagógica e a necessidade de estabelecer uma relação de respeito e diálogo com os alunos. Aponta, também, sobre a importância de os docentes se manterem atualizados e informados sobre as transformações sociais e tecnológicas, a fim de melhor atender às necessidades educacionais de seus alunos. Ademais, o livro traz reflexões sobre a valorização e o reconhecimento dos professores, bem como sobre os desafios enfrentados por esses profissionais em um contexto de constantes mudanças e pressões sociais. O autor defende a ideia de que os profissionais da educação têm o poder de moldar o futuro através de sua prática educativa e que sua autonomia e protagonismo são

	fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Em suma, <i>Professor: Autor de Sua Profissão</i> apresenta uma visão inspiradora e motivadora do papel do professor na sociedade. O livro busca estimular os educadores a assumirem uma postura ativa e criativa em sua prática, capacitando-os a serem verdadeiros autores de sua profissão, capazes de transformar vidas e contribuir para o progresso da educação.
Ideias Centrais	1. O papel do professor como agente de mudança na educação. 2. A importância de o educadores ser um autor ativo de sua profissão. 3. Estratégias pedagógicas inovadoras e adaptáveis como ferramentas para o sucesso educacional. 4. A necessidade de formação continuada e reflexão na prática pedagógica. 5. A importância da relação de respeito e diálogo entre professor e aluno. 6. A atualização constante dos profissionais de educação diante das transformações sociais e tecnológicas. 7. Valorização e reconhecimento dos docentes. 8. Os desafios enfrentados pelos professores em um contexto de mudanças e pressões sociais. 9. O poder dos educadores em moldar o futuro através de sua prática educativa. 10. A autonomia e o protagonismo como elementos fundamentais para uma educação de qualidade.
Referência Bibliográfica	FLORES, José Francisco. Professor: autor de sua profissão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.
Link da obra	< https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2077 >

Fonte: Elaborado pelo autor.

A obra de Flores (2001) constitui uma rica contribuição para o debate acerca do papel docente na contemporaneidade, ao posicionar o professor como sujeito ativo e agente da transformação social. O autor rompe com a visão reducionista do professor como mero transmissor de conteúdos programados, defendendo sua centralidade na formação integral dos estudantes e sua cidadania. Essa perspectiva nos evidencia que o docente não apenas ensina, mas também influencia e ressignifica práticas educativas que vão para além dos muros da escola.

Além disso, problematiza a respeito da insuficiência dos discursos idealizados sobre a função docente sem o devido suporte em práticas pedagógicas inovadoras. Defende que o protagonismo do professor, vinculado à sua autonomia, não pode permanecer apenas no plano teórico, devendo concretizar-se em ações pedagógicas capazes de responder às complexas demandas do mundo contemporâneo.

Outros aspectos importantes mencionados na dissertação são: a ênfase na formação continuada e na reflexão crítica como elementos estruturantes da prática docente, pois a autonomia do professor está diretamente vinculada à sua capacidade de pensar, revisar e reconstruir sua prática. Nesse sentido, Flores (2001) aponta que essa relação dialógica e respeitosa entre professor e aluno constitui não apenas um recurso metodológico, mas uma condição única e essencial para que haja a construção de um ambiente de aprendizagem mais democrático e humanizador.

Em termos de atualidade, a obra ganha relevância para essa tese de doutorado quando relacionada a contextos educacionais submetidos a modelos estruturados de ensino, como os implementados em Mato Grosso. Nesse cenário, a reflexão de Flores (2001) contribui para problematizar quanto aos limites impostos pela padronização e para evidenciar a urgência de pesquisas que investiguem formas de conciliar a organização sistêmica com a autonomia docente e a efetividade da prática pedagógica.

Por fim, o pesquisador, ao propor o uso de recursos digitais, redes de aprendizagem e formação online, antecipa debates que se tornaram ainda mais centrais no século XXI. Tais recursos, que ainda estão longe de substituírem a prática docente, devem ser entendidos como instrumentos que possam potencializar a criatividade, a autoria e o protagonismo do professor, assegurando-lhe condições de atuar de modo crítico e inovador frente às demandas educacionais emergentes.

Somado a essa leitura, pesquisamos, também, o “Sistema Estruturado”. Tivemos um resultado de 26 (vinte e seis) textos, sendo 17 (dezesete) dissertações e 10 (dez) teses de doutorado. Entretanto, através da leitura dos títulos e dos resumos, compreendemos que os trabalhos não possuíam relação com o objeto desta pesquisa. Assim, apenas 02 (duas) produções estavam vinculadas à área da Educação, 01 (uma) relacionada às Artes Visuais e 01 (uma) ao campo de Letras associado a Psicologia.

Ao pesquisar a palavra “autonomia pedagógica” em 12/06/2023, entre aspas, obtivemos um total de 41 (quarenta e um) trabalhos acadêmicos. Desses, 36 (trinta e seis) eram dissertações de mestrado e 05 (cinco) teses de doutorado.

No intuito da objetividade, seguimos o pensamento de Lakatos (2003), verificando, inicialmente, o título e a data da publicação. Tal procedimento reforça a ideia de atualidade citada anteriormente, já que buscamos incluir apenas produções publicadas a partir de 2002.

- a) o título - apresenta-se acompanhado ou não por subtítulo, estabelece o assunto e, às vezes, até a intenção do autor;
- b) a data da publicação - fornece elementos para certificar-se de sua atualização e aceitação (número de edições), exceção feita para textos clássicos, onde não é a

atualidade que importa. (Lakatos, 2003, p. 19)

Através do refinamento das buscas na plataforma, encontramos um total de 12 (doze) pesquisas, divididas em: 11 (onze) dissertações de mestrado e apenas 01 (uma) tese de doutorado. Analisando-as mediante o critério relevância estabelecido, 04 (quatro) não possuíam relação com o tema pesquisado nesta tese. Abaixo, os dados:

Palavra pesquisada: “autonomia pedagógica”

Filtro: 2012 a 2023.

Abrangência: até 12/06/2023.

Resultados: 12 (doze)

Relacionados ao tema: 06 (seis)

Quadro 3: A Dimensão da Autonomia na Educação Escolar Indígena da Aldeia Kaimbé

Título da Obra	<i>A Dimensão da Autonomia na Educação Escolar Indígena da Aldeia Kaimbé</i>
Ano de Publicação: 2019	Tipo: Dissertação de Mestrado
Instituição de Ensino	Universidade Estadual de Feira De Santana – BA
Palavras-Chave	Educação Indígena. Interculturalidade. Escola Kaimbé. Autonomia Pedagógica.
Resumo da obra	O objetivo da pesquisa foi compreender como a autonomia é percebida, valorizada e praticada na educação escolar indígena, bem como seus impactos nos estudantes, professores e comunidade em geral. Os resultados revelaram que a autonomia desempenha um papel central na educação escolar indígena da Aldeia Kaimbé. A pesquisa concluiu que a dimensão da autonomia na educação escolar indígena da Aldeia Kaimbé é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a preservação da identidade cultural.
Ideias Centrais	1. A importância da autonomia na educação escolar indígena da Aldeia Kaimbé. 2. A participação ativa dos estudantes indígenas no processo educacional. 3. A relação entre autonomia e preservação da cultura e identidade étnica. 4. Os impactos positivos da autonomia na motivação, desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional dos alunos. 5. O papel dos professores como facilitadores e promotores do protagonismo dos estudantes. 6. A adaptação dos métodos de ensino às necessidades e às realidades da comunidade indígena. 7. A autonomia como elemento de fortalecimento do senso de pertencimento e empoderamento dos alunos. 8. As contribuições da pesquisa para a formulação de políticas educacionais inclusivas e respeitosas à diversidade cultural.

Referência Bibliográfica	RAMOS, Humberto Teixeira. A dimensão da autonomia na educação escolar indígena da aldeia Kaimbé . 2019. 200 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.
Link da obra	< http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/894 >

Fonte: Elaborado pelo autor.

A dissertação de Ramos (2019) constitui uma referência essencial para compreendermos a centralidade da Autonomia Pedagógica na educação indígena. Demonstra que ela não se configura apenas como um conceito teórico e abstrato, mas como uma prática concreta que é capaz de conferir às comunidades o controle efetivo sobre seus processos educacionais.

Essa perspectiva permite reconhecermos que a Autonomia Pedagógica é instrumento de preservação cultural, fortalecimento da sua identidade e a promoção da consciência crítica dos estudantes. Tais dimensões se colocam em tensão direta com a lógica dos Sistemas Estruturados de Ensino em Mato Grosso, objeto central desta pesquisa.

Ao destacar que a participação ativa da comunidade indígena na definição de métodos, conteúdos e práticas pedagógicas é condição indispensável para uma educação intercultural e inclusiva, Ramos (2019) nos fornece um paralelo relevante para o debate sobre a Autonomia Docente nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso. Nos sistemas estruturados analisados, observamos uma tendência à padronização curricular, bem como uma centralização administrativa, elementos que frequentemente contribuem para limitar a atuação docente.

Nesse contexto, a reflexão proposta pelo autor reforça que a Autonomia Pedagógica não é apenas desejável, mas estratégica, pois possibilita aos professores adaptarem suas práticas, conteúdos e metodologias às necessidades reais dos estudantes, promovendo aprendizagem significativa (Ausubel, 1982) e respeitosa à diversidade.

Ramos (2019) também evidencia a necessidade de políticas públicas que ofereçam formação continuada e contextualizada aos professores que atuam com esse público, além de materiais didáticos que legitimam saberes locais. Ao incorporar essa perspectiva, a presente pesquisa demonstra que o fortalecimento da autonomia docente é uma condição indispensável para que a escola pública possa se tornar um espaço de resistência cultural, promoção da identidade estudantil e desenvolvimento integral do aluno, transcendendo a dimensão meramente cognitiva do ensino.

Segundo o autor, há a necessidade de um diálogo entre autonomia pedagógica e políticas educacionais mais amplo, mostrando que é possível harmonizar princípios de interculturalidade e pluralidade com estruturas escolares tradicionalmente centralizadas. Esse ponto é, particularmente, relevante no contexto desta tese, uma vez que favorece a compreensão de que

as práticas pedagógicas autônomas podem coexistir com sistemas estruturados, gerando ganhos para a aprendizagem e a inclusão, sem comprometer a organização institucional.

Portanto, a dissertação de Ramos (2019) não só fortalece a argumentação desta pesquisa, como também oferece subsídios teóricos e práticos para a implementação de novas políticas que promovam a autonomia docente, a valorização cultural e o respeito à diversidade no sistema de ensino público estadual. A integração desses princípios nos apresenta que, mesmo diante de estruturas mais rígidas, é possível construir uma educação crítica, plural e inclusiva, na qual professores e estudantes se reconheçam como protagonistas de seus processos educativos. Dessa maneira, reafirmamos a centralidade da discussão acerca dos limites e das possibilidades da autonomia pedagógica em Mato Grosso, eixo estruturante desta tese.

Quadro 4: Formação Continuada de Professores na Escola: Prática Docente e Autonomia Pedagógica na Educação Infantil

Título da Obra	<i>Formação Continuada de Professores na Escola: Prática Docente e Autonomia Pedagógica na Educação Infantil</i>
Ano de Publicação: 2014	Tipo: Dissertação de Mestrado
Instituição de Ensino	Universidade Federal do Maranhão
Palavras-Chave	Formação de professores. Educação infantil. Autonomia pedagógica. Prática docente.
Resumo da obra	Este estudo teve o objetivo de investigar a relação entre a formação continuada de professores, a prática docente e a autonomia pedagógica na Educação Infantil. Os resultados revelaram que a formação continuada desempenha um papel fundamental no aprimoramento da prática docente e no desenvolvimento da autonomia pedagógica dos professores na Educação Infantil. Destacaram a importância da formação continuada na Educação Infantil como um meio de fortalecer a prática docente e a autonomia pedagógica.
Ideias Centrais	1. A importância da formação continuada de professores na Educação Infantil. 2. A relação entre formação continuada, prática docente e autonomia pedagógica. 3. Os benefícios da formação continuada na reflexão sobre a prática e no desenvolvimento profissional dos professores. 4. O fortalecimento da confiança e autoestima dos professores através da formação continuada. 5. A capacidade dos professores participantes de programas de formação continuada em planejar atividades pedagógicas contextualizadas e adaptadas às necessidades das crianças. 6. A promoção da autonomia pedagógica dos professores na Educação Infantil. 7. A importância de programas de formação continuada estruturados, considerando as especificidades da Educação

	Infantil. 8. Recomendações para gestores e educadores investirem em programas de formação continuada de qualidade, que valorizem a prática reflexiva, o diálogo e a colaboração entre os profissionais. 9. O impacto positivo da formação continuada na qualidade da Educação Infantil e no desenvolvimento das crianças.
Referência Bibliográfica	DUTRA, Rosyane de Moraes Martins et al. Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil . 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.
Link da obra	< https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/278 >

Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa supracitada discute que a formação continuada constitui elemento fundamental para a consolidação da prática pedagógica na Educação Infantil e destaca que a qualidade da educação destinada às crianças depende diretamente do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. No caso do Sistema Estruturado de Ensino em Mato Grosso, essa perspectiva assume maior relevância, tendo em vista que a padronização curricular tende a reduzir os espaços de inovação docente. Com base nisso, a formação continuada não se restringe a uma atualização técnica, mas se afirma como estratégia de resistência às imposições normativas, em consonância com os mecanismos de poder e disciplinamento presentes nas instituições educativas (Foucault, 2013).

A estreita relação entre formação continuada, prática docente e autonomia pedagógica é outro ponto central da obra. Dutra (2014) evidencia que processos formativos mais consistentes ampliam a capacidade dos professores de transformar suas práticas e de tomar decisões de forma mais autônoma, qualificando o trabalho pedagógico. Contudo, quando essa reflexão é transposta ao Sistema Estruturado, percebemos que essa autonomia encontra limites, já que os materiais são centralizados, prescritivos e buscam moldar a prática do professor.

Além disso, Dutra (2014) disserta sobre o papel da reflexão como eixo constitutivo do desenvolvimento profissional, considerando que uma formação para além do treino de metodologias, deve proporcionar ao professor um espaço de análise crítica sobre suas ações cotidianas, permitindo-lhe ressignificar conceitos e ampliar sua compreensão acerca de todo o processo educativo. Essa perspectiva encontra consonância com a teoria Histórico-Crítica de Saviani (2021), o qual salienta que a educação é a mediação entre o conhecimento sistematizado e a prática social. Assim, em Mato Grosso, a formação continuada necessita superar a lógica instrumental e o cumprimento de exigências formais, para consolidar-se como campo de práxis, em que teoria e prática se retroalimentam, garantindo a materialidade de um trabalho

pedagógico consciente e emancipador.

Dutra (2014) também aborda que a formação continuada atua no fortalecimento da confiança e da autoestima docente, dimensões que são subjetivas e que, às vezes, são negligenciadas pelas políticas educacionais. Ao promover a valorização simbólica da profissão, a formação torna-se elemento indispensável para a motivação e o engajamento dos professores. Esse aspecto é particularmente relevante em Mato Grosso, em que a desvalorização salarial e a revogação da Lei nº 510/2013 criaram um cenário de desânimo e precarização.

A autonomia pedagógica, compreendida pela autora como um processo construído a partir da reflexão e da experiência formativa, é outro ponto de grande relevância. Entendemos isso, pois, embora o Sistema Estruturado limite essa conquista ao reduzir o papel do professor à execução de prescrições, Dutra (2014) reforça que a formação continuada pode ampliar a margem de decisão docente, reforçando sua condição de protagonista do processo educativo. Na perspectiva Histórico-Crítica de Saviani (2021), essa autonomia só se torna efetiva quando associada à compreensão crítica das contradições sociais e educacionais, o que reitera que o professor intervenha de forma consciente na transformação da sua realidade escolar.

Por fim, a pesquisa evidencia que o impacto da formação continuada reflete diretamente na qualidade da Educação Infantil e no desenvolvimento integral das crianças (Dutra, 2014). Essa constatação ressalta que a qualidade educacional não pode ser medida apenas por indicadores de desempenho ou metas gerenciais, mas deve estar vinculada à capacidade de os professores exercerem sua autonomia pedagógica e oferecerem experiências educativas significativas. Nesse sentido, o debate sobre o Sistema Estruturado de Ensino em Mato Grosso, aponta a formação continuada como caminho estratégico para conciliar as exigências das políticas educacionais com o compromisso ético-político de garantir às crianças o direito a uma educação de qualidade, crítica e emancipadora.

Quadro 5: Autonomia pedagógica da escola: base legal e conceitual e os desafios de uma experiência na rede municipal de São Paulo

Título da Obra	<i>Autonomia pedagógica da escola: base legal e conceitual e os desafios de uma experiência na rede municipal de São Paulo</i>	
Ano de Publicação: 2017	Tipo: Dissertação de Mestrado	
Instituição de Ensino	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP	
Palavras-Chave	Autonomia Pedagógica da Escola;Direito;Educação;Freire;Desafios da Prática	
Resumo da obra	O presente estudo teve o objetivo de investigar a autonomia pedagógica da escola, sua base legal e conceitual, bem como os desafios enfrentados na implementação dessa prática na rede municipal de São Paulo. Os resultados revelaram que a autonomia docente é respaldada por um	

	arcabouço legal e conceitual sólido, tanto a nível nacional quanto municipal. Essas experiências mostraram que essa prática pode promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o engajamento dos professores e a personalização da educação de acordo com as necessidades e realidades locais. Tais descobertas são relevantes para subsidiar políticas educacionais que valorizem e promovam a autonomia pedagógica nas escolas municipais de São Paulo, visando uma educação de qualidade e a melhoria do processo educativo.
Ideias Centrais	1. A importância da autonomia pedagógica da escola como princípio fundamental para a melhoria da qualidade educacional. 2. A base legal e conceitual que respalda a autonomia docente, tanto a nível nacional quanto municipal. 3. Os desafios enfrentados na implementação da autonomia pedagógica na rede municipal de São Paulo. 4. A falta de clareza e consenso na definição dos limites e possibilidades da autonomia pedagógica. 5. A resistência à mudança por parte de alguns atores educacionais. 6. A desigualdade de recursos e condições entre as escolas como um desafio para a implementação da autonomia pedagógica. 7. Experiências bem-sucedidas de autonomia pedagógica nas escolas municipais de São Paulo. 8. A promoção da melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o engajamento dos professores e a personalização da educação como resultados da autonomia pedagógica. 9. A importância do trabalho colaborativo entre gestores, professores, famílias e comunidade escolar para fortalecer a autonomia pedagógica. 10. A necessidade de diálogo, participação e formação continuada dos professores para efetivamente exercer a autonomia pedagógica. 11. Recomendações para promover um debate amplo sobre a autonomia pedagógica, investir em formação de gestores e professores, estabelecer diretrizes claras e garantir recursos adequados para a efetivação da autonomia pedagógica nas escolas municipais de São Paulo.
Referência Bibliográfica	VILELLA, Mariana. Autonomia pedagógica da escola na história das ideias e políticas públicas da educação brasileira . 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
Link da obra	< https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5413659 >

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa dissertação, Vilella (2017) discute sobre a autonomia pedagógica das escolas, enfatizando sua base legal e conceitual como condição indispensável para a melhoria da qualidade educacional. Afirma que o respaldo jurídico existente, tanto em âmbito nacional quanto municipal, garante à escola o direito à autonomia, mas alerta para que, apesar da solidez normativa, há desafios concretos para a efetivação desse princípio.

Nesse sentido, para que possamos compreender como essas normativas são interpretadas e aplicadas, é fundamental identificarmos as lacunas e contradições, sobretudo,

em contextos de políticas estruturadas e centralizadoras, como as implantadas em Mato Grosso. A autonomia, quando reduzida a um discurso formal desvinculado da prática, corre o risco de se tornar apenas um recurso retórico, incapaz de gerar mudanças significativas no processo educativo (Vilella, 2017).

Um dos desafios ressaltados pela pesquisa é a falta de consenso entre professores e gestores sobre os limites e possibilidades da autonomia pedagógica. Essa ausência de clareza gera múltiplas interpretações que, em vez de fortalecer o coletivo docente, contribui para as fragmentações e disputas de sentido. No caso do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, essa problemática se intensifica, já que os materiais padronizados produzem uma falsa ideia de uniformidade e retiram que o professor tem a possibilidade de decidir de forma criativa e contextualizada. Ball (2001), ao discutir sobre a performatividade nas políticas educacionais, e Fávero (2023) sobre o professor padronizado e o gerencialismo docente, ajudam-nos a compreender como essas ambiguidades funcionam como mecanismos de controle, dificultando que a autonomia se materialize.

Outro ponto relevante apontado por Vilella (2017) é que a construção da autonomia exige a reconfiguração das relações de poder no interior da escola e a ampliação da participação de professores, gestores e comunidade. No entanto, essa mudança de paradigma encontra obstáculos na cultura escolar e nas hierarquias institucionalizadas.

No caso de Mato Grosso, esse processo é ainda mais desafiador, pois o Sistema Estruturado tende a reforçar esses modelos verticais de gestão, dificultando a criação de espaços de diálogos horizontais. Foucault (2013), sobre os dispositivos de poder, realça que essas resistências não são meramente individuais, mas que são efeitos estruturais de uma política educacional que privilegia o controle e a padronização.

A desigualdade de recursos entre as escolas também é destacada pela autora como um entrave decisivo para a efetivação da autonomia. Sem condições materiais mínimas, qualquer proposta de autonomia corre o risco de ser apenas formal, já que o exercício da liberdade pedagógica exige acesso à infraestrutura, à materiais e à formação continuada.

No contexto do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, esse desafio é ainda mais evidente. Isso ocorre devido à homogeneização proposta pela política desconsiderar as desigualdades territoriais e sociais do estado, buscando apenas métricas, sem contextualização. Ao tratar da equidade educacional, Saviani (2021) sinaliza que apenas uma política comprometida com a universalização de condições reais pode garantir que a autonomia se realize de modo efetivo.

Apesar dos obstáculos, Vilella (2017) apresenta experiências bem-sucedidas de

autonomia pedagógica em escolas da rede municipal de São Paulo. Essas colocações demonstram que, quando há investimento em participação, diálogo e inovação, os resultados aparecem na melhoria do ensino, da aprendizagem e no engajamento dos professores.

Essas experiências servem de referência para Mato Grosso, onde iniciativas semelhantes começam a surgir, como as Mostras de Boas Práticas, realizadas de 2022 a 2024, que buscaram fomentar o intercâmbio de experiências pedagógicas realizadas pelos professores. Tais ações reforçam a importância de criar espaços institucionais para a circulação de práticas inovadoras, valorizando o protagonismo dos professores frente às exigências centralizadoras do Sistema Estruturado.

Por fim, a autora ressalta que a autonomia pedagógica só se fortalece quando há colaboração entre gestores, professores, famílias e comunidade escolar, o que pressupõe diálogo, participação e formação continuada. Esses aspectos são, particularmente, importantes para o estado do Mato Grosso, em que o desafio é garantir que a autonomia não seja ainda mais reduzida à adaptação de apostilas, mas se traduza em práticas vivas e críticas. Para que isso aconteça, é necessário investir em programas de formação que instrumentalizem os docentes para a análise crítica das políticas educacionais e para a construção de alternativas pedagógicas coerentes com a realidade local.

Nessa perspectiva, o trabalho de Vilella (2017) contribuiu para iluminar o debate sobre a autonomia no Sistema Estruturado de Ensino, mostrando que a base legal, por si só, não garante a prática autônoma. É necessário articular marcos normativos, condições concretas de trabalho e um compromisso coletivo com a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Quadro 6: Autonomia Pedagógica da Escola na História das Ideias e Políticas Públicas da Educação Brasileira

Título da Obra	<i>Autonomia Pedagógica da Escola na História das Ideias e Políticas Públicas da Educação Brasileira</i>	
Ano de Publicação:	2022	Tipo: Tese de Doutorado
Instituição de Ensino	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP	
Palavras-Chave	Autonomia Pedagógica da Escola Pública; Legislação Educacional; Políticas Públicas; História das Ideias Pedagógicas	
Resumo da obra	Este texto explora conceitos-chave e políticas públicas relacionadas à autonomia docente nas escolas ao longo da história da educação brasileira. A pesquisa inicializa com uma contextualização da evolução do ideário educacional no Brasil, destacando os diferentes períodos e correntes de pensamento que influenciaram a concepção e prática da autonomia pedagógica. Este trabalho contribui para a compreensão da independência	

	docente escolar na história do pensamento e políticas públicas na educação brasileira ao oferecer uma análise abrangente e crítica do tema.
Ideias Centrais	1. Contextualização da evolução das ideias educacionais no Brasil ao longo da história. 2. Análise das diferentes correntes de pensamento que influenciaram a concepção e prática da autonomia pedagógica, incluindo o pensamento tradicional, tecnicista, crítico-social dos conteúdos, sociointeracionista, Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Freireana. 3. Exploração das políticas públicas implementadas no Brasil e suas influências na autonomia pedagógica. 4. Discussão sobre os desafios e conquistas enfrentados no fortalecimento da autonomia pedagógica, levando em consideração as diferentes realidades socioeconômicas e culturais do país. 5. Ênfase na importância da autonomia docente para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, permitindo a personalização do ensino, a inovação pedagógica e o envolvimento da comunidade escolar. 6. Identificação de obstáculos à efetivação da autonomia pedagógica, como falta de recursos, formação inadequada dos professores, desigualdades socioeconômicas e burocracia administrativa. 7. Recomendações para a promoção da autonomia pedagógica, incluindo investimentos na formação de gestores e professores, mecanismos de avaliação apropriados, incentivo à participação da comunidade escolar e parcerias entre as escolas e outros atores sociais. 8. Contribuição da obra para a compreensão do tema e fornecimento de subsídios para a tomada de decisões e desenvolvimento de políticas educacionais que promovam a autonomia das escolas e a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.
Referência Bibliográfica	Vilella, Mariana. Autonomia pedagógica da escola na história das ideias e políticas públicas da educação brasileira . 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
Link da obra	< https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13214161 >

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo Vilella (2022), a trajetória histórica da educação brasileira é marcada por transformações constantes, que são influenciadas por diferentes correntes de pensamento que moldaram a concepção e a prática da autonomia pedagógica. Assim, o pensamento tradicional e hierárquico limita a liberdade docente, enquanto o tecnicismo impõe padronização e eficiência mecânica nos processos de ensino.

Em Mato Grosso, a aplicação da autonomia pedagógica é condicionada por um Sistema Estruturado de Ensino que impõe currículos rígidos e limita a atuação docente. Essa realidade encontra eco na análise de Cassol (2006) sobre a crise de projeto nas escolas estaduais, em que a autonomia é constantemente tensionada por estruturas centralizadoras. Nesse cenário,

professores têm sua atuação restringida ao cumprimento de roteiros e apostilas, o que dificulta a inovação pedagógica, a personalização do ensino e a integração com a realidade socioeconômica e cultural das escolas.

Além das limitações estruturais, obstáculos como falta de recursos, formação continuada insuficiente, desigualdade socioeconômica e burocracia administrativa comprometem o fortalecimento da autonomia pedagógica. A pesquisa de Vilella (2022) evidencia que a consolidação dessa autonomia depende de políticas que promovam não apenas liberdade formal, mas também condições concretas para que os professores possam exercer julgamento profissional, criatividade e decisão pedagógica.

Com base nessas análises, algumas recomendações práticas podem ser delineadas para Mato Grosso. Primeiramente, destacamos o investimento em formação continuada de professores e gestores, com foco em práticas pedagógicas inovadoras, contextualizadas e críticas, além da flexibilização curricular, permitindo que escolas e professores adaptem conteúdos às necessidades locais e aos perfis dos alunos, considerando o seu ritmo.

Outrossim, salientamos a importância da participação efetiva da comunidade escolar, fortalecendo vínculos entre escola, famílias e sociedade e garantindo que as decisões pedagógicas considerem contextos sociais e culturais específicos. Ademais, reiteramos a valorização docente e os recursos adequados, incluindo materiais pedagógicos, tecnologia e apoio institucional, a fim de superar limitações estruturais. Por fim, apontamos a relevância da avaliação contínua das políticas públicas, de modo a promover ajustes que equilibrem autonomia e *accountability*, evitando que sistemas estruturados engessados limitem a prática pedagógica.

Quadro 7: Condições de Trabalho Docente no Ensino Fundamental na Rede Estadual Paulista e Representações de Professores Sobre Autonomia

Título da Obra	<i>Condições de Trabalho Docente no Ensino Fundamental na Rede Estadual Paulista e Representações de Professores Sobre Autonomia</i>	
Ano de Publicação: 2017	Tipo: Dissertação de Mestrado	
Instituição de Ensino	Universidade Federal De São Paulo	
Palavras-Chave	Autonomia pedagógica; Trabalho docente; Representação social; Condição de Trabalho docente; Educação básica	
Resumo da obra	A pesquisa busca investigar as condições de trabalho dos professores que atuam no Ensino Fundamental II, na rede estadual paulista, bem como as representações desses profissionais sobre o conceito de autonomia no contexto educacional. Os resultados obtidos revelam que as condições de trabalho docente nesse contexto são desafiadoras e impactam diretamente a prática pedagógica dos professores. Esta obra contribui para a compreensão das	

	condições de trabalho docente. Os resultados e reflexões são importantes para subsidiar a formulação de políticas educacionais que visem melhorar as condições de trabalho dos e promover a autonomia pedagógica.
Ideias Centrais	1. Investigação das condições de trabalho dos professores no Ensino Fundamental II na rede estadual paulista. 2. Análise das representações dos docentes sobre o conceito de autonomia no contexto educacional. 3. Discussão sobre as condições desafiadoras do trabalho pedagógico, como sobrecarga de trabalho e falta de recursos. 4. Exploração das diferentes percepções e representações sobre a autonomia, incluindo a liberdade de escolha de metodologias e conteúdos e a capacidade de tomar decisões relacionadas ao planejamento e avaliação do ensino. 5. Identificação de obstáculos para a efetivação da autonomia docente, como a falta de apoio institucional e a burocracia escolar. 6. Recomendações para melhorar as condições de trabalho dos professores, incluindo investimento na formação continuada, criação de espaços de diálogo e participação dos professores nas decisões pedagógicas e melhoria das condições estruturais das escolas. 7. Contribuição da obra para a compreensão das condições de trabalho docente e a importância da autonomia para a qualidade da educação no Ensino Fundamental II na rede estadual paulista.
Referência Bibliográfica	SANTOS, Vanessa Filgueira. Condições de trabalho docente no ensino fundamental II na rede estadual paulista e representações de professores sobre autonomia . 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.
Link da obra	< https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5072779 >

Fonte: Elaborado pelo autor.

Santos (2017), em sua dissertação, investigou as condições de trabalho dos professores do Ensino Fundamental II da rede estadual paulista e as representações desses profissionais sobre autonomia pedagógica. Demonstrou que os docentes enfrentam desafios significativos, como a sobrecarga de atividades, a insuficiência de recursos e as limitações institucionais. Fatores que impactam diretamente a prática pedagógica e a efetividade da autonomia docente.

A autora analisa, também, as diferentes concepções de autonomia, abrangendo tanto a liberdade, a escolha de metodologias e conteúdos quanto a capacidade de tomar decisões relacionadas ao planejamento e à avaliação do ensino. Obstáculos como a burocracia escolar e a falta de apoio institucional são destacados como barreiras.

Para o contexto mato-grossense, o estudo em análise nos oferece importantes subsídios analíticos ao permitir reflexões sobre a relação entre condições de trabalho e autonomia. Isso ocorre, pois ele evidencia que a efetivação da autonomia docente depende não apenas da competência do professor, mas também de estratégias institucionais que realmente valorizem

sua prática pedagógica e fortaleçam a gestão escolar colaborativa.

Em síntese, a pesquisa reforça que a autonomia é um componente estratégico para a qualidade educacional. Nesse sentido, oferece subsídios teóricos e práticos para a formulação de políticas e práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento profissional e a efetividade do ensino nas escolas públicas.

Quadro 8: O plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola): Instrumento de Autonomia para as Unidades Escolares?

Título da Obra	<i>O plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola): Instrumento de Autonomia para as Unidades Escolares?</i>
Ano de Publicação: 2012	Tipo: Dissertação de Mestrado
Instituição de Ensino	Universidade Estadual Paulista -Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro – SP
Palavras-Chave	Planejamentos Educacionais. IDEB. PDE-Escola. Projeto Político Pedagógico. Autonomia Escolar. Participação.
Resumo da obra	As ideias centrais exploradas na obra incluem a conceituação do PDE-Escola como uma política pública educacional destinada a fortalecer a gestão democrática e a autonomia das escolas, fornecendo um instrumento de planejamento e ação para a melhoria da qualidade do ensino. Ademais, o texto também aponta para desafios enfrentados na implementação do PDE-Escola, tais como a burocratização do processo, a falta de clareza nas diretrizes e a necessidade de formação continuada dos profissionais envolvidos. Como conclusão, a autora destaca a importância de refletir sobre o papel do PDE-Escola como um instrumento de autonomia, ressaltando que é fundamental garantir a participação efetiva dos atores escolares, a contextualização das ações propostas e a promoção de um ambiente favorável ao diálogo e à colaboração.
Ideias Centrais	1. Exploração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) como um instrumento de autonomia para as unidades escolares. 2. Análise crítica do documento, identificando suas potencialidades e limitações na promoção da autonomia escolar. 3. Discussão sobre o processo de elaboração e implementação do PDE-Escola, além de mecanismos de acompanhamento e avaliação. 4. Resultados que evidenciam o potencial do PDE-Escola como instrumento de autonomia, permitindo a construção coletiva de um projeto educativo que atenda às necessidades específicas de cada escola. 5. Identificação de desafios na implementação do PDE-Escola, como a burocratização do processo, a falta de clareza nas diretrizes e a necessidade de formação continuada dos profissionais envolvidos. 6. Ênfase da importância da participação efetiva dos atores escolares, da contextualização das ações propostas e da promoção de um ambiente favorável ao diálogo e à colaboração. 7. Contribuição para o debate sobre a autonomia das escolas e a efetividade das políticas educacionais, fornecendo subsídios teóricos

	e práticos para gestores, professores e pesquisadores interessados na temática.
Referência Bibliográfica	SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. O plano de desenvolvimento da escola (PDE-Escola): instrumento de autonomia para as unidades escolares?. 2012. 278 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.
Link da obra	< https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90091 >

Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa de Schimonek (2012) analisa o PDE-Escola como instrumento de autonomia das unidades escolares. A autora realiza uma leitura crítica do programa, identificando suas possibilidades e limites na promoção da autonomia escolar. Discute, ainda, o processo de elaboração e implementação do documento, os desafios na sua implementação e a importância da participação da comunidade escolar, contribuindo significativamente para o debate sobre a autonomia escolar e a é enfatizada eficácia das medidas de política educacional.

Nesse estudo, a autora destaca o potencial de um projeto para criar programas educacionais personalizados para atender às necessidades únicas de cada escola. No entanto, sua crítica recai sobre o percurso para concretizar essa proposta; que está longe de ser linear. Questões burocráticas se impõem, as instruções não são claras o suficiente, bem como a ausência de formação adequada para os profissionais que gerenciam esses recursos.

Schimone (2012) destaca a importância da comunidade escolar estar diretamente envolvida no desenvolvimento e na implementação do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE). Dessa forma, enfatiza a criação de um ambiente que incentive o diálogo e a colaboração entre todos os componentes da escola, sejam eles gestores, professores, estudantes ou membros da própria comunidade.

Esse esforço para promover a integração, abre espaço para práticas mais democráticas dentro das escolas, reforçando a autonomia delas e contribuindo para uma educação de qualidade (Schimone, 2012). Nesse sentido, são necessárias bases sólidas para uma educação que atenda de fato às necessidades da comunidade e que promova uma atmosfera propensa à colaboração e à melhoria contínua.

No contexto da implantação do Sistema Estruturado, é fundamental coletarmos evidências concretas sobre o impacto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) nas escolas na qualidade da educação. Isso envolve levarmos em conta os indicadores educacionais e as percepções dos sujeitos envolvidos nesse processo. Tal perspectiva também pressupõe uma maior participação da sociedade nas decisões sobre como os recursos serão usados nas escolas, colaborando para uma educação melhor e mais engajada. Essa abordagem fortalece o

envolvimento da comunidade. Todavia, cabe um alerta para o Estado de Mato Grosso. As ações políticas recentes caminham em direções opostas, priorizando a meritocracia que desconsidera as especificidades locais e destina maiores recursos para escolas com melhores índices e para escolas militarizadas.

Continuando com a pesquisa para compor o Estado do Conhecimento nessa tese de doutorado, salientamos que as palavras-chave citadas “autonomia pedagógica AND sistema estruturado de ensino”, “autonomia pedagógica em sistema de ensino estruturado”, “autonomia pedagógica em sistema estruturado de ensino”, não apresentaram resultados.

Diante disso, para que fosse possível maior abrangência na pesquisa, utilizamos o termo “sistema de ensino”, com o intuito de identificar o sistema estruturado, mas organizado em outras modelagens. A pesquisa resultou em 897 (oitocentos e noventa e sete) resultados. Conforme os critérios estabelecidos, aplicamos o filtro para o período de 2012 a 2023 e isso resultou em 102 (cento e dois) trabalhos. Para vincularmos com os textos voltados à Educação, aplicamos diversos filtros, porém, todos eles apresentavam um grande acervo de obras. Assim, decidimos pela aplicação do filtro “Área de Avaliação”, pois conseguimos verificar os trabalhos que realmente realizaram pesquisas voltadas à Educação Básica, conforme podemos verificar na figura abaixo.

Figura 2: Filtro do catálogo de teses

Refinar resultados por: Área Avaliação (26) ×

Pesquisar

Informe um termo para buscar... Buscar

☐ ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO (3)	☒ EDUCAÇÃO FÍSICA (3) ☐ ENGENHARIAS III (1)	☐ MEDICINA I (2)
☐ ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO (2)	☒ ENSINO (2) ☒ ENSINO (1)	☐ PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA (1)
☐ ARTES / MÚSICA (1)	☐ FILOSOFIA/TEOLOGIA:subcomissão TEOLOGIA (1)	☐ PSICOLOGIA (3) ☐ SERVIÇO SOCIAL (2)
☐ CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS (1)	☒ GEOGRAFIA (1) ☒ INTERDISCIPLINAR (3)	☐ SOCIOLOGIA (1) ☐ SOCIOLOGIA (3)
☐ CIÊNCIAS AGRÁRIAS I (1)	☒ INTERDISCIPLINAR (3)	
☐ CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E TEOLOGIA (1)	☒ LETRAS / LINGÜÍSTICA (4)	
☐ DIREITO (1) ☐ ECONOMIA (1) ☒ EDUCAÇÃO (17)	☒ LINGÜÍSTICA E LITERATURA (2)	
☒ EDUCAÇÃO (41)		

<<
<
1
>
>>

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

De acordo com o filtro aplicado, visualizamos 77 (setenta e sete) obras, das quais 47

(quarenta e sete) são dissertações de mestrado acadêmico, 05 (cinco) dissertações de mestrado profissional e 23 (vinte e três) teses de doutorado. Apenas 03 (três) dos trabalhos apresentam relação com o tema dessa pesquisa de doutorado. Abaixo, a relação dos trabalhos:

Palavra pesquisada: “sistema de ensino”

Filtro: 2012 a 2023

Abrangência: até 15/06/2023

Resultados 77 (setenta e sete)

Relacionados ao tema: 02 (duas)

Quadro 9: As Apostilas dos Sistemas de Ensino Sob Uma Lógica Empresarial

Título da Obra	<i>As Apostilas dos Sistemas de Ensino Sob Uma Lógica Empresarial</i>
Ano de Publicação: 2012	Tipo: Tese de Doutorado
Instituição de Ensino	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS
Palavras-Chave	Estudos Culturais, apostilas, sistemas de ensino, representações identitárias, ensino de História, governamentalidade neoliberal.
Resumo da obra	A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e é baseada em ampla revisão da literatura sobre temas relacionados à educação, sistemas de ensino e lógica de negócios. O estudo conclui que a lógica empreendedora na produção e comercialização de brochuras do sistema educativo pode ter um impacto significativo na qualidade da educação na formação dos alunos e no trabalho dos professores. Segundo o autor, é necessário, portanto, refletir criticamente sobre o impacto dessas práticas e buscar alternativas que priorizem uma educação de qualidade com materiais pedagogicamente adequados e respeito à autonomia dos professores.
Ideias Centrais	1. Análise crítica das apostilas educacionais: o autor realiza uma investigação minuciosa sobre os materiais utilizados nos sistemas de ensino, com o objetivo de examinar como são concebidos, produzidos e comercializados dentro de uma lógica empresarial. 2. Influência da lógica empresarial: a obra explora essa proposta no processo de criação e distribuição das apostilas, destacando a importância de aspectos como lucratividade, padronização, marketing e competitividade nesse contexto. 3. Impacto na qualidade da educação: o autor discute os impactos na qualidade da educação, ressaltando que a busca por lucro e eficiência nem sempre está alinhada com a promoção de uma educação de qualidade. 4. Perda de autonomia dos professores: a abordagem empresarial na produção das apostilas pode resultar na perda de autonomia dos professores na escolha dos materiais didáticos, limitando sua capacidade de adaptar o conteúdo às necessidades e características dos alunos. 5. Simplificação do conteúdo: o texto revela que, em muitos casos, a lógica empresarial leva à simplificação do conteúdo das apostilas, visando atingir um público mais amplo. Isso pode comprometer a profundidade e a complexidade do conhecimento transmitido aos

	estudantes. 6. Necessidade de reflexão crítica: a obra conclui destacando a importância de refletir sobre a influência das práticas empresariais na produção e distribuição das apostilas, buscando alternativas que priorizem uma educação de qualidade, com materiais pedagogicamente adequados e respeito à autonomia docente.
Referência Bibliográfica	GOMES, João Carlos Amilibia. As apostilas dos sistemas de ensino sob uma lógica empresarial . 2012. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
Link da obra	< http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/793 >

Fonte: Elaborado pelo autor.

No trabalho supracitado, Gomes (2012) apresenta a necessidade de observarmos cuidadosamente os materiais didáticos, pois muitas vezes sua produção é direcionada, principalmente, ao lucro. Em uma leitura empresarial, há a tendência de priorizar a padronização, o marketing e a competitividade, frequentemente amparando-se no discurso de melhoria na qualidade pedagógica e na profundidade do conhecimento oferecido aos alunos.

A análise crítica da obra nos evidencia que a lógica comercial na produção de apostilas pode comprometer a educação com a busca por eficiência e retorno financeiro, o que leva à simplificação ou dificulta a aprendizagem do objeto de conhecimento pelos estudantes (Gomes, 2012). Além disso, reduz a autonomia dos professores, limitando sua capacidade de adaptar o material às necessidades específicas das turmas ou de desenvolver novas abordagens pedagógicas, essenciais para a construção de um ensino significativo. De certa forma, isso também é identificado em Mato Grosso, tendo em vista o curto tempo disponível para trabalhar os assuntos em virtude das avaliações em larga escala realizadas, bem como outras atividades extracurriculares que são desenvolvidas pela escola.

O autor destaca a importância de refletirmos sobre a influência das práticas empresariais na criação e distribuição de materiais educativos (Gomes, 2012). Ademais, indica a importância da busca por alternativas que priorizem a qualidade pedagógica e a autonomia docente, assegurando que os materiais não sejam meros produtos comerciais, mas sim, instrumentos capazes de promover o conhecimento de forma estruturada e significativa. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas educacionais que valorizem conteúdos contextualizados, aprofundados e adaptáveis, com o objetivo de garantir uma educação pública de qualidade e com impacto duradouro na formação dos estudantes e no exercício profissional dos professores.

Quadro 10: A Inserção de Critérios Privados na Política de Gestão do Sistema de Ensino no Estado De Mato Grosso do Sul (2007-2013)

Título da Obra	<i>A Inserção de Critérios Privados na Política de Gestão do Sistema de Ensino no Estado De Mato Grosso do Sul (2007-2013)</i>	
Ano de Publicação: 2014	Tipo: Dissertação de Mestrado	
Instituição de Ensino	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – MS	
Palavras-Chave	Política Educacional. Gestão da Educação Básica. Gestão do sistema de ensino de Mato Grosso do Sul. “Educação para o Sucesso”	
Resumo da obra	O objetivo principal do estudo é analisar como fatores de especial interesse são integrados políticas de gestão dos sistemas educacionais e explorar como esses critérios afetam a tomada de decisões e a implementação da política educacional no país. Os resultados da pesquisa revelam a presença de critérios privados na política de gestão do Sistema Educacional de Mato Grosso do Sul. Esses aspectos são identificados em diferentes aspectos da gestão como a terceirização de serviços, a adoção de práticas de gestão empresarial e a busca para alianças com entidades privadas.	
Ideias Centrais	1. O estudo visa investigar a influência de critérios privados na política de gestão educacional de Mato Grosso do Sul durante o período de 2007 a 2013. 2. São analisados elementos relacionados a interesses privados que são incorporados nas políticas de gestão do sistema de ensino, afetando as decisões e a implementação das políticas educacionais. 3. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, envolvendo a leitura de documentos oficiais, legislação educacional, relatórios governamentais e entrevistas com atores-chave envolvidos na formulação e implementação das políticas de gestão educacional. 4. É identificada a presença de critérios privados na política de gestão educacional de Mato Grosso do Sul, como a contratação de serviços terceirizados, a adoção de práticas de gestão empresarial e a busca por parcerias com entidades privadas. 5. São exploradas as implicações desses pressupostos privados na política educacional, incluindo a distribuição de recursos, as práticas gerenciais baseadas em eficiência e produtividade, a priorização de indicadores quantitativos de desempenho e a flexibilização de políticas públicas para atender a interesses privados. 6. O estudo ressalta a importância de uma reflexão crítica sobre a inserção de critérios privados na política de gestão educacional, com ênfase na transparência, equidade e interesse público na formulação e implementação das políticas educacionais.	
Referência Bibliográfica	ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende. A inserção de critérios privados na política de gestão do sistema de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul (2007-2013) . Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2014.	
Link da obra	< https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1631006 >	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A dissertação acima representa uma investigação crítica e detalhada sobre a inserção

de critérios privados na gestão do Sistema de Ensino de Mato Grosso do Sul, entre 2007 e 2013. Período marcado por transformações significativas na administração educacional, caracterizadas pela busca de eficiência, formalização de parcerias com o setor privado, bem como pela adoção progressiva de práticas gerenciais de inspiração empresarial.

A pesquisa evidencia a utilização de princípios privados na política de gestão educacional, a qual se manifesta por meio da terceirização de serviços, da adoção de procedimentos gerenciais inspirados em práticas empresariais e da celebração de parcerias com entidades privadas (Alves, 2014). Tais critérios privados repercutem diretamente na distribuição de recursos, na priorização da eficiência e produtividade, na utilização de indicadores quantitativos de desempenho e na flexibilização de políticas públicas para atender a interesses externos, sem levar em consideração as especificidades locais.

Nesse viés, a reflexão contribui para a compreensão dos desafios que emergem quando políticas públicas educacionais se encontram subordinadas a interesses privados, como o caso de Mato Grosso. Ainda, destaca a necessidade de manter um olhar crítico contínuo e de priorizar a transparência, a equidade e o interesse público na formulação e implementação das políticas educacionais.

Para completar a busca de obras acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, realizamos a busca com as palavras “autonomia” AND “apostilado”. Essa combinação ocorreu devido ao fato de que um dos grandes questionamentos dessa investigação recai sobre o sistema com apostilas em um Sistema Estruturado de Ensino. Através da coleta, encontramos um total de 06 (seis) resultados, sendo 04 (quatro) dissertações de mestrado e 02 (duas) teses de doutorado. Nesse caso, percebemos que a maioria das obras possuem mais de 10 (dez) anos de publicação. Ainda assim, dada a sua pertinência teórica, incluímos as 04 (quatro) obras mais diretamente relacionadas com a pesquisa.

Palavra pesquisada: , “autonomia” AND “apostilado”

Filtro: nenhum.

Abrangência: até 20/06/2023

Resultados 06 (seis)

Relacionados ao tema: 04 (quatro)

Quadro 11: Ensino Apostilado na Escola Pública: Tendência Crescente nos Municípios da Região de São José do Rio Preto-SP

Título da Obra	<i>Ensino Apostilado na Escola Pública: Tendência Crescente nos Municípios da Região de São José do Rio Preto-SP</i>	
Ano de Publicação: 2009	Tipo: <i>Dissertação de Mestrado</i>	
Instituição de Ensino	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara – SP	

Palavras-Chave	Ensino apostilado. Municipalização do Ensino Fundamental. Ensino Municipal.
Resumo da obra	O ensino apostilado é uma abordagem de ensino que usa materiais impressos, chamados apostilas, como o principal recurso de aprendizado. Os resultados revelam que essas ferramentas foram adotadas como estratégia para superar os desafios enfrentados pelas escolas públicas da região como a falta de recursos didáticos e a necessidade de padronização curricular. Ademais, há uma percepção geralmente positiva de gestores, professores e alunos em relação às apostilas, destacando sua contribuição para o acesso a materiais didáticos de qualidade e acompanhamento individualizado do processo ensino-aprendizagem. Diante dos resultados, o autor conclui que a educação domiciliar nas escolas públicas é uma tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto-SP, sendo o uso das apostilas uma estratégia que visa enfrentar os desafios da educação pública.
Ideias Centrais	1. O estudo investiga a tendência crescente do ensino apostilado como abordagem pedagógica adotada por escolas públicas na região de São José do Rio Preto-SP. 2. A análise da literatura revela as origens, princípios teóricos e modelos pedagógicos associados ao ensino apostilado. 3. A pesquisa emprega uma abordagem metodológica mista, combinando análise documental e entrevistas com gestores educacionais, professores e estudantes para compreender a implementação e percepção desse ensino. 4. A implementação dessa prática nas escolas públicas é motivada pela busca por soluções para desafios enfrentados, como a escassez de recursos didáticos e a necessidade de padronização curricular. 5. A percepção dos envolvidos demonstra uma visão predominantemente favorável ao ensino apostilado, ressaltando benefícios como o acesso a materiais didáticos de qualidade e o acompanhamento personalizado do processo de ensino-aprendizagem. 6. São identificados desafios relacionados à limitação da interação e participação dos estudantes, inflexibilidade curricular e dependência excessiva de materiais impressos. 7. As conclusões apontam o ensino apostilado como uma tendência em ascensão nas escolas públicas, mas destacam a necessidade de reflexões mais aprofundadas sobre suas implicações pedagógicas e sociais. 8. São sugeridos debates e discussões como meios para aprofundar o entendimento dos benefícios e limitações dessa modalidade de ensino.
Referência Bibliográfica	NICOLETI, João Ernesto. Ensino apostilado na escola pública: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto-SP. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2009.
Link da obra	< https://repositorio.unesp.br/handle/11449/9026 >

Fonte: Elaborado pelo autor.

A investigação sobre o ensino apostilado disserta sobre como as escolas públicas em São José do Rio Preto passaram a utilizar essa modalidade como estratégia pedagógica. Tal análise suscita uma reflexão interessante acerca da forma como o sistema de ensino de Mato Grosso também incorporou essa lógica.

Nicoletti (2009) investigou a crescente adoção do ensino apostilado por escolas públicas na região de São José do Rio Preto-SP, tendência que levanta questões importantes a serem discutidas, como suas origens, princípios teóricos e modelos pedagógicos associados ao ensino apostilado. No contexto de Mato Grosso, a introdução do ensino apostilado pelo Sistema Estruturado de Ensino demonstra uma abordagem parecida, mas com suas próprias nuances e considerações.

Essa abordagem pedagógica possui suas raízes na busca por soluções práticas para os desafios educacionais enfrentados pelas escolas públicas, como a escassez de recursos didáticos (Nicoletti, 2009). Em Mato Grosso, essa adoção do ensino apostilado também pode ser atribuída a fatores semelhantes, incluindo a necessidade de padronização curricular e a demanda por materiais didáticos acessíveis, principalmente, depois do apagão educacional devido da Pandemia do SARS-CoV-2 (COVID-19).

No entanto, tanto na região de São José do Rio Preto quanto em Mato Grosso, podemos identificar diversos desafios relacionados à essa limitação da interação e participação dos estudantes, à inflexibilidade curricular e à dependência excessiva de materiais impressos, não contribuindo para a autonomia e protagonismo dos professores. Segundo Nicoletti (2009), o engessamento do currículo dificulta a construção de conhecimentos do cotidiano, a fim de que os estudantes possam desenvolver outras competências previstas na própria LDB.

A participação dos professores é fundamental para que possamos criar um ambiente de aprendizado mais eficaz e adequado às necessidades dos alunos. Tanto em um contexto quanto no outro, o foco é encontrarmos soluções para problemas educacionais (Nicoletti, 2009). É fundamental ressaltar que Mato Grosso tem suas próprias características, que podem englobar questões ligadas à geografia e a fatores culturais e administrativos exclusivos da região.

Quadro 12: Os Pacotes Didáticos e a Autonomia do Professor

Título da Obra	<i>Os Pacotes Didáticos e a Autonomia do Professor</i>	
Ano de Publicação:	2008	Tipo: Dissertação de Mestrado
Instituição de Ensino	Universidade de Uberaba – MG	
Palavras-Chave	Autonomia docente; “pacotes didáticos”; formação de professores.	

Resumo da obra	Utilizando uma abordagem qualitativa, a pesquisa inclui a coleta de dados por meio de entrevistas com professores que utilizam pacotes didáticos em suas práticas pedagógicas. Em suma, a obra analisa a relação entre a utilização desses materiais e a autonomia docente, enfatizando a importância de um equilíbrio entre suporte pedagógico e liberdade para a personalização do ensino.
Ideias Centrais	1. Os pacotes didáticos são conjuntos de materiais pedagógicos predefinidos e estruturados, acompanhados de manuais de instruções. 2. A autonomia do professor é destacada como um elemento crucial na prática educativa e no desenvolvimento profissional. 3. A pesquisa envolve entrevistas qualitativas com docentes que utilizam pacotes didáticos em suas práticas pedagógicas. 4. A utilização dos pacotes didáticos pode fornecer suporte e orientação, especialmente para os profissionais iniciantes ou aqueles que buscam uma estrutura mais definida. 5. Os pacotes didáticos podem limitar a liberdade do professor em adaptar e personalizar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos. 6. A autora ressalta a importância de uma abordagem equilibrada na utilização dos materiais, buscando preservar a autonomia docente. 7. É destacada a necessidade de reflexão crítica sobre os pacotes didáticos e o incentivo ao desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis e adaptáveis. 8. A obra contribui para o debate sobre práticas educacionais e o desenvolvimento profissional dos professores.
Referência Bibliográfica	ANDRADE, Fernanda Borges de. Os pacotes didáticos e a autonomia do professor . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2008.
Link da obra	< https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000185407.pdf >

Fonte: Elaborado pelo autor.

Andrade (2008) aborda a questão dos pacotes didáticos nas salas de aula. Esses materiais são compostos por ensinamentos pré-definidos, com o objetivo de oferecer apoio e orientação aos professores. No entanto, sua crítica é quanto à autonomia pedagógica do professor, pois é preciso que o docente tenha liberdade para escolher e adaptar os materiais didáticos de acordo com as necessidades da sua turma. Isso não é apenas importante para o trabalho do professor, mas também para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Ao mesmo tempo, é essencial considerarmos como esses pacotes didáticos podem impactar a autonomia pedagógica, tendo em vista que, quando um professor tem a liberdade de decidir sobre o material didático, ele pode criar um ambiente de aprendizado mais eficaz e personalizado. Essa flexibilidade permite que o professor ajuste sua abordagem de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Além disso, durante a pesquisa, a autora busca entender o surgimento e a utilidade dos pacotes didáticos, duvidando, em alguns aspectos, da sua importância no dia a dia dos

professores. Em Mato Grosso, por exemplo, faz parte do Sistema Estruturado de Ensino, que, como veremos mais à frente, está inserido em um pacote pedagógico amplo. A ideia dessas ferramentas surgiu da pesquisa por recursos que pudessem dar um suporte aos professores.

Quando o professor tem a chance de decidir como vai adaptar e usar os materiais em sala de aula, ele enfrenta um novo desafio. Além de lidar com todo o processo de decisão, acaba com uma carga extra de trabalho para preparar e aplicar esses estudos. Isso torna mais ampla a atividade docente, uma vez que exige a conciliação de múltiplas demandas para oferecer aulas significativas e atraentes.

Por fim, Andrade (2008) argumenta que a utilização dos pacotes didáticos pode oferecer orientação e estrutura aos professores, especialmente àqueles que estão iniciando na carreira ou buscam uma base mais sólida. No entanto, ela também destaca que essa abordagem pode limitar a liberdade do professor em adaptar e personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Essa consideração é igualmente aplicável à experiência do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso.

Quadro 13: A Prática Docente do Professor de Matemática e o Sistema Apostilado de Ensino Do Estado de São Paulo

Título da Obra	<i>A Prática Docente do Professor de Matemática e o Sistema Apostilado de Ensino Do Estado de São Paulo</i>	
Ano de Publicação: 2011	Tipo: Dissertação de Mestrado	
Instituição de Ensino	Universidade Católica de Santos – SP	
Palavras-Chave	Professor de matemática; formação de professores; prática docente; sistema apostilado	
Resumo da obra	O trabalho tem o objetivo de investigar a relação entre a prática docente dos professores de Matemática e a implementação do sistema apostilado de ensino adotado pelo Estado de São Paulo. Utilizando uma abordagem qualitativa, a pesquisa inclui a coleta de dados por meio de entrevistas e observações diretas realizadas com professores de Matemática que utilizam tal sistema de ensino em suas práticas pedagógicas.	
Ideias Centrais	1. O sistema apostilado de ensino é caracterizado por uma estrutura curricular definida e materiais didáticos padronizados. 2. A pesquisa envolve entrevistas e observações diretas com professores de Matemática que utilizam esse sistema em suas práticas pedagógicas. 3. A implementação do uso de apostilas tem impacto na prática docente, proporcionando estruturação curricular e apoio na organização do ensino, mas também limitando a flexibilidade e autonomia dos professores. 4. A autora destaca a importância de um equilíbrio entre a estruturação da organização e a valorização da criatividade e adaptabilidade dos professores.	

	5. É ressaltada a necessidade de políticas educacionais que considerem as particularidades da disciplina de Matemática e incentivem a formação continuada dos professores. 6. A obra contribui para o debate sobre a efetividade do sistema apostilado de ensino e a importância de uma prática docente reflexiva e adaptável na disciplina de Matemática.
Referência Bibliográfica	CARVALHO, Márcia Cavalchi de. A prática docente do professor de matemática e o sistema apostilado de ensino do Estado de São Paulo . Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.
Link da obra	< https://tede.unisantos.br/handle/tede/187 >

Fonte: Elaborado pelo autor.

No texto anterior, a autora analisa a experiência dos professores de Matemática que atuam no contexto do sistema apostilado de ensino, com ênfase na realidade do Estado de São Paulo. Ademais, evidencia que esse modelo se caracteriza por uma estrutura curricular previamente definida e pelo uso de materiais didáticos padronizados, elementos que afetam diretamente a prática pedagógica.

Embora a padronização proporcione organização e uniformidade, ela pode restringir a autonomia e a flexibilidade docente, tanto no planejamento quanto no desenvolvimento das aulas (Carvalho, 2011). A pesquisadora defende, portanto, a necessidade de buscarmos um equilíbrio entre a estrutura garantida pelo sistema e a valorização da criatividade e da adaptabilidade dos professores.

No contexto do Sistema Estruturado de Ensino em Mato Grosso, tema central desta tese, assim como no caso paulista, podemos observar que essa rigidez dos materiais e das orientações oficiais pode limitar a ação crítica do professor. Essa situação reforça a relevância de práticas que conciliem a organização curricular com a liberdade criativa e reflexiva do docente.

Ao problematizar tais tensões, a pesquisa contribui para a compreensão dos desafios e possibilidades de uma prática pedagógica que possa ir além da mera reprodução de conteúdos. Além disso, reafirma a importância de um ensino de Matemática que seja, simultaneamente, sistematizado, crítico e emancipador.

Quadro 14: Sistemas Apostilados de Ensino e Autonomia Docente em Educação em Ciências e Matemática: Um Diálogo com José Contreras

Título da Obra	<i>Sistemas Apostilados de Ensino e Autonomia Docente em Educação em Ciências e Matemática: Um Diálogo com José Contreras</i>	
Ano de Publicação: 2021	Tipo: Dissertação de Mestrado	
Instituição	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – RS	

de Ensino	
Palavras-Chave	Sistemas Apostilados de Ensino, Sistemas Privados de Ensino, Autonomia Docente, Educação em Ciências, Educação Crítica.
Resumo da obra	A pesquisa destaca a importância de se debater a questão da autonomia docente frente ao uso de sistemas apostilados, os quais são caracterizados pela presença de materiais didáticos padronizados, elaborados por editoras e que muitas vezes limitam a atuação criativa e autônoma dos professores. Os resultados indicam que os sistemas apostilados podem limitar a autonomia docente, uma vez que impõem um modelo rígido e pré-determinado de ensino, dificultando a adaptação às necessidades específicas dos estudantes e ao contexto escolar. Segundo Ortiz (2021), Contreras (2012) defende a importância da autonomia docente como elemento fundamental para a qualidade da educação.
Ideias Centrais	1. Relação entre sistemas apostilados de ensino e autonomia docente: a obra explora a relação entre o uso de sistemas apostilados de ensino, caracterizados pela presença de materiais didáticos padronizados, e a autonomia dos professores na área de educação em ciências e matemática. Analisa como esses sistemas podem influenciar a prática pedagógica dos docentes e a formação dos estudantes. 2. Limitações dos sistemas apostilados na autonomia docente: o autor argumenta que os sistemas apostilados podem limitar a autonomia dos professores, uma vez que impõem um modelo rígido e pré-determinado de ensino. Isso dificulta a adaptação às necessidades específicas dos alunos e ao contexto escolar, restringindo a atuação criativa e autônoma dos educadores. 3. Prejuízos à construção do conhecimento crítico e reflexivo: Ortiz destaca que os sistemas apostilados, ao enfatizarem a transmissão de conhecimentos prontos e acabados, podem prejudicar a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva. Isso limita a capacidade dos estudantes de questionar, problematizar e desenvolver uma compreensão mais profunda dos conteúdos. 4. Importância da autonomia docente para a qualidade da educação: a obra baseia-se nas ideias de José Contreras, reconhecido por seus estudos sobre o papel do professor na construção do conhecimento. Contreras defende a importância da autonomia docente como elemento fundamental para a qualidade da educação, enfatizando a necessidade de um professor ativo, reflexivo e capaz de adaptar o currículo às características dos alunos e ao contexto em que estão inseridos. 5. Necessidade de repensar os sistemas apostilados e valorizar a formação docente: O autor conclui que é fundamental repensar os sistemas apostilados de ensino, buscando promover uma maior flexibilidade pedagógica e estimulando a autonomia dos professores. Destaca a importância da formação contínua dos docentes, para que possam adquirir as habilidades necessárias para fazer uso crítico desses materiais e adaptá-los às necessidades e realidades dos estudantes, contribuindo para uma educação mais significativa e emancipadora.
Referência Bibliográfica	ORTIZ, Gabriel Santos. Sistemas apostilados de ensino e autonomia docente em educação em ciências e matemática: um diálogo com José Contreras . Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
Link da obra	< https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10990341 >

Fonte: Elaborado pelo autor.

A dissertação em ênfase aborda sobre o impacto dos sistemas apostilados, a prática pedagógica dos professores e o processo de aprendizagem dos estudantes. O estudo pretende articular essa discussão em paralelo às ideias de José Contreras, acerca da autonomia docente na construção do conhecimento, mostrando a necessidade de repensarmos o uso dos sistemas apostilados. A pesquisa reforça a autonomia docente com enfoque particular na educação em ciências e matemática, sendo essa uma peça central para a promoção de uma educação de qualidade.

Os sistemas apostilados, ao fornecerem materiais padronizados e modelos rígidos de ensino, podem restringir significativamente a autonomia docente (Ortiz, 2021). Para o autor, essa limitação compromete a criatividade pedagógica e ainda reduz a possibilidade de construção de novas práticas educativas mais reflexivas e contextualizadas, prejudicando a capacidade do professor de promover experiências de aprendizagem adaptáveis e emancipadoras.

Além disso, Ortiz (2021) aponta que tais sistemas podem reduzir o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes, ao privilegiar a transmissão de conteúdos prontos e acabados. Isso é relevante, considerando a necessidade contemporânea de formar indivíduos capazes de questionar, problematizar e aprofundar sua compreensão dos temas estudados. A reflexão do autor contribui para a crítica ao gerencialismo educacional e à precarização do ensino, propondo uma valorização real do conhecimento especializado dos professores.

Portanto, as observações salientadas no texto se mostram cada vez mais pertinentes, não apenas para a educação em ciências e matemática, mas para o campo educacional. Entendemos que essas ideias reforçam a importância de reconhecer e de respeitar a experiência dos docentes, a fim de que possamos promover políticas que garantam uma autonomia pedagógica, bem como uma formação contínua que seja significativa e alinhada às demandas reais do ensino público.

Diante das leituras percorridas, para que possamos entender melhor como essas ideias dos principais autores se cruzam e contribuem para a nossa análise sobre o assunto, fizemos uma pesquisa detalhada desses pontos. Através da análise dessas obras, pudemos identificar alguns pontos comuns que nos ajudam a compreender os principais avanços e desafios, especialmente em relação à autonomia pedagógica dentro dos Sistemas Estruturados de Ensino. É interessante notarmos como diferentes autores abordam questões semelhantes, lançando uma luz sobre as áreas que precisam de mais atenção e desenvolvimento.

Além disso, ao direcionarmos nossa atenção para essas convergências, podemos

aprender com as experiências já vividas e registradas e ainda aplicar esse conhecimento em nossa própria prática educacional, a fim de consolidar o aprimoramento e a adoção de métodos mais eficazes de ensino. Autores de variadas perspectivas coincidem ao destacar a importância da autonomia pedagógica. De fato, eles defendem que esse estudo é importante para entendermos como os professores crescem em sua prática diária em sala de aula.

Nesse cenário, quando observamos todo o material estudado, notamos alguns padrões. É importante salientarmos que discorrer sobre esses pontos em comum nos oferece uma visão geral do que já se conhece sobre o tema e sugere algumas direções para pesquisas futuras, além de indicar quais discussões são necessárias para desenvolver uma tese de doutorado sólida. As conclusões apresentadas servem como guia para este estudo e fornecem elementos que podem embasar novos trabalhos.

A seguir, destacamos as principais questões em tópicos, o que nos permitirá um melhor entendimento dos pontos que precisam ser aprofundados nesta pesquisa:

a) Efeitos da Autonomia Docente na Qualidade da Educação

A qualidade da educação é uma preocupação central na educação brasileira. A autonomia pedagógica docente e a sua relação com a qualidade da educação nos revelam resultados complexos e abrangentes com diversos campos para pesquisa a nível *stricto sensu*. Ademais, essa proposta aponta para abordagens pedagógicas personalizadas e adaptadas às necessidades dos estudantes, podendo resultar em um crescimento na qualidade da educação (Ortiz, 2021).

Os sistemas apostilados e a falta de autonomia dos professores podem limitar a construção de aulas que analisem as individualidades dos discentes, prejudicando a qualidade da educação (Nicoleti, 2009). Essa interpretação reforça o que Fensterseifer e Bando (2023) denominaram de violência simbólica nos sistemas educacionais excessivamente estruturados, que ignoram as particularidades contextuais. Nesse sentido, podemos perceber essa relação entre autonomia e qualidade da educação que é complexa e multifacetada e que depende de diversos fatores contextuais para uma educação que vise não somente os conteúdos, mas que possa possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de outras competências que são importantes.

b) Desenvolvimento de Estratégias Pedagógicas Autônomas

O desenvolvimento de estratégias pedagógicas constitui um elemento importante para que os professores possam exercer essa autonomia dentro de Sistemas Estruturados de Ensino, como o de Mato Grosso, que é baseado em apostilas. Para Carvalho (2011), mesmo em contextos mais rígidos, o docente pode criar práticas flexíveis e inovadoras, adaptando os conteúdos às necessidades específicas dos estudantes, incorporando atividades vivenciais e contextualizadas. Isso favorece a aprendizagem significativa (Ausubel, 1982) e fortalece o protagonismo dos alunos, transformando-os em agentes ativos do processo educativo. Porém, muitas vezes, esse processo se depara com procedimentos burocráticos e com a limitação do tempo didático, tendo em vista o cumprimento integral dos assuntos da apostila, que são cobrados em avaliações externas.

Para Ortiz (2021), a autonomia pedagógica docente vai além da simples aplicação mecânica do material didático. Para o autor, é fundamental pensar estratégias pedagógicas que visam atender às realidade das salas de aula. Concomitante a essa leitura, Andrade (2008) indica que a utilização crítica desses pacotes didáticos possibilita ao professor inserir elementos de sua prática e da realidade local, o que pode ampliar sua liberdade pedagógica. Cabe ressaltar, ainda, que a troca de experiências entre professores também pode contribuir para a construção coletiva de metodologias inovadoras, favorecendo o desenvolvimento de práticas mais diversificadas e eficazes (Nicoletti, 2009).

A adoção de estratégias autônomas também pode estimular o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, permitindo-lhes relacionar os conteúdos das apostilas com situações concretas do cotidiano. Através da contextualização do conhecimento, o professor cria um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, que estimula a curiosidade e ainda promove a participação ativa dos estudantes. Além disso, essa autonomia fortalece a relação entre professor e estudante, estabelecendo espaços de diálogos e colaboração que ultrapassam a transmissão de conteúdos (Carvalho, 2011).

Por fim, Ortiz (2021) argumenta que a autonomia docente contribui para a construção da identidade profissional do professor, o que fortalece suas competências para atuar de maneira mais criativa e crítica dentro de limites estruturados. Essa prática nos mostra a relevância do professor como mediador do conhecimento.

c) Influência das Políticas Educacionais na Autonomia Docente

As políticas educacionais estaduais e municipais desempenham papel determinante no grau de autonomia que os professores podem exercer. Tal situação acontece, especialmente, em

sistemas apostilados, porque limitam a criatividade, uma vez que colocam tempo limitado para cada assunto, incluindo uma quantidade, por vezes, excessiva de objetos de conhecimentos em um curto espaço de tempo, reduzindo a exploração de outras formas de aprendizagem que não estejam no material. Com isso, Alves (2014) alerta que a inserção de critérios privados na gestão escolar e nos materiais didáticos, motivada por interesses comerciais e políticos, compromete a liberdade pedagógica, subordinando as decisões docentes à lógica de mercado. Essa lógica empresarial restringe a inovação, padroniza e burocratiza a prática educativa (Gomes, 2012).

No entanto, instrumentos de gestão escolar, tal como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), podem possibilitar maior autonomia nas unidades escolares, ao promoverem estratégias pedagógicas próprias (Schimonek, 2012). Políticas públicas bem estruturadas são capazes, portanto, de equilibrar a padronização exigida pelo sistema, com a liberdade necessária para que os professores atuem com protagonismo e criatividade. É importante salientar que essas premissas devem ser pensadas coletivamente.

Além disso, políticas educacionais consistentes e participativas contribuem para a redução das desigualdades internas nas escolas, característica que fortalece a confiança do docente em sua prática. Nesse sentido, Alves (2014) enfatiza que, quando as normas priorizam critérios pedagógicos em detrimento de interesses empresariais, os professores se sentem seguros para realizarem adaptações curriculares e estratégias inovadoras, promovendo um ensino mais contextualizado e eficaz.

A participação dos professores na elaboração e implementação de políticas internas, por meio do PDE-Escola, fortalece a gestão democrática e possibilita que a escola construa ações pedagógicas alinhadas à realidade local (Schimonek, 2012). Essa prática contribui para o desenvolvimento de um ambiente escolar colaborativo e para a valorização da autonomia docente.

d) Participação dos Professores na Tomada de Decisões Curriculares

A participação ativa dos docentes na elaboração e na seleção de materiais apostilados é essencial para que o currículo seja adaptado às necessidades de cada comunidade escolar, o que não acontece com o sistemas de apostilas compradas dentro de um pacote de recursos didáticos. Gomes (2012) afirma que a ausência desse envolvimento restringe a capacidade do professor de contextualizar o ensino. Tal proposta reduz a adaptação do currículo às especificidades cognitivas dos estudantes, tendo em vista que, devido a realidades

socioeconômicas diferentes, o processo de ensino-aprendizagem pode apresentar desafios diferentes. Nesse pensamento, Vilella (2022) reforça que a autonomia curricular da escola está diretamente relacionada à possibilidade de intervenção crítica do professor, pois consolida seu papel central no planejamento educativo e possibilita o desenvolvimento de atividades extracurriculares ao decorrer do processo educativo, tais como palestras, dinâmicas, jogos escolares, entre outras atividades desenvolvidas pela escola.

A participação docente na tomada de decisões adota ajustes pedagógicos que tornam o ensino mais relevante e significativo. Segundo Ortiz (2021), essa atuação fortalece a integração de conhecimentos tradicionais e experiências locais, ao ampliar a aprendizagem e o engajamento dos alunos. Para Nicoletti (2009), a construção de materiais diferenciados possibilita atender à diversidade de estilos de aprendizagem e promove práticas inclusivas e contextualizadas às diversidades locais.

Além disso, essa tomada de decisão compartilhada também estimula a criação de uma cultura escolar colaborativa, em que professores assumem responsabilidade pelo desenvolvimento acadêmico dos alunos, possibilitando, inclusive, o aumento dos índices escolares. Santos (2017) ressalta que, em contextos assim, a autonomia docente se articula com a gestão democrática e fortalece o protagonismo do educador e a melhoria na qualidade do ensino.

Por fim, a participação efetiva na definição do currículo reforça a identidade profissional do docente e reitera o desenvolvimento de competências cada vez mais reflexivas e críticas. Esse protagonismo é essencial para que o professor possa propor inovações pedagógicas e responder às demandas específicas de cada turma.

e) Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores

A formação continuada é fundamental para que os professores desenvolvam autonomia. De acordo com Dutra (2014), os programas de capacitação devem estar alinhados à prática cotidiana, a fim de promoverem uma reflexão crítica sobre estratégias pedagógicas e desenvolvimento de novas habilidades adaptativas. Segundo Ramos (2019) há a necessidade de que a formação desses profissionais melhore e que se considerem os contextos culturais e comunitários, de modo a favorecer uma autonomia sensível às demandas locais.

Para Silva (2019), treinamentos superficiais ou meramente formais não auxiliam na autonomia. É necessário que os programas de desenvolvimento profissional proporcionem experiências concretas, sobretudo, para o uso de tecnologias educacionais disponíveis. Nesse

sentido, a formação contínua ajuda o professor a poder interpretar criticamente os materiais apostilados, integrando-os de forma criativa às experiências locais e às necessidades dos alunos (Ortiz, 2021).

Outrossim, a formação docente, além de preparar os professores para enfrentarem os desafios cotidianos do ambiente escolar, fortalece a autonomia, aumentando a capacidade do docente de tomar decisões pedagógicas fundamentadas e inovadoras. Ademais, permite adaptações curriculares eficientes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas (Carvalho, 2011).

A formação continuada também contribui para a construção da identidade profissional, uma vez que reforça a percepção de valor da prática docente e promove uma motivação intrínseca. Dessa forma, o investimento em programas de capacitação não apenas qualifica o trabalho pedagógico, como também potencializa a autonomia e o protagonismo docente.

f) Equidade no Acesso à Educação

A implementação de sistemas apostilados podem gerar impactos negativos sobre a equidade educacional, especialmente quando a lógica de mercado privilegia a venda de materiais diferenciados e inacessíveis para alunos de regiões socioeconomicamente desfavorecidas. Nessa leitura, Alves (2014) reforça que, em contextos de privatização ou gestão militarizada, como é o caso de Mato Grosso, há certa tendência à reprodução de desigualdades educacionais. Com isso, a autonomia docente deve ser exercida com o objetivo de promover essa justiça social, assegurando acesso equitativo à educação (Ortiz, 2021).

Gomes (2012) alerta que esses sistemas gerencialistas, que são voltados ao lucro, restringem o acesso a recursos de qualidade, dificultam a prática docente inclusiva e restringem a autonomia pedagógica. Assim, essa liberdade torna-se um instrumento de resistência ao permitir que os professores desenvolvam estratégias que minimizem os efeitos dessas desigualdades.

Segundo Vilella (2022), políticas públicas devem contemplar uma capacitação docente e adaptações curriculares que possam garantir oportunidades mais equitativas a todos os estudantes, independentemente de sua condição social. Dessa forma, Ortiz (2021) reforça que, ao integrar criatividade e contextualização, o professor pode assegurar aprendizagem mais significativa e equitativa, transformando a autonomia em instrumento de justiça social.

Além disso, a promoção da equidade exige que gestores e docentes articulem práticas pedagógicas que superem as limitações impostas pelo mercado educacional, garantindo que

todos os alunos tenham acesso a conteúdos de qualidade e a experiências de aprendizagem diversificadas. Essa ação fortalece a função social da escola e legitima a autonomia docente como um direito e uma responsabilidade ética.

g) Avaliação da Efetividade dos Sistemas Apostilados

A avaliação da efetividade de sistemas apostilados é fundamental para compreendermos seus impactos sobre o desempenho dos alunos e o engajamento docente. Para que isso aconteça, conforme abordado por Santos (2017), tais ponderações devem envolver professores e órgãos fiscalizadores, de forma a assegurar que os investimentos públicos realmente promovam a qualidade educacional e não apenas benefícios empresariais. Segundo Gomes (2012), a análise crítica desses sistemas nos permite ajustar políticas e práticas.

Logo, de acordo com Ortiz (2021), a participação docente na avaliação possibilita identificar lacunas no ensino e propor estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos. Essa atividade é essencial para os Sistemas Estruturados, pois pode permitir que o professor compreenda melhor as dinâmicas das avaliações em larga escala.

Nicoletti (2009) acrescenta que essa avaliação contínua potencializa intervenções cada vez mais oportunas e adaptadas, melhorando o aprendizado e estimulando a criatividade e a inovação pedagógica. Para complementar, Vilella (2022) propõe que avaliações participativas e reflexivas fortalecem o protagonismo docente e oportunizam condições para que os professores sejam agentes ativos na construção de práticas pedagógicas.

Em suma, a avaliação da efetividade deve contemplar tanto indicadores quantitativos quanto qualitativos, considerando o engajamento dos alunos, a qualidade das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos docentes. Esse enfoque garante que a autonomia docente seja valorizada e exercida de forma crítica e responsável.

h) Papel das Famílias na Educação

A autonomia pedagógica nas escolas está diretamente relacionada ao engajamento das famílias no processo educativo, tendo em vista que a comunicação entre escola e família é indispensável para a construção de um ambiente colaborativo (Vilella, 2017). Além disso, a perspectiva do Direito Educativo configura-se como instrumento de superação de violência e promoção de uma cultura de paz, fortalecendo a autonomia dos sujeitos educacionais, no qual os docentes possam exercer maior autonomia pedagógica (Fensterseifer e Bando, 2022).

Todavia, para que isso realmente ocorra, é importante que todos os membros da comunidade escolar compreendam as intenções e os objetivos das estratégias adotadas pelos professores e pela escola. Entendemos que essa prática pode garantir que o aprendizado dos estudantes seja significativo e integrado à realidade.

A participação familiar não se configura apenas como um fator desejável, mas como uma condição necessária para que haja coordenação efetiva entre as atividades realizadas na escola e aquelas desenvolvidas em casa. Sem este envolvimento, torna-se difícil atingir os resultados educacionais esperados, uma vez que cada ator do processo – professores, estudantes e familiares – desempenha papel determinante no sucesso escolar. Para promover essa colaboração, é imprescindível a implementação de planos mais concretos, tais como reuniões periódicas, parcerias entre escola e família e estratégias de engajamento que fortaleçam os vínculos entre todos os envolvidos e não apenas encontros destinados ao simples repasse de informações ou à entrega de notas.

A autonomia pedagógica assume papel fundamental especialmente em contextos nos quais predominam práticas rígidas e padronizadas, tal como o uso de materiais didáticos estruturados, prática recorrente em diversas redes de ensino de Mato Grosso, agora sendo adotada pelo ensino público estadual. Nesse contexto, autonomia não significa liberdade irrestrita, mas a capacidade de ajustar o ensino às necessidades específicas de cada estudante. Caso contrário, a função do professor se reduziria à mera execução de conteúdos, tornando-se substituível por sistemas automatizados ou ferramentas tecnológicas, como está ocorrendo em Mato Grosso, onde os professores são obrigados a elaborar seus roteiros didáticos com base nas apostilas.

O diferencial de um docente está em sua capacidade de desenvolver abordagens inovadoras e intencionais, mesmo diante de sistemas rígidos, garantindo que a aprendizagem seja não apenas envolvente, mas também relevante para a realidade social e pessoal dos estudantes. Essa competência requer adaptabilidade, sensibilidade às necessidades individuais e habilidade para lidar com situações inesperadas. Trata-se de dimensões intrinsecamente humanas, que tecnologias, incluindo aquelas baseadas em inteligência artificial, ainda não conseguem reproduzir plenamente.

Além disso, as diretrizes educacionais desempenham papel decisivo na formação e atuação docente. Elas devem fundamentar-se em valores educacionais sólidos, priorizando a qualidade do aprendizado em detrimento de interesses políticos ou econômicos específicos. A participação dos professores na tomada de decisões curriculares é igualmente importante, assim como o investimento contínuo em sua formação profissional, que são condições indispensáveis

para que possamos garantir autonomia escolar.

A valorização do professor, combinada com sua capacitação, cria um ambiente escolar em que todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de sua origem social ou condição econômica. Isso reforça a importância da construção de currículos mais colaborativos e contextualizados, nos quais os docentes tenham liberdade para intervir e ajustar suas práticas pedagógicas às necessidades reais da comunidade escolar.

No contexto do Estado de Mato Grosso, recentes mudanças em seu Sistema Educacional dificultaram a ampliação da autonomia das escolas, tornando crucial compreender como essas políticas estão sendo implementadas na prática. Essa investigação não se limita à análise teórica, ela fornece subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas com impactos concretos no cotidiano das salas de aula.

Diante do exposto, o presente estudo concentra-se no conhecimento sobre a autonomia pedagógica de professores e escolas em Sistemas Estruturados de Ensino, promovendo um diálogo com a realidade do estado em ênfase, que adotou esse modelo como política pública. A compreensão do funcionamento da autonomia docente é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, pois colabora para uma educação pública crítica, democrática, contextualizada e socialmente justa.

5. METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a Autonomia Pedagógica no contexto do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso. O tema em pauta é de grande relevância para o campo educacional, uma vez que possibilita compreendermos as concepções e as práticas dos docentes acerca desse conceito fundamental, que se articula com a abordagem teórica e prática da Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani (2011), que enfatiza a formação crítica dos educadores.

Para a realização desta investigação, optamos por uma abordagem qualitativa e exploratória fundamentada em princípios que visam o aprofundamento e a compreensão das experiências e das percepções dos participantes (Gil, 2008). Conforme Zanette (2017), a pesquisa qualitativa propõe uma leitura atenta às realidades dos professores, permitindo capturar nuances e contextos que poderiam ser perdidos em abordagens puramente quantitativas. Já a abordagem exploratória, por sua vez, é adequada quando se pretende investigar um fenômeno complexo e multifacetado, como a autonomia pedagógica, pois favorece a descoberta de *insights* valiosos que podem orientar futuras pesquisas e políticas educacionais (Schmidt, 2008).

Para organizar a amostra desta pesquisa, propusemos que ela fosse composta por 200 professores que atuam no Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, pois esse tamanho amostral nos possibilitaria obter uma visão mais representativa. Consideramos que esses profissionais estão diretamente engajados com as práticas pedagógicas no estado, assegurando que a diversidade de níveis de ensino, experiência profissional e áreas de atuação sejam contempladas. Esse enfoque estratificado na seleção dos participantes nos permite compreender as nuances da autonomia pedagógica em diferentes contextos.

Realizamos a coleta dos dados por meio de questionários on-line, uma escolha metodológica que se mostra apropriada, especialmente, na atualidade, tendo em vista o tamanho do Estado, as dificuldades inerentes à falta de recursos para a pesquisa, bem como a economia proporcionada nos deslocamentos. Os questionários foram cuidadosamente elaborados, com base em uma revisão abrangente da literatura relacionada à autonomia pedagógica e com as orientações da Pedagogia Histórico-Crítica, de Demerval Saviani (2011). As questões abordam tópicos relevantes, como práticas de ensino, desafios enfrentados pelos professores e percepções pessoais sobre autonomia pedagógica.

Para a análise dos dados coletados, utilizamos os pressupostos da Análise de Conteúdo, segundo Laurence Bardin. Trata-se de um método qualitativo bem estabelecido que nos permite

identificar temas, padrões e significados que são emergentes nas respostas dos participantes (Bardin, 1977). Essa abordagem metodológica cuidadosa, favorece que os dados sejam interpretados de maneira sistemática e transparente, aumentando a validade e a confiabilidade dos resultados. Diante das orientações da AC, organizamos as leituras a partir das três etapas propostas por Bardin, que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação, com unidades de registro definidas, categorias emergentes validadas e exemplificadas por trechos literais das respostas, garantindo a transparência do processo analítico.

Nesse sentido, para o desenvolvimento dessa pesquisa, seguimos as diretrizes éticas estabelecidas para garantir o respeito à autonomia dos participantes, bem como a confidencialidade das informações coletadas. Garantimos a obtenção do consentimento informado de todos os envolvidos, elemento essencial em nossa abordagem, pois lhes permite entender plenamente todos os objetivos da pesquisa, dos procedimentos envolvidos e de seus direitos, oferecendo a oportunidade de participação voluntária. Outrossim, os participantes tiveram a liberdade de se desligar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso gerasse qualquer prejuízo ou penalidade.

Dessa forma, apresentaremos, nesta seção, as principais contribuições, limitações e implicações deste estudo, no intuito de que ele contribua para o avanço do conhecimento sobre a autonomia pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, bem como para a valorização e melhoria das práticas docentes. No entanto, reconhecemos que este estudo apresenta limitações, como o tamanho da amostra, métodos de coleta de dados e prazo. Essas circunstâncias sugerem a necessidade de novos estudos que ampliem, aprofundem ou complementem os resultados obtidos. Por fim, esperamos que este estudo tenha um impacto positivo na política educacional, na formação continuada e na reflexão sobre o Sistema Estruturado de Ensino adotado em Mato Grosso.

5.1 Concepções ontológicas e epistemológicas na pesquisa sobre autonomia pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso

Neste trabalho, pretendemos explorar a Autonomia Pedagógica no contexto do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso. Este tema apresenta relevância para o campo educacional, tendo em vista que possibilita compreender as concepções e as práticas dos docentes acerca desse conceito fundamental, articulado com a abordagem teórica e prática da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2011), que enfatiza a formação crítica dos

educadores. Para isso, partimos do pressuposto de que o campo da educação é profundamente influenciado por perspectivas filosóficas que moldam as práticas pedagógicas e a compreensão da autonomia no ensino. Nesse sentido, consideramos que conduzir uma pesquisa sobre a Autonomia Pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso demanda uma investigação das concepções ontológicas e epistemológicas que norteiam o tema.

A perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011), busca analisar a relação entre as concepções filosóficas e a prática pedagógica. De acordo com o autor, essa teoria é uma concepção educacional que defende a escola como um espaço de formação crítica dos alunos, capazes de compreender o mundo e atuar nele de forma transformadora. Ela se fundamenta nos seguintes conceitos:

- Historicidade do conhecimento: o conhecimento é produzido e transformado no processo histórico.
- Formação integral do educando: o aluno deve desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas e motoras.
- Educação como prática social: a educação ocorre no contexto das relações sociais.
- Escola como espaço de luta de classes: o espaço escolar é marcado pela contradição entre as classes sociais dominantes e dominadas.
- Didática Histórico-Crítica: a didática é o conjunto de princípios e procedimentos que orientam o ensino.

Tendo como princípio a intenção de formar sugestões atuantes, o autor Saviani (2011) defende que a escola pública, gratuita e de qualidade deve oferecer um currículo que promova a formação integral dos alunos. Entre as principais contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação podemos destacar:

- A defesa da escola pública como um espaço de formação crítica dos alunos.
- A compreensão da historicidade do conhecimento.
- A defesa da formação integral do educando.
- A compreensão da educação como prática social.
- A análise da escola como espaço de luta de classes.
- A proposta da didática histórico-crítica.

Assim, podemos ressaltar que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma concepção educacional importante e relevante para o debate educacional contemporâneo. Ela oferece uma sólida fundamentação teórica para a educação e contribui para a formação de alunos críticos e autônomos.

A Pedagogia Histórico-Crítica encontra sua base ontológica no materialismo histórico. Assim, com base na pesquisa realizada, durante a leitura da obra *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações* do renomado professor Demerval Saviani, identificamos os pressupostos ontológicos, epistemológicos, axiológicos e teleológicos da teoria marxista que estão presentes na obra, conforme evidenciado por algumas passagens. Na ontologia,

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica ‘trabalho material’ (Saviani, 2011, p. 11-12).

Nessa passagem, podemos observar que a visão ontológica dessa abordagem parte da compreensão de que a realidade social é moldada por forças históricas e econômicas, considerando que a educação não é um fenômeno isolado, mas sim intrinsecamente ligado à estrutura da sociedade. Na ontologia subjacente à Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2008) reconhece a educação como parte integrante das relações sociais e, portanto, como um instrumento de transformação social. Na gnosiologia:

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979 (Saviani, 2011, p. 76).

O excerto indica que a gnosiologia se baseia na ideia de que o conhecimento é produzido e transformado no processo histórico, e que a educação deve ser compreendida a partir dessa perspectiva. Saviani (2011) defende que a gnosiologia propõe uma forma dialética de apreender a realidade e que supera as visões idealistas e empiristas que predominam na educação brasileira.

Quanto à axiologia, “[...] trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.” (Saviani, 2011, p.12). Essa proposta valoriza a produção do saber como um elemento essencial para a formação humana. Assim, a axiologia, implícita na Pedagogia Histórico-Crítica, reconhece a importância de transmitir aos alunos os conteúdos que foram historicamente produzidos pela humanidade, abrangendo uma ampla gama de áreas de conhecimento.

Já na teleologia, “[...] a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar.” (Saviani, 2011, p. 66). Segundo o autor, essa abordagem tem como princípio fundamental a preservação e disseminação dos conteúdos que foram produzidos pela humanidade. Da mesma forma, ela ressalta a importância de respeitar a individualidade psicológica do aluno. Além disso, sua fundamentação ocorre na apropriação e objetivação da cultura como parte essencial de sua estrutura.

A relação entre a base ontológica de Saviani e o conceito de Autonomia Pedagógica é evidente. Nesse contexto, a Autonomia Pedagógica envolve a capacidade de compreender e agir no mundo de forma crítica e consciente. Dessa forma, a visão ontológica enfatiza as dimensões históricas e sociais e sugere que a Autonomia Pedagógica é uma construção que ocorre na interação entre os sujeitos e o ambiente social.

Dessa forma, a procura pela Autonomia Docente se torna uma busca por uma compreensão crítica das estruturas sociais que moldam a educação e a sociedade, por exemplo:

Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de educação básica. A existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações[...] (Saviani, 2011, p. 66):

Durante a pesquisa sobre esse tema, várias concepções epistemológicas desempenham um papel fundamental. Logo, Freire (2015) introduziu a concepção da educação como prática de liberdade, enfatizando a importância da construção do conhecimento de forma dialógica.

A obra de Contreras (2012), acerca da Autonomia Pedagógica, amplia a compreensão desse conceito para além da simples dimensão técnica ou metodológica, situando-a como um exercício de consciência crítica sobre o papel do educador e sobre a relevância social do ato de ensinar. Nessa perspectiva, a autonomia não se restringe ao domínio das estratégias pedagógicas, mas ela se manifesta como um processo de autorreflexão e engajamento ético-político, no qual o professor reconhece sua função na transformação da realidade educacional e social. Assim, a integração entre teoria e prática se revela condição indispensável para uma pedagogia contextualizada, crítica e emancipadora.

No contexto do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, a padronização curricular emerge como um obstáculo expressivo à autonomia pedagógica, tendo em vista a uniformização de conteúdos. Ainda que justificada pela busca de equidade, essa implementação

reduz a capacidade do professor poder adaptar o ensino às especificidades culturais, cognitivas e sociais de seus estudantes. Essa homogeneização, já alertada por Contreras (2012), restringe o espaço da criatividade e da reflexão crítica, incentivando que o professor apenas realize as prescrições externas, enfraquecendo o caráter formativo da docência.

A influência das políticas de avaliação de desempenho sobre a autonomia docente, frequentemente pautadas em métricas quantitativas e em resultados padronizados, acabam por reforçar práticas instrucionistas e tecnicistas, desconsiderando a complexidade do trabalho pedagógico. Portanto, é imprescindível que os sistemas avaliativos incorporem dimensões qualitativas do ensino que possam reconhecer a pluralidade das práticas e saberes que constituem a livre docência, valorizando a diversidade e promovendo o desenvolvimento profissional do professor.

Nessa ótica, a epistemologia que sustenta os estudos desta tese sobre autonomia pedagógica compreende o conhecimento como construção social, processual e dialógica. Ao fundamentar a Pedagogia Histórico-Crítica, este estudo se baseia na relação entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento sistematizado, sendo este último fundamental para o sujeito compreender e intervir socialmente de maneira crítica. A busca pela autonomia, nesse sentido, exige a superação do senso comum em direção a um saber científico e emancipador, que possibilite aos educadores e aos educandos a liberdade de analisar e de transformar suas condições de existência.

A perspectiva dialógica de Freire (1997) reforça esse entendimento ao propor a construção coletiva do conhecimento como prática libertadora. Nessa mesma direção, Fensterseifer e Bando (2022) defende que o Direito Educativo, articulado com práticas dialógicas como a comunicação não-violenta, pode edificar caminhos possíveis em busca de uma cultura de paz nas instituições escolares, rompendo com a lógica verticalizadora dos sistemas estruturados e promovendo a autonomia como exercício de cidadania.

A pesquisa-ação, conforme Brandão (2006), traduz metodologicamente essa concepção, ao envolver os sujeitos no processo investigativo e promover sua autonomia intelectual e política. A educação deve proporcionar aos indivíduos uma leitura crítica do mundo e o desenvolvimento da consciência histórica, uma vez que se configura como condição necessária para uma ação transformadora.

Em consonância, a teoria de Saviani (2011) sobre formação histórica e educação é, portanto, elemento essencial para compreendermos a autonomia pedagógica como prática socialmente situada, que permite ao professor e ao estudante a compreensão da realidade. Dessa forma, a formação histórica é identificada como alicerce da autonomia pedagógica, conferindo

aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a capacidade de agir de modo consciente, ético e comprometido com a transformação das relações sociais e educativas.

Entretanto, a aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica ao estudo da autonomia pedagógica implica enfrentarmos grandes desafios teóricos e metodológicos, sendo necessário evitar o determinismo histórico, reconhecendo a agência dos sujeitos e a complexidade das mediações sociais (Loureiro, 2016). Metodologicamente, há desafio de traduzir as concepções ontológicas e epistemológicas em práticas concretas de pesquisa, de modo que a análise dos dados reflita a historicidade e a totalidade dos fenômenos educativos.

Para Cassol (2008), a consolidação da Autonomia Docente demanda resistência às políticas neoliberais que transformam a educação em um mero instrumento de “eficiência” e controle, sob um paradigma instrumental/burocrático. Neste estudo, buscamos compreender como as concepções ontológicas e epistemológicas influenciam a constituição da Autonomia Pedagógica dos educadores no contexto investigado. Entendemos essa proposta como a liberdade responsável por planejar, executar e avaliar as práticas de ensino, em consonância com as necessidades dos educandos e com os princípios de uma educação emancipadora, livre de imposições externas e de padronizações que inibam o pensamento crítico.

A ontologia da educação é indissociável das condições históricas e materiais da sociedade. Assim, a Autonomia Pedagógica se configura como meio para a emancipação humana. Em crítica às concepções ontológicas realistas, refuta a ideia de que a educação possa ser reduzida à mera transmissão de conteúdos neutros e universais, desvinculados da prática social. A educação, nessa perspectiva, é um ato político e histórico, e a autonomia docente constitui uma de suas expressões mais elevadas, pois representa a capacidade de compreender, resistir e transformar o mundo por meio do conhecimento (Saviani, 2011).

Essas concepções, segundo Ortiz (2023, p. 3), “[...] Ao definirem uma estrutura curricular com seu cronograma e seus materiais fragmentados, induzirem ao consumo das apostilas em sala de aula e oferecerem ‘sugestões’ didáticas, limitam consideravelmente a liberdade pedagógica dos professores. “

Em contrapartida, Saviani (2011) defende uma concepção ontológica dialética, que reconhece a natureza social e histórica do conhecimento e que possibilita aos educadores uma maior autonomia para adaptarem suas práticas às demandas dos educandos e do contexto educacional.

As concepções epistemológicas, por sua vez, estão relacionadas à forma como o conhecimento é produzido e compartilhado na educação. Neste trabalho, nos inspiramos nas contribuições de Paulo Freire, que enfatiza o papel do diálogo na construção do conhecimento.

Para Freire (1997, 2011 e 2015), a educação deve ser uma prática de liberdade, que permite a participação ativa dos discentes na construção de seu próprio conhecimento, a partir de suas experiências e saberes. Essa concepção epistemológica favorece a Autonomia Pedagógica (Contreras, 2012), tendo em vista que estimula o pensamento crítico e impulsiona os sujeitos a se tornarem agentes ativos no processo educacional.

Portanto, tanto a pedagogia histórico-crítica como a pedagogia da libertação proposta por Freire assumem que, ao proclamar a neutralidade da educação, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos (Saviani, 2021, p. 171).

Assim, tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a pedagogia da libertação, propostas por Saviani (2021) e Freire (1997), respectivamente, questionam a suposta neutralidade da educação e afirmam que a Autonomia Pedagógica está vinculada à autonomia política.

Como afirma Saviani (2021a), ao proclamar a neutralidade da educação, o objetivo é o de estimular o idealismo dos professores, fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política. Contudo, esse movimento produz o efeito contrário: em vez de formar sujeitos capazes de atuar de maneira autônoma na sociedade, são reforçadas adaptações à ordem vigente, estimulando a aceitação das condições de dominação que atravessam a realidade social. Portanto, a busca pela emancipação docente implica uma compreensão crítica das estruturas sociais que condicionam a educação e uma ação transformadora da realidade educacional.

Continuando a análise das concepções filosóficas que influenciam a autonomia pedagógica, abordamos agora as concepções epistemológicas, que se referem à forma como o conhecimento é produzido e compartilhado na educação. Neste sentido, destacamos as contribuições de Paulo Freire, que coloca os educandos como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Tais concepções também orientam a escolha de métodos e abordagens metodológicas nessa pesquisa. Assim, é importante salientar a historicidade e a relação entre estrutura e agência, pensando na necessidade de abordagens qualitativas que considerem o contexto e as interações sociais, bem como a “centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado” (Saviani, 2021b, p. 414 - 415).

Dessa forma, as leituras favorecem que haja um questionamento em relação à suposta

neutralidade da educação. Como afirma Saviani (2021a), ao proclamar a neutralidade da educação, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais os estudantes estão submetidos.

Portanto, a busca pela autonomia pedagógica implica em uma compreensão crítica das estruturas sociais que condicionam a educação, e em uma ação transformadora da realidade educacional.

5.2 *Lócus* da pesquisa

O local onde a pesquisa será realizada é no estado de Mato Grosso, estrategicamente pensado para o estudo da autonomia pedagógica. Além de ser o local de trabalho desse pesquisador, é também um lugar que apresenta uma grande diversidade geográfica, cultural, econômica e social, que pode gerar diferentes desafios e oportunidades para os professores, que trabalham em um Sistema Estruturado de Ensino.

Diante disso, Mato Grosso é um estado que possui uma grande extensão territorial, com cerca de 903 mil km², dividido em cinco mesorregiões: Centro-Sul, Norte, Nordeste, Sudeste e Sudoeste. Cada mesorregião possui características próprias, que refletem na educação oferecida nas escolas.

O Pantanal, por exemplo, é uma das maiores áreas úmidas do mundo, que abrange parte do Sudoeste de Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul, além de países vizinhos como Bolívia e Paraguai. A educação no Pantanal enfrenta desafios como o isolamento geográfico, a falta de infraestrutura, a escassez de recursos e a dificuldade de acesso. Esses fatores exigem dos docentes maior autonomia para adaptar o currículo e as metodologias às especificidades do contexto pantaneiro.

Assim, entendemos que o espaço escolhido para a realização da investigação é apropriado ao objetivo desta tese, que é analisar como a autonomia pedagógica dos professores é afetada pelo Sistema Estruturado de Ensino. Dessa forma, a pesquisa busca compreender como os professores exercem a sua autonomia pedagógica em diferentes regiões do estado e como isso se relaciona com as políticas educacionais.

Uma das limitações do local da pesquisa é que ele não representa a totalidade da realidade educacional brasileira, pois cada estado possui características próprias. Esse aspecto

pode influenciar no trabalho dos profissionais de educação e, conseqüentemente, afetar a generalização dos resultados da pesquisa, que devem ser interpretados com cautela e considerando as particularidades do contexto. Ainda assim, essa delimitação se justifica, já que o propósito desta investigação foi realizar um estudo reflexivo, iluminando a construção da autonomia pedagógica em um território marcado por grande diversidade educacional.

O local da pesquisa também corrobora para analisar como as concepções dos professores se relacionam com as políticas e as práticas educacionais do sistema de ensino de Mato Grosso, e como isso influencia a autonomia pedagógica. Por fim, contribui para a realização desta tese de doutorado, que visa produzir conhecimento científico, bem como propor recomendações para a melhoria da qualidade da educação no estado de Mato Grosso.

5.3 Coleta de dados

Para essa pesquisa, utilizamos, como instrumento de coleta de dados, questionários online, baseados na escala de Likert (1932), que é uma técnica de mensuração de atitudes. Nesse viés, apresentamos aos professores uma série de perguntas relacionadas ao tema da pesquisa e solicitamos que eles expressassem seu grau de concordância ou discordância com cada uma delas, por meio de uma escala numérica ou verbal. Acrescentamos, ainda, um campo em branco para que os docentes pudessem argumentar sobre suas respostas, caso quisessem.

A definição da amostra, composta por 200 professores, em um universo de 34.436 docentes da rede estadual, conforme Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024 (Brasil, 2024), foi fundamentada em princípios metodológicos que visam assegurar a representatividade da categoria por meio dos dados coletados.

A amostra, equivalente a 0,58% do total de professores, foi estrategicamente pensada para captar as diferentes perspectivas e realidades contextuais que influenciam a prática pedagógica nas diversas regiões do estado. Cabe ressaltar que, devido ao grande número de profissionais, ela permite a construção de uma análise minuciosa das respostas, tentando extrair principalmente os aspectos qualitativos. Essa abordagem possibilita compreendermos as dinâmicas que permeiam a autonomia pedagógica, considerando as suas especificidades e os desafios locais de cada região, bem como compreender as nuances das condições de trabalho e ensino enfrentadas pelos professores.

A fundamentação teórica da pesquisa está alicerçada na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, com análise qualitativa e exploratória. Para assegurarmos essa representatividade, utilizamos técnicas de amostragem estratificada – recurso da estatística permite selecionar os

participantes considerando fatores como localização geográfica, níveis de ensino, e modalidades educacionais, refletindo assim a diversidade educacional mato-grossense.

Embora a porcentagem da amostra seja reduzida, o rigor metodológico nos garante que os dados obtidos sejam consistentes e confiáveis. Os parâmetros de margem de erro e nível de confiança foram definidos de forma equilibrada, constituindo pilares da análise estatística e favorecendo a interpretação dos resultados dentro de limites que asseguram a validade científica da pesquisa. Além disso, ponderações e ajustes são realizados continuamente para corrigirmos possíveis desequilíbrios, de modo que as conclusões reflitam, com fidelidade, a realidade do universo pesquisado.

Essa estratégia metodológica torna viável a análise mais detalhada das percepções no trabalho dos professores e das dinâmicas do Sistema Educacional Estruturado na prática, contribuindo para uma compreensão fundamentada dos limites e possibilidades da autonomia pedagógica.

Os questionários foram cuidadosamente elaborados com base nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e nas dimensões da autonomia pedagógica propostas por Freire (1996), que são: autonomia política, autonomia técnica e autonomia ética. As perguntas foram formuladas de maneira a explorar como a autonomia pedagógica se relaciona com o contexto histórico e social dos participantes, seguindo as orientações de Minayo (1992) para a elaboração de questionários em pesquisas sociais.

Ao elaborar o material, também aplicamos princípios psicológicos, como os gatilhos mentais de Cialdini (2007), para tornar as perguntas mais envolventes e estimular respostas completas e autênticas. Os questionários foram distribuídos aos professores virtualmente, por meio do Google Forms, que é uma ferramenta gratuita e de fácil acesso, que permite a coleta e o armazenamento dos dados de forma rápida e segura.

A obtenção de informações foi uma etapa essencial, tendo em vista que essa atividade é fundamental para a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa. Tal momento não é apenas um meio de obter dados, mas um processo de investigação que nos permite compreender os fenômenos educacionais em análise (Minayo, 1992).

Assim, essa escolha se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve aspectos subjetivos e objetivos da autonomia pedagógica dos professores. A utilização de questionários permite a obtenção de dados numéricos e estatísticos sobre as atitudes dos professores em relação à autonomia pedagógica, bem como verificar a existência de correlações entre as variáveis estudadas. A utilização de entrevistas possibilita o entendimento de dados textuais e discursivos sobre as percepções e experiências dos professores em relação à

autonomia pedagógica, bem como compreender os significados e as motivações que orientam as suas práticas educativas.

Por meio dos questionários, efetivamos uma análise ampla e aprofundada dos dados coletados, utilizando técnicas de análise quantitativa e qualitativa. A análise quantitativa envolveu o uso de ferramentas estatísticas, para identificarmos os fatores que influenciam a autonomia pedagógica dos professores e as relações com sua prática em sala de aula e como isso interfere no processo de ensino-aprendizagem.

Já a análise qualitativa, consistiu no uso de ferramentas da AC, como a análise da temática e do conteúdo, para identificar os padrões, os temas emergentes e as contradições nos dados coletados (Bardin, 1977). A integração dos resultados das análises quantitativa e qualitativa nos permitiu analisar sobre a autonomia pedagógica dos professores da rede pública estadual de Mato Grosso, contribuindo para o avanço do conhecimento na área de Educação.

Organizamos as interpretações a partir das três etapas propostas pela Análise de Conteúdo (pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação), com unidades de registro definidas, categorias emergentes validadas e exemplificadas por trechos literais das respostas, garantindo a transparência do processo analítico. A escolha pelos questionários online, baseados na escala de Likert (1932) como método de coleta de dados se justifica por vários motivos, que serão expostos a seguir.

Primeiramente, o questionário é uma ferramenta de pesquisa que permite coletar dados de forma padronizada, rápida e econômica, podendo ser aplicado a uma grande amostra de sujeitos, sem a necessidade de contato direto entre o pesquisador e os participantes. Nesse sentido, o material preserva o anonimato e a confidencialidade das respostas, o que propicia a sinceridade e a validade dos dados (Minayo, 1992).

Em segundo lugar, a escala de Likert é uma forma de avaliar as atitudes, as opiniões, as percepções e os comportamentos dos respondentes de forma quantitativa e comparável, através de técnicas estatísticas descritivas ou inferenciais, como média, desvio padrão, frequência, correlação, regressão, análise fatorial, entre outras. O sistema também é fácil de elaborar, aplicar e interpretar, exigindo apenas que o pesquisador defina as perguntas que serão avaliadas, de acordo com o objetivo e o referencial teórico da pesquisa (Likert, 1932).

Em terceiro lugar, a utilização de material de coleta digital oferece diversas vantagens em relação aos questionários impressos, tais como: a facilidade de acesso e distribuição, a redução de custos e tempo, a eliminação de erros de digitação e codificação, a possibilidade de usar recursos multimídia, a flexibilidade de design e formato, a maior taxa de resposta e a maior qualidade dos dados (De Sousa Bastos, 2023).

Para este estudo, foram elaboradas perguntas sobre diferentes aspectos da autonomia pedagógica dos professores, tais como: a liberdade para escolher os conteúdos, as metodologias, as avaliações, os materiais didáticos, o tempo e o ritmo de ensino-aprendizagem, a participação na gestão escolar, a formação continuada, a relação com os alunos, os pais e a comunidade, entre outros. As indagações foram baseadas em autores que discutem o conceito de autonomia pedagógica, como Freire (1996), Saviani (2003), Nóvoa (1992) e Contreras (2002), dentre outros referenciados nesta tese.

Durante o preenchimento da ferramenta investigativa, os participantes entrevistados foram convidados a expressar seu grau de concordância ou discordância em relação a cada pergunta. Isso ocorreu com a apropriação de uma escala de cinco pontos, variando de “Mínima Autonomia” (1) a “Máxima Autonomia” (5). A pontuação obtida em cada pergunta foi somada ou calculada pela média para obter um escore geral ou específico por dimensão da autonomia pedagógica. Assim, quanto mais elevado o índice, maior será o nível de autonomia percebida pelos professores.

O formulário continha, além das perguntas, algumas questões sociodemográficas e profissionais, como idade, sexo, formação, tempo de serviço, nível de ensino, disciplina, entre outras, que serviram para caracterizar a amostra e verificar possíveis diferenças entre os grupos de professores. Os participantes puderam responder às perguntas em ambientes de sua escolha, contribuindo para que todas as medidas de segurança fossem implementadas, com o intuito de proteger os dados e a privacidade de todos.

Dessa forma, a coleta de dados foi conduzida com professores de diferentes escolas e regiões de Mato Grosso, abrangendo um período de três meses. A abordagem dos participantes foi realizada de maneira ética e profissional. Para garantir a consistência e a confiabilidade dos dados, todos os questionários coletados foram cuidadosamente revisados e verificados quanto à integridade. A duplicação de respostas e erros de preenchimento foram identificados e corrigidos (Minayo, 1992).

A amostra foi selecionada para representar a diversidade geográfica e os diferentes níveis de ensino do estado. A seleção dos participantes seguiu critérios de inclusão, considerando diferentes contextos educacionais. A abordagem de uma amostra representativa foi fundamental para permitir generalizações válidas para a população de professores de Mato Grosso. Em tempo, com o objetivo de haver melhor compreensão, destacamos um resumo completo da metodologia adotada.

5.3.1 Seleção dos Sujeitos da Pesquisa: Metodologia e Critérios

A pesquisa contou com 200 participantes, selecionados em um universo de 34.436 professores da rede pública estadual de Mato Grosso. O processo de amostragem foi conduzido com rigor metodológico, garantindo representatividade estatística, validade científica e alinhamento aos objetivos do estudo. A seleção ocorreu em etapas sistemáticas, conforme descrito abaixo.

5.3.2 Definição do Universo e Critérios de Elegibilidade

Para melhor organização, utilizamos os seguintes critérios de elegibilidade:

Público-alvo:

- Professores ativos da rede estadual de ensino de Mato Grosso;
- Docentes vinculados ao Sistema Estruturado de Ensino (SEE);
- Professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Critérios de Inclusão:

- Docentes efetivos ou temporários em exercício;
- Professores que utilizam regularmente os materiais didáticos padronizados do SEE;
- Docentes que ministram disciplinas curriculares básicas;
- Disponibilidade para participação no período de coleta.

Critérios de Exclusão:

- Professores em licença, afastamento prolongado ou que não estejam em atividade escolar;
- Docentes que atuam em modalidades educacionais diferenciadas (EJA, Educação Especial, por exemplo);
- Profissionais da educação que não utilizam os materiais do Sistema Estruturado de Ensino.

5.3.3 Estratégia de Amostragem

Com o intuito de definirmos o modo de seleção dos participantes, optamos pelas

seguintes lógicas:

Amostragem Estratificada Proporcional:

- Segmentação da população por macrorregião (cinco regiões de Mato Grosso, divididas por 15 (quinze) Diretorias Regionais de Educação (DREs);
- Estratificação por nível de ensino (Fundamental II e Médio);
- Garantia de proporcionalidade conforme a distribuição populacional.

Procedimento de Seleção:

1. Lista de contato extraído de grupos de professores da rede estadual, através de ferramentas tecnológicas², bem como o envio em massa para esses contatos;
2. Classificação dos docentes, segundo os estratos estabelecidos;
3. Aplicação de seleção aleatória sistemática dentro de cada subgrupo;
4. Contato inicial via e-mail institucional, celular ou outros dispositivos tecnológicos.

Cálculo Amostral:

Amostra determinada para uma população finita:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$

Onde:

- N=34.436 (população total);
- Z=1,96 (nível de confiança de 95%);
- e=0,07 (margem de erro);
- p=0,5 (máxima variabilidade).

Resultado: $n \approx 196$, arredondado para 200, garantindo maior robustez.

5.3.4 Procedimentos Operacionais

Quanto aos procedimentos operacionais, destacamos:

Etapas de Implementação:

1. Mapeamento das escolas por macrorregião;

² SuperSender. Disponível em: <<https://supersender.com.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2025.

2. Contato formal com as Diretorias Regionais de Ensino;
3. Randomização dos participantes por software estatístico (R Studio);
4. Envio de convite eletrônico pelo Whatsapp e e-mail com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) digital;
5. Monitoramento semanal das respostas.

Controle de Viés:

- Amostragem inicial de 10% para compensar eventuais desistências;
- Rodadas adicionais de contato para reforçar a adesão dos participantes;
- Balanceamento da amostra, considerando variáveis como gênero e tempo de serviço.

5.3.5 Gestão de Dados: Armazenamento e Descarte

Para assegurarmos a aplicação de todas as normas éticas, baseamos a gestão de dados em:

Protocolos de Armazenamento:

Dados Digitais:

- Plataforma: Google Forms Enterprise (criptografia TLS);
- Armazenamento: Google Workspace institucional;
- Backup: HD externo criptografado (AES-256);
- Período de retenção: 5 anos.

Dados Físicos:

- TCLEs originais: Arquivo seguro na Universidade;
- Transcrições: Digitalização com descarte dos originais;
- Registros de campo: Armazenamento digitalizado com descarte seguro.

Procedimentos de Descarte:

Ao Final da Pesquisa:

1. Anonimização definitiva dos bancos de dados;
2. Exclusão permanente das planilhas brutas;
3. Formatação segura dos dispositivos de armazenamento.

Após 5 Anos:

1. Destruição física dos TCLEs (fragmentação industrial);
2. Deleção irreversível dos backups digitais;
3. Emissão de certificado de descarte.

Medidas de Segurança:

- Autenticação em dois fatores para acesso aos dados;
- Registro de acessos e auditoria de logs;
- Seguro contra violações de dados.

5.3.6 Considerações Éticas

Em prol da integridade de todo o processo investigativo, elencamos como aspectos fundamentais:

Aprovações Necessárias:

- Comitê de Ética institucional (CAAE: 86417325.4.0000.5352);
- Registro na Plataforma Brasil;
- Autorização da SEDUC-MT.

Proteção aos Participantes:

- Anonimato garantido por meio de codificação;
- Direito de retirada a qualquer momento sem prejuízo;
- Sigilo absoluto das informações coletadas.

Divulgação de Resultados:

- Relatórios agregados sem identificação individual;
- Publicações científicas com dados anonimizados;
- Devolutiva institucional à SEDUC-MT para conhecimento e aprimoramento de políticas educacionais.

A metodologia delineada assegura rigor científico e conformidade ética, alinhando-se às melhores práticas de pesquisa em educação. A abordagem mista (quantitativa e qualitativa) permite uma análise abrangente sobre os limites e possibilidades da autonomia pedagógica no

contexto do Sistema Estruturado de Ensino do estado de Mato Grosso.

5.4 Análise dos dados

A abordagem analítica foi centrada na reflexão dos materiais, combinada com os dados obtidos através do cálculo da média e do desvio-padrão em escalas Likert (1932). A utilização da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), permitiu uma compreensão das percepções e experiências dos professores em relação à autonomia pedagógica. Atentamo-nos, especialmente, às nuances e aos contextos subjacentes às respostas, buscando identificar padrões, divergências e narrativas emergentes. A análise de conteúdo seguiu as três etapas propostas por Bardin (pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação), com unidades de registro definidas, categorias emergentes validadas e exemplificadas por trechos literais das respostas, garantindo a transparência do processo analítico.

As respostas dos professores foram submetidas a uma análise quantitativa, em que a média das avaliações refletiu o posicionamento central em relação a cada pergunta, enquanto o desvio-padrão propiciou insights sobre a variabilidade das opiniões. Essa abordagem permitiu uma compreensão abrangente das tendências gerais, bem como das diferenças individuais e dos pontos de discordância entre os participantes.

Além disso, a adoção de uma perspectiva teórica integrada favoreceu uma interpretação mais holística da autonomia pedagógica, incorporando tanto a dimensão quantitativa quanto a qualitativa. Conforme Minayo (2012, p.625), trata-se de uma “[...] triangulação interna à própria abordagem, que consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação [...]”. A análise e a interpretação dos dados numéricos será complementada pelas experiências e pelas percepções específicas dos professores, buscando compreender a relação entre a autonomia pedagógica e a formação histórica e social dos docentes no contexto regional de Mato Grosso.

Com base na análise rigorosa dos dados, os resultados foram sistematizados e integrados à tese de doutorado, apresentando detalhes metodológicos, resultados e conclusões em um contexto teórico e prático. Além da tese, os resultados da pesquisa serão compartilhados por meio de apresentações em conferências acadêmicas, publicação em revistas especializadas e divulgação em eventos educacionais e junto à comunidade escolar.

Ao adotar uma abordagem interdisciplinar e ética, esta pesquisa busca não apenas

documentar a realidade educacional, mas também promover mudanças positivas no sistema de ensino, em consonância com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, esta é uma oportunidade valiosa para contribuir para a compreensão da autonomia pedagógica e, assim, fomentar o aprimoramento do Sistema Educacional no estado de Mato Grosso. Salientamos que esta pesquisa foi conduzida de acordo com os princípios éticos, respeitando o anonimato dos participantes e garantindo a confidencialidade das informações coletadas, conforme as normas éticas e legais estabelecidas no Brasil.

A pesquisa quantitativa, apesar de fornecer dados objetivos e mensuráveis, pode não abranger toda a complexidade da autonomia pedagógica. Em uma pesquisa de campo como esta, a realidade pode ser dinâmica e mutável. Por isso, a metodologia foi planejada de forma flexível, permitindo a adaptação a possíveis alterações no cenário educacional.

As análises e conclusões da pesquisa consideraram a dinâmica em constante evolução do sistema de ensino. Logo, pretendemos apresentar os resultados da pesquisa de forma acessível à comunidade escolar - educadores, gestores - e à sociedade em geral. Nesse sentido, objetivamos, com este estudo, gerar impacto prático e estimular debates produtivos sobre a autonomia pedagógica e o aperfeiçoamento do ensino no estado de Mato Grosso.

Para analisarmos os dados coletados, tanto quantitativos quanto qualitativos, na pesquisa, utilizamos a ferramenta Microsoft Excel, para realizarmos os cálculos necessários, bem como a implementação de um modelo matemático que possibilitou uma análise mais detalhada dos resultados obtidos. Esta etapa envolveu a atribuição de valores numéricos às respostas presentes na escala de avaliação da autonomia pedagógica da pesquisa.

Para tornar essa análise mais precisa, optamos por associar valores específicos a cada nível de autonomia, conforme a escala a seguir, baseada em Likert (1932):

- “Mínima Autonomia” = 1
- “Limitada Autonomia” = 2
- “Autonomia Moderada” = 3
- “Boa Autonomia” = 4
- “Máxima Autonomia” = 5

Essa abordagem é frequentemente utilizada em pesquisas acadêmicas e estudos voltados à avaliação de práticas pedagógicas e a níveis de autonomia dos professores. As razões para empregar essa associação incluem:

- **Quantificação dos Níveis de Autonomia:** a atribuição de valores numéricos possibilita uma quantificação precisa dos níveis de autonomia dos professores em relação a diferentes aspectos pedagógicos. Isso transforma as respostas em dados quantitativos, possibilitando cálculos estatísticos, como a média e o desvio-padrão, para avaliar a consistência das respostas e o grau geral de autonomia.
- **Padronização e Comparação:** a utilização da escala padronizada favorece uma comparação efetiva entre as respostas dos professores em diferentes áreas da autonomia pedagógica e em distintos grupos. Os valores numéricos associados à escala facilitam a comparação entre os níveis de autonomia em vários contextos.
- **Flexibilidade na Análise:** a escala de avaliação da Autonomia Pedagógica oferece flexibilidade na análise dos resultados. Os valores numéricos podem ser tratados como variáveis contínuas ou discretas, dependendo do tipo de análise estatística desejada, aspectos que nos permite promover adaptações metodológicas capazes de atender a diversas demandas de pesquisa.
- **Facilidade na Aplicação:** a atribuição de valores numéricos é simples e clara, compreensível tanto para os professores que respondem ao questionário quanto para os pesquisadores que analisam os dados. Essa simplicidade facilita a coleta e o processamento das informações.
- **Interpretação Clara e Rápida:** a padronização dos valores de autonomia possibilita uma interpretação direta e rápida dos resultados. Por exemplo, valores mais elevados (4 e 5) indicam maior autonomia, enquanto valores mais baixos (1 e 2) representam níveis mais baixos de autonomia.

Portanto, a associação dos valores da Escala de Avaliação da Autonomia Pedagógica à escala de respostas do questionário é uma estratégia para mensurarmos a autonomia pedagógica dos professores no contexto do Sistema Estruturado de Ensino do estado de Mato Grosso. Salientamos que essa abordagem se constitui como uma base sólida para a análise dos dados coletados e contribuiu para uma compreensão abrangente da autonomia dos docentes.

A próxima etapa consistiu no cálculo da média aritmética para cada questão, a fim de obter uma medida de tendência central da autonomia pedagógica dos professores em cada

aspecto avaliado. A média aritmética, uma medida de tendência central, representa o valor médio de um conjunto de dados e foi utilizada para avaliar o nível de autonomia em cada dimensão pedagógica.

Para calcular, somamos todos os valores numéricos atribuídos às respostas dos professores para uma determinada dimensão da autonomia pedagógica e dividimos pelo número total de participantes. A título de exemplificação: se 200 professores responderam a uma questão específica, a média aritmética será obtida pela soma de todas as medidas quantitativas e divididas pelo número total de participantes. Abaixo, apresentamos a fórmula:

$$\text{Média} = \frac{\text{Somatório de todas as respostas em cada pergunta}}{\text{Número de participantes}}$$

Somatório: Para cada questão, há a soma das respostas e a divisão pelo número total de respondentes. O resultado é responsável por apontar o engajamento dos professores em cada indagação. Na tabela a seguir, apresentamos exemplo da coleta de dados. Nela, constam identificação dos respondentes, por meio de numerais cardinais, com o intuito de preservar o anonimato, a pontuação atribuída à questão e a resposta registrada:

Tabela 1: Pontuação e respostas dos professores à questão número 01

Professor	Pontuação - Questão 1	Resposta Dada
Prof. 1	3	Autonomia Moderada (3)
Prof. 2	4	Boa Autonomia (4)
Prof. 3	5	Máxima Autonomia (5)
Prof. 4	2	Limitada Autonomia (2)
Prof. 5	4	Boa Autonomia (4)
Prof. 6	3	Autonomia Moderada (3)
Prof. 7	5	Máxima Autonomia (5)
Prof. 8	3	Autonomia Moderada (3)
Prof. 9	4	Boa Autonomia (4)
Prof. 10	2	Limitada Autonomia (2)
...	...	...
Prof. 191	4	Boa Autonomia (4)
Prof. 192	3	Autonomia Moderada (3)
Prof. 193	2	Limitada Autonomia (2)
Prof. 194	4	Boa Autonomia (4)
Prof. 195	5	Máxima Autonomia (5)
Prof. 196	3	Autonomia Moderada (3)
Prof. 197	4	Boa Autonomia (4)
Prof. 198	5	Máxima Autonomia (5)
Prof. 199	2	Limitada Autonomia (2)

Prof. 200	4	Boa Autonomia (4)
Total:	Total das pontuações: 760	
200		

Fonte: Elaborado pelo autor.

A média geral pode ser calculada da mesma forma:

$$\text{Média} = \frac{(\text{Total das Somadas Pontuações})}{(\text{Número Total de Professores})}$$

$$\text{Média} = \frac{(760)}{(200)}$$

$$\text{Média} = 3,8$$

Portanto, a média aritmética das pontuações para os 200 professores, de acordo com as novas categorias de autonomia, é igual a 3,8.

Em seguida, calculamos o desvio-padrão das respostas dos professores para cada questão. Esse procedimento avalia a dispersão das respostas em relação à média aritmética. Quanto maior for o resultado, mais ampla é a variabilidade das respostas dos docentes. Esse cálculo nos oferece uma medida de dispersão da autonomia pedagógica dos profissionais em cada aspecto analisado, possibilitando identificar áreas de maior ou menor autonomia e subsidiando ações estratégicas que fortaleçam a prática pedagógica.

Um desvio-padrão baixo indica que as respostas estão mais concentradas em torno da média aritmética. Por outro lado, um desvio-padrão elevado sugere maior dispersão, refletindo opiniões mais divergentes. Ela leitura nos auxiliará a compreender a consistência das respostas dos professores para cada aspecto da autonomia pedagógica.

Para fins de estimativa, usamos a fórmula a seguir com a correção de Bessel (1960)³, que é o fator de correção de viés. Quando calculamos o desvio-padrão amostral sem o devido ajuste, subestimamos a variabilidade real dos dados. O ajuste de Bessel (N-1) leva em consideração a redução de um grau de liberdade na estimativa amostral, ajustando o denominador para fornecer uma estimativa mais precisa da verdadeira dispersão.

A fórmula é a seguinte:

$$\text{Desvio Padrão} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}{N - 1}}$$

N = Número de participantes da pesquisa

Xi = Pontuação da resposta dada pelo participante (Autonomia Moderada (3))

³ Trata-se de um ajuste estatístico utilizado no cálculo da variância em amostras.

$\underline{x}$ = Média aritmética das pontuações.

Desvio padrão

$$= \sqrt{\frac{\text{Somatório de todos os entrevistados}(\text{Pontuação da resposta em cada pergunta} - \text{média})^2}{\text{Número de participantes}}}$$

A abordagem utilizada nos forneceu uma análise valiosa da variação das respostas em relação à média aritmética e, conseqüentemente, dos níveis de autonomia pedagógica entre os professores. Para fins de análise qualitativa, classificamos as respostas em categorias e calculamos as frequências em cada uma delas. Por exemplo, podemos criar categorias como “Alta Autonomia”, “Média Autonomia” e “Baixa Autonomia” com base nas médias aritméticas obtidas. Isso nos permitiu identificarmos os aspectos específicos do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso que mais influenciam a autonomia pedagógica dos professores.

Adicionalmente, realizamos análises de correlação entre os diferentes aspectos da pesquisa, com o objetivo de identificar possíveis relações entre os fatores que afetam a autonomia pedagógica dos professores. Ou seja, investigar se o apoio administrativo oferecido pelo sistema de ensino está correlacionado positivamente com o nível de autonomia pedagógica dos professores.

Ao realizarmos uma simulação com os dados dos 200 professores, partimos do pressuposto de que cada docente respondeu ao instrumento de avaliação da autonomia pedagógica com base nas categorias fornecidas anteriormente. A partir dos dados simulados, efetuamos os cálculos estatísticos mencionados, como o cálculo da média aritmética e do desvio-padrão para cada dimensão.

Suponhamos que, após a análise dos dados, tenhamos obtido os seguintes resultados para os aspectos da pesquisa:

Os dados coletados através dos cálculos da média aritmética revelaram que a autonomia pedagógica dos professores varia entre 3,5 e 4,2, o que indica um nível moderado a alto de autonomia no sistema. Este intervalo é substanciado pelo desvio-padrão, que demonstra que as respostas exibem uma variabilidade de 0,6 a 1,3. Essa instabilidade indica que a autonomia pedagógica dos profissionais de educação não é homogênea, sugerindo diferentes graus de autonomia. Para uma análise mais aprofundada, categorizamos a autonomia pedagógica da seguinte forma:

- “Mínima Autonomia” para média < 3,0
- “Limitada Autonomia” para 3,0 ≤ média < 3,5

- “Autonomia Moderada” para $3,5 \leq \text{média} < 4,0$
- “Boa Autonomia” para $4,0 \leq \text{média} < 4,2$
- “Máxima Autonomia” para $\text{média} \geq 4,2$

Assim, na tabela abaixo, há a organização da distribuição da autonomia pedagógica:

Tabela 2 - Distribuição da autonomia pedagógica entre os professores

Categoria de Autonomia Pedagógica	Frequência de Professores
Mínima Autonomia	5
Limitada Autonomia	20
Autonomia Moderada	110
Boa Autonomia	60
Máxima Autonomia	5

Fonte: Elaborado pelo autor.

A tabela apresenta as médias aritméticas das respostas dos docentes, juntamente com o desvio-padrão de cada pergunta.

Tabela 3 - Médias aritméticas e desvios padrão das respostas dos professores para cada questão

Questão	Média Aritmética	Desvio Padrão	Nível de Autonomia
P1	3,8	0,9	Médio
P2	4,2	0,7	Alto
P3	3,6	1,2	Médio
P4	3,9	0,8	Médio
P5	4,1	0,6	Alto
P6	3,7	1,1	Médio
P7	4,0	0,9	Alto

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante das análises, observamos que os níveis de autonomia oscilam entre “Médio” e “Alto”. O desvio-padrão, variando de 0,6 a 1,3, evidencia que as respostas dos professores apresentam diferentes graus de consistência em relação à média aritmética. A categoria “Médio” de autonomia é a mais comum, sugerindo uma tendência de equilíbrio nesse aspecto. No entanto, há uma mudança significativa, indicando que, embora a média aritmética seja moderada, existem variações consideráveis nas respostas, com alguns docentes demonstrando níveis altos de autonomia, já outros, mais baixos.

O desvio-padrão desempenha um papel vital na análise da autonomia pedagógica, revelando a heterogeneidade das respostas dos professores. A compreensão das análises ajuda

a identificar áreas de consenso e divergência na autonomia pedagógica do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso. Esses insights auxiliam na formulação de políticas e estratégias para promover a autonomia dos professores e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino.

A tabela abaixo mostra a distribuição das respostas dos professores em cada categoria, para cada questão da pesquisa:

Tabela 4 - Distribuição das respostas dos professores em cada categoria, para cada questão da pesquisa

Questão	Mínima Autonomia	Limitada Autonomia	Autonomia Moderada	Boa Autonomia	Máxima Autonomia
P1	10	20	70	80	20
P2	5	15	40	90	50
P3	15	25	80	60	20
P4	10	20	60	90	30
P5	5	10	50	100	35
P6	15	25	75	70	15
P7	10	20	65	80	25
P8	20	30	85	50	15
P9	10	15	60	90	35

Fonte: Elaborado pelo autor.

A tabela nos permite visualizar a frequência de cada nível de autonomia pedagógica em cada questão, bem como identificar as questões que apresentam maior ou menor autonomia. Por exemplo, podemos observar que a questão P2 é a que apresenta maior autonomia, com 140 professores (70%) respondendo “Boa Autonomia” ou “Máxima Autonomia”. Já a questão P8 é a que apresenta menor autonomia, com 105 professores (52,5%) respondendo “Mínima Autonomia” ou “Limitada Autonomia”.

Ademais, realizamos as leituras de correlação entre os diferentes aspectos da pesquisa, com o objetivo de identificar possíveis relações entre os fatores que afetam a autonomia pedagógica dos professores. Com isso, é possível investigar se o apoio administrativo oferecido pelo Sistema de Ensino está correlacionado positivamente com o nível de protagonismo docente.

5.5 A ética na pesquisa

A pesquisa científica, especialmente quando envolve seres humanos, demanda uma série de considerações éticas, que são essenciais para garantir a integridade dos participantes e a qualidade do estudo. Entre os principais elementos, destacam-se: o consentimento informado,

o respeito à autonomia, a confidencialidade, os benefícios e riscos, a revisão ética, os procedimentos de coleta de dados, a divulgação dos resultados, as considerações culturais e as regulamentações pertinentes.

Nesse sentido, é fundamental conduzir a pesquisa com compromisso e rigor acadêmico. Assim, a escolha da entrevista como método de coleta de dados foi criteriosamente fundamentada. Salientamos que essa prática é utilizada apenas quando o conhecimento almejado não pode ser obtido por meio de outras modalidades de investigação. Essa abordagem meticulosa não apenas fortalece a integridade da pesquisa, mas também contribui para a validade e relevância dos resultados (Arnoldi; Carvalho; Günther, 2017).

A presente investigação, que tem como objeto de estudo a autonomia pedagógica de professores do estado de Mato Grosso, orienta-se por um rigor ético consistente no âmbito da pesquisa em educação. Para tanto, foram seguidas as normas e diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que visa à proteção dos direitos e interesses dos participantes da pesquisa, bem como a promoção da qualidade e da integridade da pesquisa científica no Brasil.

5.6 Consentimento informado

O consentimento dos participantes é um dos pilares éticos da pesquisa com seres humanos. Trata-se de um processo pelo qual os participantes recebem informações abrangentes sobre a pesquisa, incluindo seus objetivos, procedimentos, riscos e benefícios, e expressam sua concordância em participar, tendo pleno conhecimento de todas as implicações envolvidas.

Essa atividade é um ato voluntário e autônomo, que pressupõe a capacidade de compreensão e decisão dos participantes. A necessidade de informar adequadamente os participantes sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos envolvidos, garantindo que seu consentimento seja baseado em compreensão. Para acrescentar, a pesquisa deve assegurar que os participantes sejam capazes de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem represálias (Nunes, 2014).

Em nossa pesquisa, adotamos uma postura cuidadosa e respeitosa em relação ao consentimento dos docentes. Com esse propósito, seguimos as diretrizes éticas rigorosas estabelecidas pela Resolução n. 466/2012 (Brasil, 2012), que normatiza as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, além das melhores práticas recomendadas por pesquisadores experientes na área de educação.

Com base no exposto, o processo de consentimento informado envolveu as seguintes

etapas:

- Fornecimento de documentos escritos explicando a pesquisa, incluindo detalhes sobre seus objetivos, procedimentos, riscos, benefícios e contatos para dúvidas.
- Condução de discussões pessoais com os participantes para esclarecer quaisquer dúvidas e garantir que compreendessem plenamente o que estava envolvido no estudo.
- Obtenção de assinaturas digitais dos participantes nos termos de consentimento informado, através do e-mail e confirmação dos dados e aceite da participação, que continham as informações essenciais sobre a pesquisa e os direitos dos participantes, incluindo o de retirar o consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer repercussão adversa.
- Utilização de nomenclaturas fictícias para preservar a identidade dos participantes, tais como Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3 (para professores em sala de aula) e G 1, G 2 e G 3 (para professores em cargos de gestão).

O consentimento atende a exigências éticas e legais e oferece benefícios substanciais para a pesquisa. Além de proteger os direitos dos participantes, o assentimento promove a transparência na pesquisa e estabelece uma base sólida de confiança entre os pesquisadores e os respondentes. Outrossim, é essencial para garantir a validade e a integridade dos resultados da pesquisa, uma vez que a clareza desses aspectos aumenta a probabilidade de obtenção de informações precisas e relevantes.

5.7 Respeito à autonomia dos participantes

Um dos princípios éticos fundamentais que orientam a pesquisa científica é o respeito à autonomia dos participantes. Esse ato salienta que os indivíduos têm o direito inalienável de tomar decisões informadas sobre sua participação em uma pesquisa, considerando seus interesses, valores e necessidades (Gamboa, 2018). Neste texto, discutiremos a aplicação desse princípio no âmbito desta pesquisa.

Para concretizar essa atividade é necessário fornecer, aos respondentes, informações claras e compreensíveis sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios associados à sua participação, bem como a garantia de que eles podem se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer forma de retaliação ou consequência adversa (Hermann, 2017). Esses detalhes devem priorizar a linguagem, a cultura e o nível de compreensão dos participantes (Ortiz, 2022).

Neste trabalho, buscamos respeitar a autonomia dos professores, reconhecendo que

eles são profissionais capacitados e experientes e que desempenham um papel crucial na formação educacional de alunos e na evolução do sistema de ensino. Portanto, é crucial que eles tenham acesso ao objetivo e ao tema, antes do preenchimento, voluntário, do questionário.

Respeitar essa autonomia dos participantes é de particular importância, pois o assunto em leitura nesta tese envolve a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, os desafios e as possibilidades de ação dos professores no contexto educacional. Assim, ao efetivar isso, temos a intenção, também, de promover a autonomia pedagógica dos professores, entendida como a capacidade de tomar decisões informadas e responsáveis sobre o seu trabalho docente, de acordo com os princípios éticos e pedagógicos que norteiam a profissão (Hermann, 2017).

5.8 Confidencialidade e anonimato

A confidencialidade e o anonimato dos participantes são pressupostos éticos que garantem a proteção das informações fornecidas pelos. Esses princípios exigem que as informações coletadas sejam mantidas em sigilo absoluto, inacessíveis a terceiros e que a identidade dos participantes seja preservada, de modo que ninguém possa associar as informações a uma pessoa específica (Carvalho, 2019).

A proteção de dados implica que todas as informações fornecidas pelos participantes sejam tratadas com o máximo respeito e cuidado, acessíveis apenas aos pesquisadores envolvidos no estudo. Esse princípio visa respeitar a privacidade dos participantes e garantir que eles possam se sentir à vontade ao compartilhar informações sensíveis sobre sua prática pedagógica e experiências no sistema de ensino. Nesta pesquisa, adotamos medidas de segurança rigorosas para preservar as informações coletadas, incluindo o uso de nomes fictícios, para substituir a identificação real dos respondentes.

Ademais, o anonimato garante que a identidade dos participantes seja resguardada, de modo que ninguém, incluindo os próprios pesquisadores, possam associar as informações coletadas a uma pessoa específica. Esse princípio visa proteger a divulgação de dados pessoais. Implementamos, também, o uso de pseudônimos em todas as etapas do estudo, desde a coleta até a análise e a divulgação dos dados.

O sigilo é uma obrigação ética estritamente regulamentada, estabelecida nas diretrizes da Resolução n. 466/2012 (Brasil, 2012). Esse documento determina que os pesquisadores devem garantir que todas as informações coletadas sejam tratadas com o máximo cuidado, respeitando a dignidade e os direitos dos participantes. Ademais, a resolução estabelece que todos os indivíduos convidados para o questionário devem ser informados sobre os

procedimentos adotados.

Dessa forma, entendemos que essa proposta é fundamental na presente tese, uma vez que os docentes podem, se considerarem conveniente, compartilhar experiências e situações sensíveis de sua prática pedagógica. Em síntese, o compromisso ético garante que todos se sintam seguros ao contribuir com suas perspectivas e experiências, promovendo, assim, a sinceridade e a qualidade dos dados coletados.

5.9 Benefícios e riscos

A pesquisa está fundamentada em normas éticas que buscam equilibrar os benefícios para os participantes e para a sociedade, ao mesmo tempo em que minimizam eventuais riscos. A investigação científica deve contribuir para o avanço do conhecimento e a melhoria das condições sociais, o que se aplica diretamente a este estudo. Além do impacto acadêmico, os resultados subsidiaram a revisão de políticas públicas educacionais, promovendo práticas mais flexíveis e adaptadas às realidades locais. A própria participação no estudo serviu como espaço de reflexão e de crítica para os docentes, permitindo que reavaliassem suas práticas e identificassem melhores estratégias para exercer sua autonomia criativa dentro do sistema estruturado (Araújo, L., 2003).

Embora a pesquisa não envolva riscos físicos, reconhecemos a possibilidade de desconfortos emocionais ao discutir desafios profissionais ou preocupações com a confidencialidade das informações. Para garantir a proteção dos participantes, adotamos medidas rigorosas em todas as etapas do processo. A identidade dos professores foi preservada através do uso sistemático de pseudônimos tanto nos dados coletados quanto nas publicações derivadas da pesquisa, com a omissão ou generalização de quaisquer informações que possam levar à identificação direta, como nomes de escolas ou localizações específicas. O processo de consentimento informado será conduzido com total transparência, apresentando os objetivos da pesquisa, os direitos dos participantes - incluindo a liberdade de desistência a qualquer momento - e os protocolos de confidencialidade, com a formalização através de termo digital.

Para abordar possíveis desconfortos emocionais decorrentes das discussões sobre os desafios da profissão, disponibilizamos contatos de serviços de apoio psicológico oferecidos por redes públicas ou instituições parceiras. Os dados coletados por meio de questionários online foram armazenados em plataformas com criptografia avançada, com acesso restrito à equipe de pesquisa. Após a conclusão do estudo, os dados brutos foram anonimizados e eliminados, seguindo as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Todo o processo foi supervisionado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), garantindo conformidade com as normas vigentes e acompanhamento contínuo.

Como observado por Gamboa (2018), a ética em pesquisa exige que os benefícios potenciais superem quaisquer riscos, relação que se mostra amplamente favorável neste estudo. Os benefícios sociais e acadêmicos - desde a produção de conhecimento até o potencial impacto nas políticas educacionais - justificam plenamente a realização da investigação, especialmente quando acompanhados por mecanismos robustos de proteção aos participantes. A transparência metodológica, o respeito à dignidade docente e o compromisso com a confidencialidade reforçam o caráter emancipatório do trabalho, que busca não apenas compreender a autonomia pedagógica, mas também criar condições para seu exercício pleno em prol de uma educação pública mais democrática e inclusiva. A pesquisa se coloca, assim, como uma ferramenta de valorização profissional e transformação social, alinhada aos princípios da justiça cognitiva e do direito à educação de qualidade.

5.10 Aprovações e regulamentações

Essa abordagem científica é guiada por um compromisso inabalável com a conformidade regulatória, que consiste em seguir estritamente as diretrizes locais, nacionais e internacionais que governam a ética na pesquisa. Tais especificidades estabelecem normas éticas que visam proteger os direitos e a dignidade dos participantes da pesquisa, bem como garantir a integridade e a qualidade.

Além disso, a conformidade regulatória não é apenas uma formalidade, mas uma prática essencial para conduzir a pesquisa de maneira ética e responsável. Elas garantem que os participantes sejam informados adequadamente sobre os objetivos, os procedimentos, os benefícios e os riscos da pesquisa. Asseguram, também, que o consentimento seja obtido de forma voluntária e esclarecida e que medidas de segurança sejam implementadas para proteger sua privacidade e confidencialidade (Mainardes, 2014). Essas mediações contribuem para a confiança e proteção dos respondentes.

A sensibilidade do tema e a participação de seres humanos exigem compromisso com os regulamentos éticos, a fim de consolidar que a pesquisa seja conduzida de forma ética, responsável e com a devida consideração pela integridade dos participantes. Nesse sentido, esta pesquisa segue rigorosamente todos os protocolos que regem a ética na pesquisa, alinhando-se com as diretrizes éticas estabelecidas na Resolução n. 466/2012 (Brasil, 2012), na Resolução

CNS nº 510/2016 e na Resolução nº 196/1996.

Diante desse cenário, essa atividade científica é uma iniciativa de grande relevância para a comunidade educacional. Ao seguir estritamente as regulamentações, demonstramos nosso compromisso em conduzir o estudo, de acordo com os mais elevados padrões éticos. Isso não apenas assegura a integridade da pesquisa, mas também reforça a confiança dos participantes na proposta.

5.11 Ensaio das questões para pesquisa

O processo de elaboração das questões que integraram o instrumento de coleta de dados para a presente pesquisa foi orientado por fundamentos teóricos consistentes. A revisão da literatura acadêmica sobre autonomia pedagógica possibilitou a construção de um referencial conceitual adequado para delimitar as dimensões relevantes desse fenômeno. Ademais, a pesquisa se respaldou em evidências empíricas provenientes de estudos prévios que abordaram a autonomia pedagógica em distintos contextos educacionais.

A opção por contemplar uma variedade de itens decorreu da consideração da multidimensionalidade da autonomia pedagógica. Dessa forma, as indagações versaram não somente sobre a tomada de decisões, mas também sobre aspectos como flexibilidade, colaboração entre docentes, formação continuada, reflexão crítica, responsabilização, engajamento dos estudantes, adaptação a características individuais e culturais, fomento à participação ativa dos estudantes e incentivo à inovação pedagógica.

Essa abordagem mostra-se imprescindível para uma compreensão abrangente da autonomia pedagógica no sistema de ensino de Mato Grosso. A inclusão de questões voltadas tanto a gestores escolares quanto a professores em atuação reflete a relevância de se obter uma visão ampla desse fenômeno. Reafirmamos, portanto, que a autonomia pedagógica não é um conceito unívoco, e suas dinâmicas podem variar entre diferentes atores no âmbito educacional. Logo, a pesquisa busca apreender as perspectivas e as vivências de ambos os grupos, reconhecendo que suas interações desempenham um papel fundamental na dinâmica educativa.

6. O ENSINO ESTRUTURADO: ENTENDENDO O CONCEITO

O cenário educacional brasileiro apresenta um quadro de desigualdades, de deficiências e de descontentamentos que reproduzem níveis de qualidade e equidade da oferta educacional em diferentes níveis, contextos e modalidades (Mady, 2024). Nesse sentido, é importante buscarmos, enquanto sociedade, soluções pedagógicas que possam ofertar processos de aprendizagem para garantir que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade, a qual é fundamental para o desenvolvimento humano, social e também econômico de um país (Brasil, 1988).

Em Mato Grosso, optou-se pelo Ensino Estruturado que, a partir de 2022, foi implantado como uma política pública de Estado. Para que possamos compreender, Araujo e Oliveira (2015, p. 189) nos trazem o conceito:

O termo “Ensino Estruturado” refere-se a uma forma de ensino sistemática e explícita, baseada não apenas em estratégias didáticas gerais, mas numa organização da apresentação dos conteúdos sob o comando de um professor ou de um computador: o que o professor faz é previamente estabelecido e como reage às respostas dos alunos também obedece a um script. Isso pode abranger tanto uma aula expositiva, totalmente centrada no professor, ou apoiada em textos, livros didáticos ou exercícios, ou, até mesmo, um sistema de ensino programado para ser utilizado num computador, com maior ou menor grau de interatividade e feedback.

O modelo de ensino citado apresenta uma abordagem metódica e previsível, baseada em um parâmetro de aulas preestabelecidas. Seja por meio de aulas expositivas conduzidas pelo professor ou de sistemas computacionais interativos, a ênfase está na organização e sistematização do ensino. O desafio dessa estrutura de ensino reside em encontrarmos um equilíbrio entre o protótipo necessário e a flexibilidade essencial para que os professores possam promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Alguns autores, como Hattie (2012) e Bressoux (2022), discutem essa modalidade de ensino como “Ensino Explícito”. Caracteriza-se como uma estratégia de ensino que valoriza a transparência dos objetivos a serem ensinados, bem como sua direção intencional (ensino intencional). Engelmann (1991), Gauthier (2005) e Cardoso (2015), chamam de “Ensino Direto”. Nesse método, os professores fornecem instruções claras e detalhadas, tornando explícitos os objetivos de aprendizagem e os passos necessários para alcançá-los.

Nos Estados Unidos, o Ensino Direto surgiu como uma atividade inovadora na década de 1950 e teve seu auge na década seguinte. Foi nesse mesmo período que se destacaram outras formas de ensino, especialmente devido à forma como eram preparados e avaliados os materiais didáticos e suas estratégias pedagógicas, como aponta Kozloff (1999).

A Definição Oficial ‘O National Institute for Direct Instruction’, nos Estados Unidos, descreve essa mediação de uma maneira bastante particular. Para eles, esse método é basicamente sobre priorizar a clareza e a estruturação das aulas. A ideia é fornecer aos professores lições organizadas e diretas, para que o processo de aprendizado possa ser o mais eficiente possível. Tudo gira em torno de criar um ambiente de ensino sólido, que permita que os alunos absorvam as informações de forma mais eficaz. É uma abordagem que valoriza a estrutura e a precisão nos métodos de ensino, buscando otimizar a aprendizagem de maneira sistemática.

Embora haja grandes desafios para a aplicação deste método, estudos como Engelman (2012), Kameenui (1998), relatam que o Ensino Direto é significativo para as aulas em várias áreas do conhecimento, tais como matemática, idiomas e ciências sociais. No entanto, é muito criticado, segundo McKeen (1972), Edwards (1981) e Nicholls (1989) o método pode ser identificado como autoritário e excessivamente focado na acumulação de conhecimento, pois ele se baseia na crença de que os alunos aprendem melhor quando têm acesso à informações explícitas e quando o processo de aprendizagem é sequencial.

No Brasil, esse modelo ganha destaque com o Ensino Estruturado e a Educação Baseada em Evidências, conforme Oliveira (2016). Um Sistema Estruturado de Ensino é uma forma de planejar e aplicar o processo de ensino-aprendizagem de maneira sistemática, fundamentado em princípios e métodos comprovados cientificamente. Sua concretização é baseada em evidências conforme descrito por Araujo e Oliveira (2015).

Andrade (2008, p. 14) denomina essa perspectiva como “Pacote Didático”, “[...] seja de programas curriculares, elaborados ou impostos por instâncias superiores à escola ou promovidos pelo ensino apostilado [...]”. Assim, trata-se de um conjunto de recursos educacionais uniformizados, empregados em ambientes escolares e acadêmicos. Geralmente abrangem livros didáticos, apostilas, manuais, esquemas de aulas e outros recursos digitais tecnológicos, projetados para que possam otimizar o processo educativo. Esse conceito se aproxima mais ao que foi contratado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, para ser implantado no Estado como uma política pública.

Com base na Psicologia Cognitiva, o modelo de Ensino Estruturado, proposto por Rosenshine (2008), considera três fases essenciais para uma instrução eficaz, que são:

1º) Fase Cognitiva:

➤ **Revisão diária do material:** nessa etapa, os alunos revisam o conteúdo previamente estudado, incluindo correção de dever de casa e recapitulação de conceitos abordados

anteriormente. Essa atividade é fundamental para consolidar o conhecimento e fortalecer a memória de longo prazo.

2º) Fase Associativa:

➤ **Apresentação de novo conteúdo:** o professor introduz o material inédito de forma cuidadosa e estruturada. Nessa etapa, os objetivos da lição são explicitados e o conteúdo é apresentado de maneira fracionada e explícita. O docente resume informações importantes e demonstra conceitos em pequenos passos, do simples ao complexo. A avaliação é constante e ocorre por meio de perguntas para verificar a compreensão dos alunos.

3º) Fase Autônoma:

➤ **Prática guiada:** os alunos participam de atividades sob supervisão do professor, o qual fornece orientações específicas sobre o assunto e esclarece dúvidas. Essa prática é crucial para a internalização do conhecimento e a aplicação correta dos conceitos aprendidos.

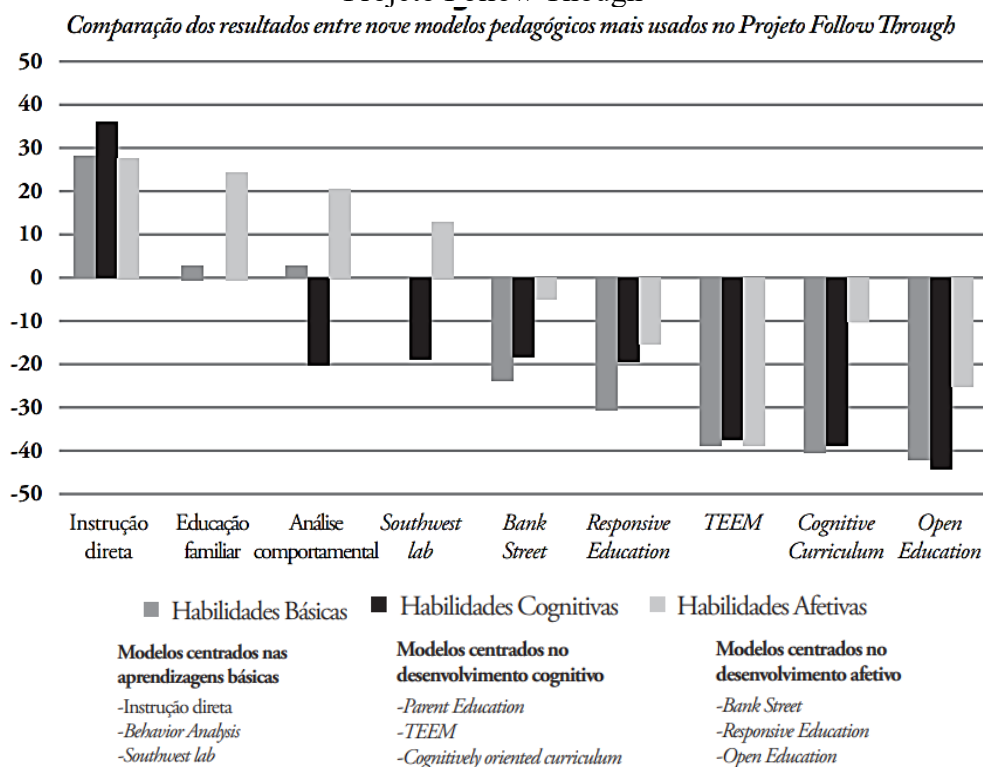
➤ **Feedback:** o profissional de educação fornece retorno construtivo sobre o desempenho dos discentes, com o intuito de ajudar a corrigir erros, reforçar o aprendizado e ajustar a abordagem conforme necessário.

➤ **Prática independente:** os estudantes aplicam o conhecimento de forma autônoma, realizando tarefas e exercícios planejados sem a supervisão direta. Posteriormente, o professor também retoma essas atividades, garantindo que os alunos apliquem corretamente o que aprenderam.

O título “Estruturado”, em tese, implica um ensino autoritário, conservador, rígido e mecânico, com uma intencionalidade, que não considera as evidências sobre o funcionamento do cérebro humano, como o processo de criatividade e a inovação. Em tal modelo, é proposto o método de ensino a ser trabalhado como, por exemplo, no componente curricular de Matemática.

Segundo Gauthier (2005), que cita Araujo e Oliveira (2015), apresentado no gráfico abaixo, o ensino direto apresenta resultados superiores ao convencional:

Gráfico 1: Comparação dos resultados entre nove modelos pedagógicos mais usados no Projeto Follow Though



Fonte: Araujo e Oliveira (2015).

A partir disso, Cardoso (2015), que desenvolveu suas atividades através do ensino da matemática nos anos iniciais, relata-nos que o ensino direto mostrou-se eficaz para melhorar a compreensão e aplicação da matemática funcional. Destacou, ainda, que a proposta capacitou os alunos para a vida em sociedade e tarefas financeiras do dia a dia.

Pesquisadores de renome internacional e organizações como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO defendem o Ensino Baseado em Evidências. Eles o compreendem como uma estratégia viável para lidar com os grandes desafios que a educação enfrenta hoje. Desigualdades no aprendizado, problemas sociais, jovens abandonando a escola, violência e a dificuldade de preparar bem os jovens para o mercado de trabalho são alguns desses desafios. Um estudo recente de Devecchi (2022) reforçou essa ideia, salientando que essa abordagem pode transformar a educação, tornando as práticas pedagógicas mais eficazes.

Por outro lado, a abordagem não está livre de críticas. Há uma preocupação dos professores quanto às limitações do ensino baseado em evidências, argumentando que ele pode favorecer um tipo específico de pesquisa científica - aquela que se baseia em métodos quantitativos e experimentais - e, com isso, negligenciar a complexidade e a diversidade do ambiente educacional conforme já citado por Hammersley (2007). Ademais, há o risco de que

essa ótica marginalize outras formas valiosas de conhecimento, como o saber prático, experiencial, local e crítico, que são essenciais para a formação (Devechi 2022).

Outra crítica relevante é que o ensino baseado em evidências que podemos destacar é sobre a possibilidade de restringir a autonomia e a criatividade dos professores, induzindo-os a seguir protocolos padronizados que não consideram as particularidades dos estudantes e dos contextos comunitários (Paro, 2010). A imposição de uma lógica mercadológica e competitiva na educação pode submeter os professores a sistemas de avaliação e monitoramento que, por vezes, resultam em consequências negativas como distorções, fraudes, estresse e desmotivação (Lima, 2020).

Paro (2001) e Alves (2014) indicam que o modelo em questão acaba priorizando interesses políticos e econômicos, descuidando das necessidades específicas de cada contexto educacional. Um dos principais obstáculos é fazer com que o Sistema de Educação Estadual seja aplicado e avaliado de maneira efetiva em diferentes ambientes educacionais, como um guia para Políticas Públicas.

Além disso, esse contexto demanda dos professores uma capacidade de adaptação, organização e inovação. Essas peculiaridades nem sempre são desenvolvidas na formação acadêmica. É o caso dos estudantes, que não foram preparados para esse modelo de ensino, em que a autonomia e a responsabilidade por vezes não são incentivadas em sua trajetória escolar (Nóvoa, 1992). Um terceiro desafio é a adequação do SEE às novas demandas e tendências educacionais.

Dentre os diversos desafios, está a base do questionamento desta tese, que busca compreender a Autonomia Pedagógica dos professores nesse modelo de ensino. Investigar esse fenômeno implica estudar como os profissionais de educação exercem sua capacidade de organização, planejamento e adaptação das práticas pedagógicas diante dos modelos estruturantes implantados. Salientamos que compreender todos esses elementos é fundamental para o melhor desenvolvimento da docência.

6.1 Recursos e Ferramentas do Sistema Estruturado de Ensino (SEE)

O material didático ocupa posição central no Sistema Estruturado de Ensino (SEE), sendo concebido como um recurso estratégico para orientar tanto docentes quanto estudantes. Tais materiais são organizados em torno de conteúdos, objetivos, atividades e avaliações, compondo um aparato didático prescritivo: aos estudantes são destinados livros, cadernos e cartilhas; aos professores, manuais, roteiros e planos de aula que delimitam sua atuação

(Gomes, 2012). Nesse modelo, o material não se configura apenas como apoio, mas como instrumento regulador do trabalho pedagógico, funcionando como um script a ser seguido pelo professor, um manual, programado para um determinado tempo cronológico.

Para Mollica (2000), essas ferramentas são elaboradas por especialistas em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e revisados periodicamente, de acordo com contratos estabelecidos entre empresas privadas e órgãos públicos, sendo sua produção e atualização, condicionados aos interesses empresariais. Ao mesmo tempo em que asseguram uniformidade curricular, revelam a crescente mercantilização da educação, em que a padronização se converte em ativo comercial. Sendo comercializado em diferentes níveis de aprendizagem, com linguagens diferenciadas, níveis 1, 2 e 3, premium, plus, master, diversas siglas, com custos diferenciados. Nesse sentido, Adrião e Silva (2023) reforçam esse diagnóstico ao argumentar que os sistemas apostilados representam uma modalidade peculiar da privatização do ensino público, à medida em que submetem a gestão pedagógica e são voltados a interesses empresariais, baseados em lucros comerciais.

A adoção de materiais estruturados tem como justificativa a busca por um currículo unificado e por maior previsibilidade nos resultados educacionais. Esse processo enfraquece a autonomia docente, reduzindo o professor a executor de um plano previamente definido (Gomes, 2012). A lógica empresarial que sustenta tais sistemas - voltada ao lucro, à eficiência e à racionalização - redefine o trabalho pedagógico, transformando a sala de aula em um mero espaço de aplicação de conteúdos, o que acaba limitando o exercício criativo do professor. Trata-se de um exemplo do que Foucault (2013) denominou de “tecnologias de poder”, que são mecanismos sutis de controle que disciplinam os sujeitos e regulam suas condutas.

A autonomia pedagógica docente, no contexto das políticas educacionais contemporâneas, tem sido progressivamente reconfigurada por meio de programas de intervenção pedagógica que redefinem o lugar do professor no processo educativo. Conforme analisam Gandin e Lima (2015), tais programas operam como dispositivos de regulação que deslocam o professor da condição de sujeito intelectual do trabalho pedagógico para a função de executor de prescrições previamente definidas. Essa reconfiguração não elimina formalmente a autonomia, mas a condiciona, produzindo uma forma de autonomia regulada, fortemente vinculada à lógica da responsabilização e do controle por resultados. Tal processo revela uma contradição estrutural entre o discurso de valorização docente e a intensificação de mecanismos que limitam a liberdade pedagógica no cotidiano escolar.

Essa padronização já repercutiu na prática dos professores de matemática do Estado de São Paulo (Carvalho, 2011), que precisaram seguir as atividades propostas pelas apostilas,

priorizando a memorização de fórmulas e algoritmos em detrimento da compreensão conceitual. Nesse contexto, qualquer tentativa de inovação pedagógica corre o risco de comprometer o cumprimento do cronograma preestabelecido, sendo o docente constantemente vigiado e avaliado por indicadores externos. Dessa forma, acaba mitigando o trabalho pedagógico devido a uma “obsessão avaliativa”, que tende a reduzir o processo educativo a números e rankings, obscurecendo sua dimensão formativa (Afonso, 2007).

A formação docente também sofre impactos. Segundo Nascimento (2015), os Sistemas Estruturados oferecem treinamentos limitados, voltados à manipulação técnica dos materiais e não à reflexão crítica sobre a prática pedagógica, considerando as realidades socioeconômicas da escola. O professor, assim, é reduzido a um mero receptor de informações, com sua identidade profissional esvaziada. Contreras (2012) nos lembra que a autonomia não é atributo individual, mas sim uma construção coletiva e ética, que se fragiliza cada vez que o docente é tratado como simples executor passivo.

Outro aspecto problemático é a desconsideração das especificidades regionais, culturais, sociais e econômicas das comunidades escolares, a padronização ignora as singularidades locais, impondo modelos homogêneos que pouco dialogam com a realidade dos estudantes (Nicoletti, 2009). Logo, Saviani (2021) adverte que a Pedagogia Histórico-Crítica só pode ser efetivada quando ela respeita às condições concretas da prática educativa, integrando os objetos do conhecimento e habilidades universais à particularidade histórica de cada contexto.

A supervisão e a avaliação, elementos complementares dessa abordagem, reforçam esse movimento de controle, pois os sistemas de avaliação em larga escala e os mecanismos de supervisão pedagógica buscam acompanhar resultados e orientar práticas. Entretanto, segundo Freitas (2003), essas atividades estão, frequentemente, servindo à lógica de responsabilização e de regulação. Sob essa ótica, Sudbrack (2014) disserta que tais políticas privilegiam a mensuração padronizada em detrimento da qualidade do processo formativo, acentuando tensões entre esse controle externo e a autonomia pedagógica.

Assim, a análise dos materiais e dispositivos de regulação do Sistema Estruturado de Ensino confirmam nossa tese de que esses sistemas configuram uma forma de empresariamento da educação, subordinando o trabalho docente à racionalidade gerencial e limitando a possibilidade de construção de práticas pedagógicas emancipatórias (Costa, 2019). Ao desconsiderarem a diversidade, a criatividade e a mediação crítica do professor, esses sistemas enfraquecem ainda mais a autonomia pedagógica que é um elemento essencial não apenas para a valorização profissional, mas também para a efetivação de uma educação democrática e de

qualidade.

6.2 Gerencialismo na gestão pública e seus impactos na educação

O Ensino Estruturado encontra respaldo nos pressupostos do gerencialismo, paradigma que, desde a década de 1990, vem sendo incorporado à gestão pública brasileira e repercute fortemente no campo educacional. O enfoque gerencial surge como uma resposta à crise do Estado burocrático. Conforme descreve Bresser-Pereira (1996), ele é caracterizado por estruturas rigorosas, centralizadas e pouco responsivas às demandas sociais. Para que fosse possível superar essas limitações, buscaram importar para o setor público os princípios da administração privada, tais como eficiência, descentralização, *accountability* e o foco em resultados.

Ao discutir os impactos do gerencialismo na educação pública, Saviani (2020a) alerta que a incorporação de modelos empresariais à gestão educacional ultrapassa o plano administrativo e incide diretamente sobre o trabalho docente. A centralidade atribuída a metas, indicadores e resultados padronizados produz um ambiente de forte regulação pedagógica, no qual a autonomia do professor é formalmente afirmada, mas materialmente restringida, reforçando práticas de controle e conformidade no cotidiano escolar.

Em contraponto, essa transposição não ocorreu de forma neutra. Ao incorporar técnicas empresariais ao setor público, o gerencialismo introduziu também uma lógica mercadológica que redefine essa relação entre Estado e sociedade (Paes de Paula, 2005). No campo educacional, essa racionalidade gerencial exacerbada desloca a escola de sua real função social e emancipatória, convertendo-a apenas para um espaço de prestação de serviços, em que alunos e famílias passam a ser concebidos como “clientes” e os resultados acadêmicos, como produtos mensuráveis, que acabam sendo utilizados para fins políticos.

Esse movimento se manifesta na expansão dos sistemas apostilados e estruturados, que vêm ganhando força no Brasil, assim como no estado de Mato Grosso que, segundo Adrião e Silva (2023), configuram uma modalidade peculiar de privatização da educação pública. Nessa perspectiva, o Ensino Estruturado pode ser compreendido como um instrumento de empresariamento da educação, uma vez que associa a padronização curricular à lógica contratual entre Estado e empresas privadas, reforçando o mercado educacional (Costa, 2019).

Com base nessa leitura, Laval (2019) aborda que, ao transformar a escola em “quase-empresa”, o neoliberalismo consegue converter o direito à educação em mercadoria, submetendo o processo pedagógico a critérios de produtividade, desempenho e

competitividade, fatores que contribuem para limitar o processo pedagógico. O Ensino Estruturado, ao impor conteúdos, materiais e práticas homogêneas, materializa esse paradigma, limitando a autonomia docente, o que acaba restringindo a possibilidade de uma prática pedagógica crítica e contextualizada.

Essa dinâmica também pode ser interpretada à luz de Foucault (2011 e 2013), para quem o poder opera por meio de dispositivos de disciplina e controle. No caso do Ensino Estruturado, isso se concretiza através do material didático, da supervisão e da avaliação em larga escala que funcionam como tecnologias de poder que normatizam tempos, conteúdos e condutas, produzindo professores permanentemente vigiados e avaliados. Assim, essa lógica gerencial não apenas reorganiza a gestão, mas também regula subjetividades, silenciando resistências e desvalorizando práticas pedagógicas singulares.

Para Saviani (2021), a Pedagogia Histórico-Crítica evidencia os limites dessa racionalidade. A função social da escola é articular os conteúdos científicos e culturais universais às condições concretas dos sujeitos, o que exige a mediação crítica do professor. Contudo, ao desconsiderarmos as especificidades históricas, sociais e econômicas, o Ensino Estruturado compromete essa articulação, esvaziando a educação de seu caráter emancipador e reduzindo-a ao treinamento técnico, focado apenas nos índices numéricos.

Portanto, o Ensino Estruturado, ao invés de representar apenas uma metodologia voltada à eficiência, deve ser compreendido como expressão da racionalidade neoliberal no campo educacional. Sua lógica de padronização e avaliação acabam comprometendo a autonomia pedagógica, intensifica o controle sobre o trabalho docente e reforça o processo de mercantilização da educação, deslocando a escola de seu papel democrático e socialmente referenciado para uma função de reprodução de lógicas empresariais e de mercado.

As ideias do gerencialismo se inspiram nas experiências de reforma administrativa de países como Reino Unido, Estados Unidos, Nova Zelândia e Austrália, que implementaram o chamado New Public Management (NPM) a partir da década de 1980 (Abrúcio, 1997). Assim,

A defesa do gerencialismo no setor público ou NGP (Nova Gestão Pública) tem início no ano de 1980, com os primeiros acordos da globalização econômica. Em que pese o fato de alguns países não terem se submetido integralmente ao processo reformista, este é um fenômeno global. (Sudbrack, 2021, p. 8)

No Brasil, o gerencialismo consolidou-se a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Foi elaborado em 1995 pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob a coordenação de Luiz Carlos Bresser-Pereira. Esse documento representou um grande marco na reconfiguração da administração pública ao propor

a redefinição das funções do Estado, bem como a reclassificação das organizações públicas, reformas no sistema de pessoal e nos processos de gestão (Bresser-Pereira, 1996). Tal modelo foi inspirado em contextos internacionais. O gerencialismo brasileiro visava introduzir na gestão pública princípios da administração privada, com argumentos de eficiência, eficácia e resultados (Abrucio, 1997).

No campo educacional, a introdução desse princípio foi profunda e multifacetada, alcançando os níveis federal, estadual e municipal, revelando um terreno fértil para a adoção de instrumentos oriundos do setor empresarial, tais como as avaliações em larga escala, premiações por desempenho, metas de produtividade e mecanismos de responsabilização (Afonso, 2007). Todos esses mecanismos foram implantados na educação pública de Mato Grosso, através das novas políticas públicas implementadas junto com o Sistema Estruturado de Ensino. Essa lógica reconfigurou a gestão educacional, subordinando a dimensão pedagógica a uma racionalidade instrumental, centrada em métricas quantitativas e comparações padronizadas (Cavalcante, 2016).

As políticas implementadas nas décadas de 1990 e 2000 evidenciam a influência do paradigma gerencialista. A criação do FUNDEF (1996) e posteriormente do FUNDEB (2006) buscou redistribuir recursos e ampliar o acesso à educação básica (Drabach, 2014). Paralelamente, programas como o SAEB (1995) e o ENEM (1998) institucionalizaram a cultura avaliativa como um dos instrumentos de regulação, assumindo papel central na definição de políticas educacionais (Sudbrack, 2014). Embora apresentados como mecanismos de qualidade e equidade, tais instrumentos reforçaram o que Afonso (2007) chama de “obsessão avaliativa”, limitando a complexidade da educação a indicadores mensuráveis.

Nesse mesmo período, as políticas voltadas à inclusão, como o PEJA (1997) e o PROJOVEM (2005), expressaram o esforço, a fim de democratizar o acesso, ainda que inseridas no quadro de reformas de orientação neoliberal. Já iniciativas como o PDDE (1995) e o PNFCE (2004) buscaram ampliar a autonomia financeira e a participação comunitária na gestão escolar, mas tais programas se mantiveram tensionados entre a promessa de democratização e os imperativos da eficiência administrativa (Paro, 2001).

Esse cenário instaurou uma grande tensão estrutural entre gestão democrática e gestão gerencialista. Enquanto a primeira, amparada pela Constituição de 1988 e pela LDB/1996, defende participação, transparência e autonomia escolar, a segunda se ancora na performatividade e na lógica de mercado (Lima, 2021). Para Drabach (2014), a gestão democrática permanece como alternativa necessária, ainda que fragilizada pelas pressões das políticas neoliberais.

As consequências do gerencialismo na educação revelam-se ambíguas. De um lado, ampliaram-se o acesso escolar, a fiscalização social e a padronização de indicadores de qualidade. De outro, aprofundaram-se na precarização do trabalho docente, a uniformização curricular, a competição entre escolas e a redução da autonomia pedagógica (Fonseca, 2018). Ao impor critérios empresariais à escola pública, o gerencialismo a aproxima de uma lógica de mercado, obscurecendo sua função social e emancipatória, tonando-a moeda de troca em prol de lucros comerciais (Laval, 2019).

No cenário brasileiro, essa tendência se materializou na adoção dos Sistemas Estruturados de Ensino (SEE), contratados por redes públicas a partir de parcerias com editoras privadas e fundações (Ortiz, 2021). Em Mato Grosso, esse movimento ganhou força com a implementação do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA), que traduz a tentativa de inserir na rede pública princípios empresariais de eficiência e *accountability* (Rosa, 2018). A experiência mato-grossense evidencia os limites desse modelo de gestão que ao priorizar resultados mensuráveis. Segundo Costa (2019) corre-se o risco de reduzir a educação a uma mercadoria, negligenciando dimensões qualitativas essenciais, como a formação cidadã e o respeito às diversidades locais.

Assim, mesmo que os defensores do gerencialismo celebrem supostos ganhos de eficiência, diversos autores críticos nos alertam para a ameaça de um processo de mercantilização da educação (Lima, 2021). Para Laval (2019), a escola convertida em empresa, passa a ser cobrada por “produtos” educacionais, e os professores transformam-se em executores de tarefas padronizadas. Essa proposta restringe a autonomia docente (Contreras, 2012), obscurecendo ainda mais a pluralidade cultural e aprofundando as desigualdades já presentes no sistema público (Miranda, 2023).

Em vista disso, a análise do gerencialismo educacional exige ir além dos discursos de modernização administrativa, sendo um desafio conciliar eficiência com valores democráticos e emancipatórios, reconhecendo que a educação não pode ser reduzida a números e metas de desempenho. Saviani (2020) reforça que somente uma gestão escolar comprometida com a democracia, a autonomia pedagógica e a função social da escola pode realmente assegurar a centralidade do humano no processo de ensino-aprendizagem sobre a lógica mercantil.

6.3 Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso

Importante destacarmos que esta tese não tem a intenção de realizar uma análise detalhada das políticas educacionais em vigor. Concentra-se, assim, na compreensão da

autonomia pedagógica dentro do Sistema Estruturado de Ensino do estado de Mato Grosso, como refletindo como ela é exercida e quais são os seus limites e possibilidades.

O Sistema Estruturado de Ensino foi proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, através do Termo de Referência nº 001/2021, e da Superintendência da Educação Básica de Mato Grosso, que licitou a contratação de um pacote de recursos pedagógicos, tecnológicos e de capacitação. O objetivo é oferecer um suporte para os professores e estudantes, alinhados às diretrizes curriculares nacionais e às necessidades específicas da comunidade educativa (Mato Grosso, 2021).

O SEE inclui uma variedade de recursos que visam atender às diferentes necessidades educacionais dos estudantes. Ainda, tem o propósito de promover uma abordagem holística para o ensino e a aprendizagem (SEDUC, 2021). Entre os principais componentes do SEE estão:

- **Materiais Didáticos Pedagógicos:** oferece uma variedade de materiais didáticos tanto impressos quanto digitais para ajudar professores. Apostilas impressas e uma plataforma digital fazem parte desses recursos. Esses materiais foram criados para dar suporte aos docentes no planejamento e na aplicação das aulas. Eles trazem orientações sobre como usar esses recursos, mas ainda falta um trabalho de nivelamento para que os profissionais se sintam confortáveis com o material e tenham uma participação mais ativa na sua criação.
- **Assessoria Pedagógica:** a contratação do SEE exigiu que fossem disponibilizados serviços especializados de assessoria pedagógica, tanto presenciais quanto online, a fim de capacitar os professores em suas formações continuadas, bem como as equipes gestoras para condução do processo de ensino.
- **Plataforma Digital:** uma plataforma educacional online é disponibilizada como parte do SEE, oferecendo recursos educacionais atualizados, interativos, conteúdos complementares e ferramentas de acompanhamento para estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares.
- **Avaliações Bimestrais:** inclui um sistema de avaliações bimestrais, com a intenção de monitorar o progresso acadêmico dos estudantes em diversas áreas do conhecimento, incluindo língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Essas avaliações têm a intenção de fornecer dados mais precisos sobre o desempenho dos estudantes, bem como para orientar tanto a gestão quanto os professores nas tomadas de decisões educacionais.

Diante disso, em outubro de 2022, o Governo do Estado de Mato Grosso realizou algo importante para melhorar a educação: promulgou o Decreto Nº 1.497 que direciona as atividades realizadas dentro dos próximos 10 (dez) anos. Esse documento foi considerado

positivo, pois o Sistema Estruturado de Ensino ainda precisava de alguns ajustes para funcionar com mais êxito. Com o decreto, proposições e práticas demonstram ser mais organizadas. Ademais, o governo requer que as mudanças tragam benefícios duradouros para o Estado.

No estado em foco, o projeto chamado “Programa Educação – 10 Anos” está sendo implementado, com ele há a pretensão de edificar uma série de mudanças no sistema de ensino do estado. São muitas políticas públicas que fazem parte disso – ao todo são 30 mudanças. O objetivo é ter um plano claro para o funcionamento do Sistema Educacional nos próximos anos, com o objetivo de melhorar significativamente a educação no estado (Mato Grosso, 2021).

Ancorado em princípios de equidade, inclusão, qualidade e democracia, o documento busca realinhar as estratégias educacionais de Mato Grosso com as demandas contemporâneas e futuras da sociedade mato-grossense, a fim de promover um Sistema Educacional mais resiliente e adaptável (Mato Grosso, 2022). Contudo, é importante adotarmos uma postura crítica quanto à sua implementação, que requer uma análise e avaliação mais rigorosas. A concretização desses pressupostos demandam um forte compromisso entre o governo estadual e os demais órgãos, aspecto que necessita de acompanhamentos e de investimentos substanciais para que sejam assegurados: infraestrutura adequada, formação docente de qualidade e acesso equitativo aos recursos educacionais avançados que possivelmente sejam disponibilizados.

O decreto nº 1497/2022 nos apresenta seis pilares estratégicos para o monitoramento e a execução das políticas públicas educacionais: Impacto Educacional, Equidade e Diversidade, Tecnologia e Educação, Valorização Profissional, Gestão para Resultados e Infraestrutura (Mato Grosso, 2022). Cada pilar é acompanhado por políticas específicas e metas relacionadas. O primeiro pilar, Impacto Educacional, busca assegurar uma educação de excelência para todos os estudantes, alinhando-se com políticas como Sistema Estruturado de Ensino e Novo Ensino Médio. Conforme o texto:

1 - IMPACTO EDUCACIONAL

Todos os estudantes de Mato Grosso receberão uma educação de excelência, em todas as etapas de ensino, com tempo de instrução semelhante aos dos países com educação de ponta, desenvolvendo competências que os preparem para os desafios no novo século, potencializando suas reflexões enquanto agente de transformação da sociedade e desenvolvendo sua consciência cidadã.

Políticas Públicas relacionadas:

- Política 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 Línguas Estrangeiras
- Política Pública de Escolas Militares (Mato Grosso, 2022, anexo II, p.02)

Já a Equidade e Diversidade, segundo pilar, propõe garantir oportunidades igualitárias de aprendizado, com políticas destinadas à educação especial, indígena, quilombola, entre outras. Assim,

2 – EQUIDADE E DIVERSIDADE

Todo estudante de Mato Grosso - independentemente de onde mora, da sua origem social e da sua condição econômica - terá acesso às mesmas oportunidades de aprendizado, recebendo suportes desenhados especificamente para seus desafios.

Políticas Públicas relacionadas:

- Política Pública de Educação para Jovens e Adultos
- Política Pública de Educação Especial
- Política Pública de Educação Indígena
- Política Pública de Educação Quilombola
- Política Pública de Educação do Campo
- Política Pública de Acesso e Permanência
- Política Pública de Bem-Estar Social
- Política Pública de Uniformes Escolares
- Política Pública de Materiais Escolares (Mato Grosso, 2022, anexo II, p. 02)

A combinação de tecnologia e educação surge como um elemento essencial, realçando a importância das tecnologias para melhorar o processo de ensino e aprendizado. Isso ocorre por meio de políticas que facilitam o uso de ferramentas tecnológicas e a criação de planos de estudo personalizados. De acordo com o Anexo II do Decreto nº 1497/2022, essa abordagem visa apoiar o desenvolvimento educacional de forma mais eficaz.

3 – TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

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.

Políticas Públicas relacionadas:

- Política Pública de Projetos Pedagógicos Complementares;
- Política Pública de Tecnologia no Ambiente Escolar. (Mato Grosso, 2022, anexo II, p.02)

Quanto à Valorização Profissional, inserida no quarto pilar, visa elevar o *status* da carreira docente e promover a formação continuada, alinhando-se às estratégias de formação de professores e gestão de pessoas. Logo,

4 – VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

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. Ademais, a progressão na carreira terá uma vertente pedagógica e uma vertente de gestão e a progressão será baseada no desempenho. Políticas Públicas relacionadas:

- Política Pública de Formação Continuada de Professores

- Política Pública de Valorização Profissional
- Política Pública de Descentralização da Gestão de Pessoas. (Mato Grosso, 2022, anexo II, p. 02)

Em relação ao quinto pilar, Gestão para Resultados, este enfatiza a importância de uma gestão educacional eficiente, baseada em dados e resultados, com políticas que promovem a descentralização da gestão e o regime de colaboração entre as esferas governamentais:

5 – GESTÃO PARA RESULTADO

Todas as redes de Mato Grosso serão geridas com excelência, utilizando conceitos, métodos e ferramentas de gestão de ponta, com foco na geração de resultados acordados com a rede. O pacto de resultados deve colocar o estudante no centro, proporcionando seu desenvolvimento integral e ampliando suas oportunidades.

Políticas Públicas relacionadas:

- Política Pública de Implementação das DRE's
- Política Pública de Gestão Escolar
- Política Pública de Regime de Colaboração
- Política Pública de Gestão Integrada. (Mato Grosso, 2022, anexo II, p. 02)

Por fim, o pilar da Infraestrutura destaca a necessidade de ambientes escolares adequados e tecnologicamente equipados, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes:

6 – INFRAESTRUTURA

As escolas de Mato Grosso terão uma infraestrutura regular e tecnológica que potencialize o conceito pedagógico da escola e, consequentemente, o desenvolvimento integral do estudante.

Políticas Públicas relacionadas:

- Política Pública de Infraestrutura Escolar
- Política Pública de Gestão do Patrimônio
- Política Pública de Transporte Escolar
- Política Pública de Alimentação Escolar
- Política Pública de Aquisições. (Mato Grosso, 2022, anexo II, p.02)

A participação ativa e engajada de todos os envolvidos na educação é essencial para o sucesso da efetivação dessas políticas públicas. Professores, estudantes, famílias e comunidades devem ser incorporados nesse processo educativo, a fim de que possa ser mais inclusivo, colaborativo e democrático, e que realmente possa promover espaços de diálogo e cooperação na comunidade escolar. Somente com a valorização das contribuições individuais e coletivas um programa dessa magnitude pode trazer bons resultados.

Outro elemento importante do Decreto Nº 1.497/2022, foi a instauração de um sistema robusto de avaliação e monitoramento. Para isso, foram estabelecidos indicadores e mecanismos de responsabilização que permitem mensurar o progresso das iniciativas educacionais, identificar as áreas que necessitam de melhorias, bem como ajustar as estratégias

conforme necessário para alcançar os objetivos pretendidos (Mato Grosso, 2022).

O programa “Educação + 10”, instituído pelo Decreto nº 1.497/2022 em Mato Grosso, reflete uma concepção fortemente meritocrática, aproximando a gestão escolar da lógica empresarial ao atrelar recursos financeiros e incentivos, condicionados ao desempenho acadêmico dos estudantes e professores, bem como aos resultados das avaliações externas. Essa vinculação, embora apresentada como mecanismo de estímulo à qualidade, carrega intrinsecamente efeitos colaterais relevantes. Conforme Silva (2012), essas políticas meritocráticas contribuem para a precarização do trabalho docente, intensificando pressões sobre professores e comprometendo não apenas o bem-estar dos profissionais, mas também o processo de ensino-aprendizagem em sua integralidade.

Ramos (2014) enfatiza que a meritocracia, ao desconsiderar os fatores socioeconômicos e as desigualdades de acesso a recursos educacionais, aprofunda a exclusão e dificulta a luta dos trabalhadores contra a precarização e a desigualdade social. Em Mato Grosso, um exemplo dessa lógica pode ser observado na expansão das escolas militares, que recebem remunerações superiores às dos professores, ocupando funções similares. Tal prática, além de deslocar o espaço do magistério, reproduz desigualdades estruturais e desvaloriza o trabalho do professor civil.

Nesse mesmo sentido, Vieira (2013) aponta para que a ênfase no desempenho individual, ainda que revestida de um discurso de justiça, tende a ampliar as desigualdades sociais já existentes, criando ciclos de marginalização e privilégios que se perpetuam ao longo das gerações. Esses ciclos tornam-se ainda mais visíveis em ambientes escolares, nos quais diferenças de origem e de acesso a recursos se transformam em barreiras ao aprendizado equitativo.

Outra consequência dessas políticas é a uniformização curricular, que, embora facilite comparações estatísticas, limita a adaptação do ensino às especificidades dos alunos. Segundo Amorim (2008), ao impor programas de estudo inflexíveis, restringe-se a liberdade de cátedra, desconsiderando a diversidade cultural e socioeconômica dos estudantes. A rigidez dos sistemas educativos sufoca inovações pedagógicas, o que desmotiva os professores a experimentarem metodologias mais criativas e potencialmente mais eficazes (Gentili, 2002).

Assim, a incorporação de tecnologias digitais ao cotidiano escolar também apresenta tensões. Bacich e Moran (2018) advertem que a padronização de plataformas e a desigualdade de acesso à internet e a equipamentos restringem a autonomia docente e agravam as desigualdades entre estudantes. Para a autora, o uso de aparatos online só podem ser efetivamente emancipadores se os professores mantiverem autonomia para que possam escolher

os recursos que dialoguem com suas práticas pedagógicas.

Somando a isso, as práticas avaliativas, quando são excessivamente pautadas em métricas quantitativas, comprometem a qualidade da educação. Sendo que a ênfase exclusiva em números negligencia a riqueza das experiências escolares e o desenvolvimento de competências socioemocionais (Luckesi, 2011).

Outro ponto importante a ser destacado é quanto a descentralização administrativa, que é essencial para que possamos garantir a liberdade pedagógica (Landim, 2020). Sem autonomia financeira e gerencial, as escolas permanecem sujeitas a diretrizes centralizadoras que, frequentemente, atendem mais a disputas políticas às necessidades reais das comunidades escolares, como já apontava Lück, Fonseca e Resende (2009).

No campo da equidade e da inclusão, a liberdade de ensino é condição para que cada escola possa desenvolver estratégias adequadas, assegurando acesso de qualidade a todos os estudantes, independentemente de suas origens ou limitações (Aguiar, 2019). Políticas uniformizadoras, ao contrário, tendem a invisibilizar demandas específicas, como as de estudantes com deficiência ou de diferentes matrizes culturais, gerando práticas excludentes (Costa, 2015).

Nesse contexto, Morin (2000) lembra que a educação só pode cumprir seu papel transformador se respeitar a complexidade e a singularidade de cada contexto escolar. As políticas públicas rígidas e descoladas da realidade local correm o risco de se tornarem burocráticas, pouco efetivas e até contrapor os docentes. Diante disso, notamos a importância de políticas flexíveis e adaptáveis, capazes de dialogar com as demandas de cada comunidade escolar e de fomentar práticas inovadoras que façam sentido para professores e estudantes.

Por fim, no caso do estado de Mato Grosso, podemos observar que esse controle excessivo sobre o trabalho docente limita a autonomia pedagógica e ainda reforça a padronização. Nesse viés, Foucault (2013) já alertava que as instituições modernas, como a escola, empregam mecanismos disciplinares que moldam comportamentos, impondo uniformidade e restringindo a subjetividade. Quando transpostas para a gestão educacional, tais práticas podem transformar professores e alunos em executores de normas e metas, o que compromete a liberdade e a diversidade que deveriam ser marcas fundamentais da educação democrática.

O poder e o rigor disciplinar manifestam-se de múltiplas formas nas instituições sociais, incluindo a escola pública de Mato Grosso, através de práticas e de regulamentações que buscam assegurar a conformidade com normas previamente estabelecidas. A rigidez curricular, aliada à supervisão constante de professores e estudantes, configura-se em um

ambiente centralizado na reprodução de práticas tradicionais (Foucault, 2013). Trata-se de um modelo que privilegia o controle e a previsibilidade, reduzindo as margens de experimentação e de adaptação dos processos educativos.

A imposição de padrões de desempenho e a prescrição de metodologias de ensino específicas são os elementos mais visíveis desse controle. A aquisição obrigatória de apostilas e de materiais pedagógicos padronizados, por exemplo, restringe significativamente a autonomia docente, ao impor conteúdos e sequências didáticas uniformes, como se todos os sujeitos escolares pudessem ser moldados segundo um único parâmetro (Amorim, 2008). Nessa perspectiva, a padronização se apresenta como uma técnica de poder que torna os indivíduos mais fáceis de classificar, avaliar e controlar, mesmo que custe o silenciamento das diferenças culturais, sociais e cognitivas dos alunos (Foucault, 2013).

O impacto desse poder disciplinar sobre a autonomia docente, contudo, não se restringe ao controle explícito das práticas pedagógicas, mas se estende à internalização das normas institucionais, quando os próprios professores passam a reproduzir, de maneira quase automática, as expectativas e padrões que lhes são impostos. Foucault (2013) descreve esse processo como uma forma de autogoverno disciplinar, em que a vigilância deixa de ser apenas externa e se converte em autocontrole, pois, docentes domesticados tendem a formar estudantes com a mesma característica, reiterando um ciclo de reprodução de docilidade.

No Sistema Educacional mato-grossense, essa vigilância opera de modo central, expressando-se tanto na observação direta das práticas docentes por gestores quanto no monitoramento constante do rendimento estudantil. Além disso, recursos como câmeras de vigilância, relatórios e sistemas informatizados de gestão ampliam o alcance desse controle, reforçando a cultura de *accountability*. O resultado é um ambiente em que os professores, receosos de punições simbólicas ou formais, acabam por restringir-se às metodologias preconizadas pelos Sistemas Estruturados de Ensino, evitando práticas que possam ser vistas como desviantes ou inovadoras.

Essa vigilância incessante molda comportamentos e também condiciona a prática pedagógica à necessidade de responder às exigências das avaliações externas, instrumentos que classificam e categorizam alunos e escolas, e ainda induzem os docentes a priorizarem a preparação para testes, em detrimento de uma educação integral e crítica (Foucault, 2013). Assim, avaliações padronizadas operam como tecnologias disciplinares que não apenas medem o desempenho, mas funcionam como instrumentos de normalização, hierarquizando sujeitos e consolidando uma pedagogia voltada ao atendimento de índices.

Nesse sentido, a análise foucaultiana enriquece a leitura histórico-crítica ao evidenciar

os micro mecanismos de poder que permeiam a vida escolar. Se, por um lado, a perspectiva histórico-crítica de Saviani (2011) permite compreender a educação em sua relação com as condições estruturais da sociedade, por outro, Foucault (2013) traz elementos para apreender as práticas de controle que se materializam no cotidiano escolar, enquanto Ball (2012) contribui ao situar essas políticas dentro do contexto neoliberal global. Essa triangulação teórica permite compreender, de forma mais ampla, a padronização e a vigilância sistemática impactam a autonomia docente em Mato Grosso, revelando tanto os limites impostos pelo sistema quanto às possibilidades de resistência e reinvenção pedagógica

6.4 Avaliação em larga escala no Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso e suas implicações na Autonomia Pedagógica do professor

No cenário educacional brasileiro, a avaliação em larga escala se tornou uma realidade comum. Isso é feito para coletar dados que fundamentem decisões e políticas públicas. Quando se fala em Mato Grosso, a entrada em cena do AvaliaMT marca um importante avanço nessa área, como podemos ver em informações divulgadas pela (SEDUC MT, 2021). No entanto, é relevante discutirmos como essa prática, na verdade, pode afetar a autonomia pedagógica dos professores em sala de aula, tendo em vista que essa é uma questão que suscita debates, pois essa premissa é um dos pilares mais importante na educação.

Assim, a avaliação em massa é útil para diagnosticar problemas gerais, mas também tem suas limitações. Quando aplicada em grande escala, pode limitar a capacidade dos professores de adaptar o ensino às necessidades únicas de cada estudante e de cada sala de aula (Gatti, 2012). A “obsessão avaliativa”, conforme Afonso (2007), pode comprometer a qualidade e a autonomia do ensino, as políticas de avaliação em larga escala são frequentemente usadas como ferramentas de controle pelo Estado, o que leva a uma padronização excessiva e a uma centralização do processo educacional. Dessa forma, ela pode resultar em uma abordagem tecnicista da educação, em que o foco se desloca para o desempenho em testes padronizados, em detrimento do desenvolvimento de competências críticas e cidadãos dos estudantes.

Afonso (2007) já nos alertava para o risco de que a avaliação pode se tornar um fim em si mesma, ao invés de ser uma ferramenta para promover uma educação mais rica e diversificada. Essas avaliações, que são amplamente adotadas como instrumentos de medição de qualidade e eficiência educacional, não apenas desconsideram a pluralidade das realidades socioeconômicas dos estudantes, mas também perpetuam um processo de invisibilização que é

tanto silencioso quanto profundo.

A condição humana, como proposta por diversos pensadores, é multifacetada e inclui dimensões sociais, emocionais, cognitivas e culturais, todas imbricadas em um contexto histórico e político. Em face disso, as avaliações em larga escala representam um risco ao reduzir o sujeito a números e classificações, uma vez que não são apenas instrumentos de mensuração, mas tecnologias de controle, que moldam a educação de acordo com um ideal homogêneo (Welter, 2020).

Esse apagamento não ocorre apenas no plano acadêmico, mas afeta profundamente a identidade do estudante, já que o sistema de avaliação ignora suas vivências e os contextos nos quais está inserido. Tendo em vista uma sociedade que cada vez mais busca a eficiência e a produtividade em detrimento da condição humana, que é frequentemente reduzida a um conjunto de habilidades mensuráveis, como se o valor de um indivíduo pudesse ser simplificado a dados quantitativos.

Nesse sentido, essa proposição de invisibilidade é um fenômeno que permeia as políticas educacionais e a forma como a sociedade encara a diversidade humana, seja ela cultural, social, econômica e até mesmo emocional. Para Welter (2020) devemos nos questionar em que medida os processos de avaliação em larga escala contribuem para uma visão reducionista da educação, pois ela não apenas marginaliza realidades diversas, mas também desumaniza a experiência do estudante. Logo, é necessário repensarmos as práticas avaliativas, buscando cada vez mais formas de reconhecer e de valorizar as múltiplas dimensões da condição humana, em suas particularidades e complexidades.

A adoção de avaliações uniformes, projetadas para medir o desempenho dos alunos de maneira padronizada, segundo Casassus (2016), pode resultar em uma perda de qualidade na educação. Essa prática reduz a complexidade do processo educativo a simples métricas, desconsiderando as particularidades e necessidades individuais dos alunos, assim como os contextos socioeconômicos dos estudantes. Com isso, transforma o ensino em produto de mercado, em que a qualidade é avaliada apenas por indicadores, o que reitera a ampliação das desigualdades sociais.

Essas avaliações padronizadas frequentemente ignoram as diferenças culturais e socioeconômicas dos alunos, o que pode levar a uma perpetuação das desigualdades. Isso acontece, porque tais estruturas das avaliações tendem a reforçar barreiras sociais, impactando especialmente os indivíduos de contextos menos favorecidos (Casassus, 2016).

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a ênfase na avaliação em larga escala visa principalmente à obtenção de dados comparáveis em níveis regional e nacional.

Semelhante aos argumentos apontados Sudbrack (2021), sobre o PISA, as leituras demonstram que a pressão por resultados atua como mecanismo de monitoramento da prática docente no Sistema Estruturado de Ensino.

Compreendemos que essa abordagem pode gerar uma pressão excessiva para os partícipes da escola, muitas vezes direcionando os esforços exclusivamente para melhorar os indicadores educacionais. A implementação de sistemas de avaliação como o “AvaliaMT”, bem como o sistema de gratificação por resultados, demandam que os educadores sigam um currículo padronizado. Salientamos que essas percepções limitam a criatividade e a flexibilidade dos sujeitos para se adaptarem às diversas realidades das escolas (Welter, 2020).

O “AvaliaMT” é um Programa do Governo do estado de Mato Grosso, Brasil, que tem como finalidade avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes da rede pública local. Tal iniciativa consiste na aplicação de testes padronizados, que abrangem disciplinas como Português e Matemática, nos diferentes níveis do ensino básico.

O AvaliaMT em 2016, um Programa de Avaliação Educacional instituído na rede estadual de ensino de Mato Grosso, para a implementação de políticas públicas para a Educação Básica, bem como para acompanhar e monitorar a prática da gestão administrativa e pedagógica implementada nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino. (SEDUC, 2021, p.22).

O objetivo principal da ferramenta é oferecer uma visão clara e precisa sobre como as escolas públicas estão ensinando, o que, em tese, ajudaria a entender quais áreas de conhecimento precisam de mais ênfase. Além disso, os resultados das avaliações permitem averiguar como os alunos estão progredindo, bem como analisar se as estratégias utilizadas pelos professores são válidas e eficazes.

Por outro lado, é importante destacarmos que a avaliação em larga escala também pode ser uma ferramenta poderosa para identificar desigualdades educacionais e oferecer *insights* valiosos para aprimorar o Sistema de Ensino. No entanto, para que isso ocorra de maneira eficaz, essas atividades devem ser complementadas por estratégias que permitam aos professores exercer sua autonomia pedagógica. Nesse sentido, é essencial que essas políticas educacionais equilibrem a necessidade de dados quantitativos com a valorização de práticas pedagógicas qualitativas e contextualmente relevantes (Mira, 2021).

É preciso refletir sobre o papel das avaliações em larga escala na educação.

As avaliações em larga escala consolidaram-se no cenário educacional brasileiro como instrumentos centrais de regulação do trabalho pedagógico e do currículo escolar. Lima e Gandin (2019) demonstram que tais avaliações ultrapassam a função diagnóstica, assumindo o

papel de tecnologias de poder que orientam práticas docentes, definem prioridades curriculares e induzem processos de padronização do ensino. Nesse contexto, a autonomia pedagógica passa a ser tensionada por metas, indicadores e rankings, que operam como mecanismos indiretos de controle e responsabilização, produzindo efeitos significativos sobre as escolhas didáticas dos professores e sobre o sentido formativo da educação pública.

Questionar se elas realmente ajudam a melhorar a qualidade do ensino ou se apenas criam um ciclo de cobrança e padronização que pode prejudicar a formação integral dos alunos. Essas práticas devem ser debatidas (Braga, 2023). Essa reflexão não deve ser feita sozinha, outros como gestores, pesquisadores e atores da comunidade escolar também devem estar envolvidos nesse questionamento (Fabro, 2015). Somente quando essas políticas de avaliação em larga escala estiverem em sintonia com o objetivo de fornecer uma educação de qualidade, é que todos terão igualdade de condições. A garantia de uma educação digna depende disso, afinal, é fundamental promover o conhecimento a todos, sem restrições.

Quando avaliações em larga escala são usadas de forma mais ampla, especialmente ao lado de análises qualitativas, em vez de servirem apenas a interesses políticos ou comerciais, elas podem nos fornecer uma visão valiosa sobre os verdadeiros desafios e oportunidades que afetam a autonomia pedagógica e o desempenho acadêmico. Não devemos descartar essas avaliações completamente, mas sim vê-las como uma ferramenta que sempre pode ser melhorada.

O primeiro aspecto a ser considerado é o potencial das avaliações em larga escala para que possamos identificar tendências e padrões que poderiam passar despercebidos em análises pontuais, cujos resultados tendem a oferecer uma visão mais ampla do Sistema Educacional, permitindo que pesquisadores e gestores detectem desigualdades regionais, lacunas de aprendizagem e áreas críticas que necessitam de intervenções específicas. No caso de Mato Grosso, onde a implementação de um sistema estruturado de ensino envolve a padronização de currículos e materiais, essas avaliações possibilitam a análise do impacto dessa padronização no desempenho dos estudantes e na prática docente (Libâneo, 2001).

Outro ponto relevante é que as avaliações em larga escala oferecem uma base empírica robusta para embasar o debate acadêmico e político sobre as políticas públicas educacionais, nos fornecendo evidências concretas que podem ser utilizadas para que possamos defender ajustes no modelo de ensino que está sendo empregado, garantindo que ele atenda realmente às necessidades dos estudantes e professores. Por exemplo, se os dados indicarem que a padronização está limitando a capacidade dos docentes de inovar em sala de aula, as análises qualitativas poderão detalhar as dificuldades enfrentadas por esses profissionais, orientando

propostas de formação continuada ou flexibilização curricular, assim como é o objetivo dessa pesquisa (Bacich; Moran, 2018).

No contexto da pesquisa sobre autonomia pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino, as avaliações em larga escala desempenham um papel central na identificação dos limites impostos pelas políticas atuais e das possibilidades de transformação, inclusive essa é uma das justificativas para também adotarmos esse modelo de avaliação nesta pesquisa de doutorado, o que nos permitirá mapearmos os impactos da estruturação do ensino sobre a liberdade de cátedra e a capacidade dos professores de adaptar suas práticas às realidades locais. Nesse sentido, essas avaliações, quando interpretadas à luz de abordagens qualitativas, nos ajudam a construirmos um panorama mais abrangente e detalhado da realidade educacional, contribuindo para a formulação de políticas mais justas e eficazes (Saviani, 2018).

Por fim, ao aliar avaliações em larga escala a análises qualitativas, a pesquisa ganha em rigor e relevância, através de uma abordagem híbrida, que não apenas amplia o alcance e a profundidade do estudo, mas também reforça a legitimidade dos resultados perante a comunidade acadêmica e os formuladores das políticas públicas. No caso do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, essa metodologia tem o potencial de fornecer respostas concretas sobre como equilibrar padronização e autonomia, possibilitando criarmos um Sistema Educacional que seja ao mesmo tempo eficiente e inclusivo (Vilella, 2022).

6.4.1 Avaliação em Larga Escala no Contexto de Mato Grosso

No estado de Mato Grosso, a política de avaliação educacional está estruturada em três níveis: externa, institucional e interna. A avaliação externa é destacada pela aplicação padronizada de testes de proficiência em larga escala, concebida fora do contexto escolar. Essa abordagem é instrumental para a macrogestão educacional, permitindo o redirecionamento de metas e a reformulação de propostas pedagógicas com base nos dados coletados (SEDUC, 2021). Entretanto, essa centralização pode desconsiderar as especificidades locais e as necessidades individuais dos estudantes, conforme discutido por Sudbrack (2014), o potencial indutor da qualidade da avaliação em larga escala, mas também os riscos de homogeneização das práticas pedagógicas.

A implementação do AvaliaMT busca identificar áreas que precisam de intervenção e suporte. No entanto, quando focamos principalmente em números e estatísticas, podemos perder de vista alguns aspectos importantes do ensino. A relação entre professor e aluno, o desenvolvimento de habilidades como empatia, autocontrole e comunicação, além da

exploração de temas que afetam nossa sociedade, são exemplos disso.

Segundo Sudbrack (2014), é fundamental encontrarmos um equilíbrio entre avaliações que são baseadas em quantidades e aquelas que consideram realmente a qualidade do ensino. Isso promove um ambiente mais abrangente e acolhedor para todos os estudantes. Nessa abordagem, não só a memória e a resolução de problemas são avaliadas, mas também como as pessoas se relacionam, trabalham em grupo e lidam com questões complexas da vida.

Assim, segundo a SEDUC (2021), essa abordagem de avaliação pode ser uma oportunidade para as escolas refletirem sobre suas metodologias e buscarem melhorias contínuas. No entanto, percebe-se a necessidade de que essa avaliação institucional seja conduzida de maneira mais colaborativa e participativa, envolvendo todos os atores escolares, para que realmente contribua para o desenvolvimento educacional e não se torne apenas mais uma burocracia a ser cumprida. Destaca-se assim, a participação dos autores para construção das avaliações, alinhadas à realidade da comunidade escolar, de forma a considerar os aspectos socioeconômicos.

O objetivo principal da Política de Avaliação da Educação Básica em Mato Grosso é garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral e o pleno direito à aprendizagem, conforme indicado no Documento, visando identificar lacunas no aprendizado e criar condições propícias para um processo de ensino significativo (SEDUC, 2021). Isso implica a utilização de avaliações sistemáticas para orientar as práticas pedagógicas e implementar melhorias contínuas no processo educativo. Ainda que, esta seja a intencionalidade do sistema, sabe-se que a padronização não alcança todas as realidades.

Ademais, a política busca institucionalizar as avaliações, transformando as avaliações internas (microavaliações) em avaliações externas (macroavaliações) para monitorar e promover a qualidade do ensino. Esse processo de institucionalização visa a fornecer uma visão abrangente do Sistema Educacional, permitindo que os gestores identifiquem as áreas que precisam de intervenção e desenvolvam estratégias eficazes para melhorar o desempenho dos estudantes (SEDUC MT, 2021).

O documento da Política de Avaliação da Educação Básica em Mato Grosso (SEDUC, 2021) menciona diversas modalidades de avaliação, cada uma com um propósito específico dentro do processo educativo. Entre essas modalidades, destacam-se a avaliação formativa, a avaliação somativa e a avaliação diagnóstica. A avaliação formativa é contínua e ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem, visando monitorar o progresso dos alunos e fornecer feedback constante para que possam melhorar seu desempenho (SEDUC MT, 2021).

Ao final de um período de ensino, seja um bimestre, semestre ou até o ano letivo todo, é feita a avaliação somativa. Ela serve para ver se os objetivos educacionais foram realmente alcançados e também para emitir um julgamento sobre como os alunos performaram nesse período. Já a avaliação diagnóstica é feita no começo do período letivo ou quando um novo conteúdo vai ser ensinado. O objetivo dela é saber qual é o nível de conhecimento que os estudantes já têm sobre o assunto e com isso, poder planejar as atividades pedagógicas de forma mais adequada (SEDUC, 2021).

As avaliações externas feitas em todo o estado de Mato Grosso são fundamentais para a política educacional local. Elas dão uma visão mais ampla e detalhada de como estão os estudos em nível estadual. Com essas avaliações, é possível comparar como as escolas de diferentes regiões estão se saindo, verificando pontos fortes e fracos, tendências e desafios que as políticas públicas precisam lidar (SEDUC, 2021).

O proclamado nos documentos nem sempre se converte em ação. Isso se torna evidente na prática quando, apesar da intenção de promover uma educação de qualidade para todos os estudantes, a implementação das políticas ainda enfrenta desafios. A dependência de avaliações padronizadas, por exemplo, pode levar a uma visão reducionista do aprendizado, que não considera as diferentes realidades das salas de aula, que ainda é acentuada pela dificuldade de algumas escolas em interpretar e utilizar os dados gerados por essas avaliações de maneira construtiva.

Nesse contexto, as avaliações externas em grande escala acabam sendo essenciais para a prestação de contas e a transparência na educação. Elas nos dão números concretos que podem nos ajudar a avaliar se as políticas educacionais estão realmente funcionando mesmo e se o dinheiro público está sendo utilizado de forma inteligente. Isso é algo que os modelos mais empresariais de gestão defendem como uma boa prática. Um destaque do documento é que a avaliação educacional pode ter variados papéis e abordagens diferentes. Ela pode servir como uma ferramenta útil para gestão de políticas educacionais, sobretudo quando se trata de avaliações externas em grande escala, como destacado pela (SEDUC, 2021).

O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Mato Grosso é implementado através de uma série de etapas que envolvem a preparação, aplicação, análise e utilização dos resultados das avaliações. A preparação envolve a elaboração de matrizes de referência, definição de conteúdo e competências a serem avaliadas; e, a criação dos instrumentos de avaliação, como estão organizadas atualmente, com a implantação do Sistema Apostilado.

A matriz de avaliação é um documento fundamental para a elaboração das provas. Ela define quais conteúdos e habilidades devem ser avaliados em cada disciplina e nível de ensino.

Isso ajuda a garantir que os itens das provas estejam de acordo com o currículo e os objetivos de aprendizado. Além disso, a matriz de avaliação é essencial para uma avaliação justa. Ela serve como um guia para criar instrumentos de avaliação que realmente medem o que os alunos sabem e podem fazer.

Com a matriz, fica claro quais são as competências e habilidades que os alunos devem ter. Isso ajuda a tornar a avaliação mais coerente e fácil. Segundo a SEDUC (2021) a matriz de avaliação proporciona uma base sólida para a criação de provas que realmente avaliam o que os alunos aprenderam. Ela ajuda a garantir que as provas sejam justas e estejam alinhadas com o que os alunos estudaram. Essa é uma forma de assegurar que a avaliação seja feita da melhor maneira possível, focando no que realmente importa: o conhecimento e as habilidades dos alunos.

A matriz de avaliação é muito útil para entendermos melhor os resultados das provas. Ela mostra quais conteúdos e habilidades os alunos já sabem e quais precisam aprender melhor. A matriz de avaliação permite uma análise detalhada dos resultados, identificando pontos fortes e fracos no aprendizado dos estudantes e servindo de base para orientar a prática pedagógica (SEDUC, 2021). Com isso, a matriz se torna essencial para planejar e aplicar estratégias educativas que eficazes. Ela oferece uma visão clara do que os alunos sabem e do que precisam melhorar, o que ajuda muito no desenvolvimento de planos de ensino personalizados.

Os resultados são cuidadosamente analisados, usando métodos estatísticos que ajudam a encontrar padrões no desempenho dos alunos e a identificar o que realmente influencia seus resultados. A análise é feita com muito cuidado, garantindo que os dados sejam confiáveis e válidos. Isso permite uma visão clara dos muitos fatores que afetam o modo como os alunos aprendem, o que por sua vez permite ações mais direcionadas e eficazes para ajudá-los. No entanto, essa análise é algo que ainda foge ao entendimento de muitos professores, mesmo aqueles que passam o dia inteiro em sala de aula.

Diversos desafios relacionados à implementação dessa política de avaliação podem ser mencionados, tais como a resistência à mudança, infraestrutura inadequada e a necessidade de atualização constante dos profissionais da educação estão entre os principais obstáculos. Alguns profissionais podem ter dificuldades em se adaptar a novos métodos de avaliação. É preciso haver uma mudança de postura, uma consciência maior, para superar essa resistência. Todos os que fazem parte da comunidade escolar precisam se envolver de verdade. A grande dúvida aqui é como fazer com que os professores, que estão cada vez mais desvalorizados e com menos autonomia para ensinar, comprometam-se com essa causa.

6.4.2 Impactos na Autonomia Pedagógica

a) Padronização e invisibilização das práticas docentes

A introdução de sistemas de avaliação como o AvaliaMT implica um monitoramento mais constante do desempenho escolar, direcionando as práticas educativas para o alcance de resultados específicos com objetivos. Embora isso possa garantir uma certa padronização e equidade, tende a limitar a autonomia dos professores ao impor currículos e metodologias de ensino centralizados (Sudbrack, 2015). Segundo Welter (2020), esses processos de avaliação podem invisibilizar práticas pedagógicas inovadoras e contextualmente relevantes ao priorizar indicadores de desempenho padronizados sobre a qualidade e a contextualização do ensino.

Essa centralização das práticas pedagógicas pode levar os professores a focarem apenas nos conteúdos que serão avaliados, negligenciando outras áreas importantes do desenvolvimento dos alunos. Para Mira (2021), essa pressão por resultados pode intensificar o trabalho dos professores, o que leva a um esgotamento profissional e à perda de motivação. Assim, é fundamental repensar as políticas de avaliação e monitoramento para que realmente promovam a qualidade educacional sem comprometer a autonomia e o bem-estar dos educadores, tanto professores quanto gestores (Fabro, 2015).

Outrossim, a padronização curricular desconsidera as especificidades culturais e regionais presentes nas diversas escolas do Estado. Gatti (2012) argumenta que a inovação educacional depende da capacidade dos professores de adaptarem seus métodos de ensino às necessidades e contextos específicos de seus alunos. Portanto, a autonomia pedagógica deve ser vista como um componente essencial para a qualidade educacional, e não como um obstáculo a ser superado pelas políticas de avaliação (Afonso, 2007).

b) Avaliação, vigilância e performatividade

Ravitch (2011) adverte que sistemas de avaliação excessivamente pautados em métricas quantitativas tendem a reduzir a educação a uma lógica de eficiência, obscurecendo aspectos formativos essenciais, como a cidadania crítica e a criatividade intelectual. Ao transplantar esse modelo para Mato Grosso, corre-se o risco de transformar a prática docente em mera execução de tarefas, limitando a capacidade dos professores de se constituírem como sujeitos intelectuais e políticos de sua profissão (Ortiz, 2021). Essa perspectiva aponta para a necessidade de equilibrar avaliação e liberdade pedagógica, de modo a valorizar tanto os resultados objetivos quanto os processos subjetivos e contextuais do ensino.

Outra consequência preocupante é a intensificação da vigilância pedagógica, discutida

por Foucault (2013), em que a docência passa a ser monitorada por meio de rankings, estatísticas e relatórios de desempenho. Nesse contexto, a autonomia se enfraquece, uma vez que o professor é induzido a conformar-se às prescrições oficiais sob pena de ser classificado como ineficiente. Tal cenário remete ao que Ball (2001) denomina performatividade, isto é, a exigência de resultados visíveis que transformam o trabalho educativo em produto mensurável, desconsiderando sua complexidade humana e social.

c) Resistência e emancipação pedagógica

A resistência docente diante dessas pressões revela-se como elemento fundamental para preservar a autonomia pedagógica. Conforme Paro (2010) e Contreras (2002), a verdadeira qualidade da educação não pode ser reduzida a índices de aprovação ou ao cumprimento de metas administrativas, mas deve emergir da construção coletiva e crítica do projeto pedagógico, em diálogo com a comunidade escolar. Em Mato Grosso, esse desafio se torna ainda mais agudo frente à implementação de sistemas estruturados de ensino e avaliações externas como o AvaliaMT, exigindo que os professores mobilizem estratégias de adaptação e contestação que reafirmem a centralidade da prática pedagógica como ato político, emancipatório e transformador.

Em síntese, os impactos do AvaliaMT e de sistemas semelhantes sobre a autonomia pedagógica revelam um quadro complexo, ao mesmo tempo em que buscam assegurar padrões de qualidade e equidade, acabam impondo um regime de padronização, vigilância e performatividade que restringe a liberdade docente e fragiliza a função crítica da escola pública. Trata-se de um campo de tensões em que coexistem mecanismos de regulação e possibilidades de resistência, cabendo aos professores, gestores e comunidades escolares o desafio de ressignificar tais políticas a partir de práticas emancipatórias. Reconhecer essa ambivalência é fundamental para que possamos construir caminhos que preservem a avaliação como instrumento de diagnóstico e aprimoramento, sem que ela se converta em dispositivo de controle que comprometa a qualidade social da educação.

6.4.3 Desafios e Potenciais

Um dos principais desafios na implementação de avaliações em larga escala é equilibrar a necessidade de dados para políticas públicas com a manutenção da autonomia pedagógica dos docentes. A literatura aponta para a necessidade de um sistema de avaliação que, além de coletar dados quantitativos, valorize também a avaliação qualitativa das práticas

educativas. Gimenes (2015) ressalta as tensões e desafios associados a essa abordagem, sugerindo a adoção de um modelo híbrido que combine avaliações externas com processos internos mais flexíveis e adaptativos.

Para enfrentar esses desafios, é necessário investir na formação contínua dos professores, capacitando-os para utilizar os dados das avaliações em larga escala de maneira crítica e construtiva. Segundo Braga (2023), a formação docente deve incluir o desenvolvimento de competências para interpretar e aplicar os resultados das avaliações em contextos específicos, promovendo uma prática pedagógica reflexiva e adaptativa. Dessa forma, os professores podem transformar os dados quantitativos em ações pedagógicas significativas. Mas as formações oferecidas não contribuem de maneira significativa para a mudança na sala de aula, pois em sua maioria são cursos sem foco na mudança da práxis.

Da mesma forma, a participação ativa dos professores no processo de elaboração e revisão das políticas de avaliação é fundamental, tendo em vista que a inclusão dos docentes no desenvolvimento das avaliações pode garantir que essas políticas sejam mais sensíveis às realidades escolares e contribuam efetivamente para a melhoria da educação (Chiapinoto, 2020). A colaboração entre os gestores, professores e comunidade escolar pode criar um ambiente educacional mais integrado e responsivo às necessidades dos alunos, levando em consideração suas realidades locais.

A avaliação em larga escala no Sistema Educacional de Mato Grosso representa uma ferramenta poderosa para a gestão educacional, mas também um desafio significativo para a autonomia pedagógica, nesse sentido é importante que as políticas de avaliação equilibrem a necessidade de dados quantitativos para a formulação de políticas públicas, com a valorização da prática docente individualizada e inovadora, permitindo que o professor crie oportunidades diferenciadas de aprendizagem. Estudos futuros poderiam focar em como essas avaliações podem ser adaptadas para não apenas diagnosticar problemas, mas também para fomentar um ambiente de ensino mais dinâmico e responsivo às necessidades dos alunos, conforme argumentado por Pasini (2022) ao discutir as políticas de avaliação em larga escala e a BNCC.

Por fim, é essencial promover um diálogo contínuo entre todos os atores envolvidos no processo educacional para garantir que as avaliações em larga escala cumpram seu papel de melhorar a qualidade da educação sem comprometer a autonomia dos professores. A construção de um Sistema Educacional mais equitativo e inclusivo passa pelo reconhecimento da importância da diversidade pedagógica e pela valorização das práticas docentes que consideram as especificidades dos alunos e das comunidades escolares. Dessa forma, a avaliação em larga escala pode ser uma aliada na busca por uma educação de qualidade para todos. Entretanto, não

se pode descartar, nesses cálculos numéricos, dados importantes das avaliações realizadas dentro dos contextos escolares pelos professores.

A integração de políticas públicas de avaliação com práticas pedagógicas inovadoras e adaptativas pode transformar a educação em Mato Grosso, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um ensino significativo e relevante. A autonomia pedagógica deve ser vista como um componente central dessa transformação, o que permite que os professores exerçam sua criatividade e expertise na construção de uma educação mais justa e eficaz.

6.5 Sistema Estruturado e a Privatização da Educação Pública

A mercantilização da educação em Mato Grosso, influenciada pelo gerencialismo na administração pública, está inserida em um panorama de mudanças mais amplas e significativas na educação brasileira, que refletem a tendência da privatização do ensino e a adoção de uma lógica de eficiência e contenção de gastos nas instituições públicas. A preferência por Sistemas Estruturados de Ensino, como o implementado no estado, ilustra essa realidade, apesar dos possíveis benefícios associados a essa metodologia, também emergem debates éticos e políticos acerca do papel do Estado na garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade (Adrião et al., 2009).

A compra desses pacotes educacionais prontos retira dos professores a possibilidade de contextualizar o conteúdo, transferindo totalmente o controle pedagógico para empresas privadas. Tal situação acaba fragilizando a capacidade das escolas de responderem às suas realidades específicas e ainda impõe uma visão homogênea, que ignora as diferenças culturais e socioeconômicas entre comunidades. Como resultado, a autonomia docente é profundamente reduzida.

Nesse sentido, Adrião e Silva (2023) ressaltam que essa privatização da educação centraliza decisões pedagógicas em lógicas mercadológicas, nesse cenário os professores dispõem de pouca ou nenhuma margem para elaborar estratégias próprias, ficando subordinados aos materiais pré-definidos, o que inibe a inovação pedagógica e reduz a criatividade docente, limitando-se apenas ao cumprimento do material já elaborado.

Essa mercantilização transforma a educação em um produto sujeito às dinâmicas de mercado, por sua vez a escolha por sistemas padronizados, apostilados ou, no caso de Mato Grosso, por Sistemas Estruturados de Ensino, é justificada pelo discurso de eficiência e melhoria da qualidade, mas fundamenta-se sobretudo na redução de custos. Contudo, Azevedo (2009) demonstra que tal estratégia acarreta desafios muito significativos para a

administração educacional e para as políticas públicas, exigindo uma análise crítica dos interesses envolvidos.

Esses processos de mercantilização podem acabar comprometendo a qualidade do ensino ao colocar a eficiência e a lucratividade acima da formação integral dos cidadãos, além de representar um risco de má alocação de recursos públicos. Limitando a autonomia pedagógica e a uniformização curricular acaba restringindo a diversidade de práticas educativas e impedindo que as escolas atendam às necessidades específicas dos estudantes. A rigidez desses currículos compromete tanto o desenvolvimento intelectual quanto às competências socioemocionais e afetivas que são desenvolvidas pelas escolas (Bego, 2017).

A implantação do Sistema Estruturado em Mato Grosso insere-se em um contexto mais amplo de privatização da educação pública, conforme analisado por Sudbrack (2024). Os autores demonstram que os sistemas apostilados representam ‘novos (antigos) formatos de privatização’, onde a gestão pedagógica é transferida para entidades privadas, restringindo a autonomia docente e subordinando o processo educativo a lógicas mercadológicas.

A privatização e a comercialização da educação em Mato Grosso repercutem também na gestão educacional e na formulação de políticas públicas (Da Silva, 2014), pois a adoção de princípios neoliberais, em consonância com a Nova Gestão Pública, prioriza mais a eficiência do que a de uma visão humanista e inclusiva da educação.

Essa lógica comercial pode ameaçar a efetivação de direitos educacionais conquistados e comprometer a promoção da igualdade de acesso, tendo em vista que a competitividade exacerbada entre as escolas e estudantes favorece a cultura do estresse, da ansiedade e até mesmo do adoecimento mental, desviando a atenção do verdadeiro propósito da educação, que é a formação integral do ser humano (Lima, 2019).

No caso do ensino apostilado, adotado em Mato Grosso, podemos observar que houve não apenas uma alteração na estrutura educacional, mas também a materialização de uma tendência nacional de mercantilização. Gomes (2012) já apontava que essa prática se consolidou nas últimas décadas, e que está sendo reforçada pelas políticas neoliberais e pelo gerencialismo que passaram a orientar decisões educacionais em diferentes níveis (Costa, 2019).

A expansão do ensino apostilado tem sido justificada por discursos de eficiência e qualidade, contudo, Piolli (2019) nos alerta para que essa narrativa frequentemente silencia os efeitos negativos dessa mercantilização, como a padronização curricular, a redução da autonomia docente, bem como a restrição da pluralidade pedagógica. Assim, o papel dos professores fica profundamente afetado, pois a adoção de sistemas padronizados, conforme

Ortiz (2022), desconsidera tanto a realidade de aprendizagem dos estudantes quanto os condicionantes socioeconômicos e culturais que atravessam o processo educativo.

Compreender essas dinâmicas exige uma abordagem crítica e interdisciplinar, que possa articular fatores pedagógicos, sociais, econômicos e políticos — eixo central da presente tese. A autonomia pedagógica, como destaca Vilella (2022), é um componente histórico e estratégico das políticas educacionais brasileiras, sendo essencial para analisarmos as relações de poder e controle nos sistemas de ensino, como no caso do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso.

Refletir sobre esses impactos, implica reconhecermos que os sistemas apostilados não apenas restringem o currículo devido a sua mecanização, mas também inviabilizam a personalização do ensino conforme as necessidades dos alunos e as especificidades da comunidade escolar (Santos, 2017). Essa limitação se soma ao excesso de atividades extraclasse, que reduz o tempo de planejamento docente, bem como dificultam o aprendizado com exercícios que não são relevantes ao contexto estudado e com níveis de dificuldade muitas vezes elevado, dificultando o aprendizado, principalmente de comunidades carentes e com pouco acesso à informação. Ao escutarmos a voz dos professores — sujeitos centrais deste estudo —, torna-se possível compreender como percebem e vivenciam sua autonomia no cotidiano escolar.

A imposição desses sistemas gera insatisfação e resistência entre docentes, que se veem forçados a aderir a um modelo contrário às suas convicções pedagógicas e à liberdade de cátedra. Discutir tais tensões exige ampliar o diálogo para além de gestores e especialistas, incluindo toda a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a democratizar as decisões educacionais (Martins, 2020). Nesse horizonte, a educação deve ser preservada como um direito social inalienável, alheio às pressões mercadológicas e aos interesses políticos imediatistas.

Além disso, Nicoletti (2009) já observava que a difusão dos sistemas apostilados em redes públicas não é apenas uma questão pedagógica, mas também financeira e política, marcada por acordos entre municípios, estados e empresas comerciais privadas que atuam na rede educacional. Essa simbiose entre o setor público e o privado cria um cenário de dependência que fragiliza a soberania das redes públicas, tornando-as cada vez mais subordinadas a interesses mercantis.

Do mesmo modo, Andrade (2008) nos demonstra que a adoção de pacotes didáticos engessa a prática pedagógica e restringe a criatividade docente, transformando esse professor em um mero executor de tarefas predefinidas. Isso se contrapõe à perspectiva defendida por

Contreras (2002), para quem a docência deve ser um exercício de autoria, reflexão e autonomia intelectual.

Por fim, Carvalho (2011), ao analisar a experiência paulista, aponta que os sistemas apostilados, embora ofereçam uma estrutura de ensino padronizada, não garantem a qualidade esperada e frequentemente ampliam desigualdades, pois não consideram as condições de trabalho docente nem as diferenças regionais. Essa constatação é crucial para Mato Grosso, onde a implantação dos sistemas estruturados de ensino precisa ser examinada criticamente, levando em conta os limites e possibilidades para a autonomia pedagógica.

7. AUTONOMIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: CONCEITOS, FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DESAFIO

A noção de autonomia, oriunda dos termos gregos “autós” (a si mesmo) e “nomos” (norma ou regra), que nos remete à ideia de autodeterminação e à liberdade de agir sem imposições externas (Dos Santos, 1965). Esse conceito atravessa tanto a dimensão individual quanto a coletiva, assumindo assim uma centralidade nos debates filosóficos, políticos e educacionais.

Em termos práticos, ao pensarmos sobre autonomia significa considerarmos os limites e possibilidades de ação de sujeitos e instituições diante das forças que buscam regulá-los. Esse debate ao longo da história, possui diferentes concepções de autonomia que foram formuladas, refletindo contextos culturais e sociais distintos, que por sua vez acabam revelando sua complexidade como categoria analítica.

Em Kant (2023), essa autonomia se traduz na sujeição da vontade à sua própria lei, princípio que ele denominou de “autonomia da vontade”, que trata-se de um querer puro, guiado unicamente pela forma universal da lei moral, afastando-se de quaisquer interesses ou influências externas. Para o filósofo, há uma distinção decisiva entre um “eu” (racional), que é orientado pela razão prática, e um “eu” (natural/emocional), subordinado aos desejos e impulsos.

Essa diferenciação confere à autonomia um caráter ético, pois implica a capacidade de o sujeito agir não por conveniência ou instintos, mas por reconhecimento racional do dever (obrigações contratuais). Desse modo, a autonomia kantiana acaba se tornando inseparável da ideia de dignidade humana, tendo em vista que atribui ao indivíduo a responsabilidade por sua própria conduta moral.

Sob a ótica sociológica, essa autonomia se manifesta como a capacidade de grupos, em especial os políticos, de se organizarem e administrarem de modo mais independente, podendo esta ser plena, como na soberania, ou apenas parcial, em arranjos institucionais mais limitados. Mais que um princípio organizacional, a autonomia acaba se constituindo a base da dignidade e da liberdade individual, sustentando coesão social e legitimando a busca de caminhos próprios e normas conscientes tanto por indivíduos quanto por coletividades (Dos Santos, 1965).

Ao mesmo tempo, esse conceito nos mostra a tensão entre liberdade e controle social, já que nenhuma autonomia se exerce em total isolamento. Assim, compreender a autonomia em termos sociológicos implica também reconhecermos sua dimensão relacional, em constante

negociação com as estruturas de poder, cultura e instituições.

No campo educacional, a autonomia pedagógica ocupa papel estratégico, pois busca garantir que professores e estudantes disponham de espaço para a criação, a reflexão crítica e a produção de conhecimento. Nesse contexto, ela não se reduz a um privilégio como os gestores pensam, mas torna-se uma condição mínima e essencial para um processo educativo que seja capaz de valorizar as diferenças culturais, sociais e econômicas existentes. O desafio, no entanto, reside em buscarmos conciliar essa liberdade com todas as exigências de sistemas de ensino que são frequentemente marcados pela padronização e por práticas autoritárias, como ocorre nos modelos de Ensino Estruturado.

Esse embate revela ainda um dilema muito contemporâneo: como formar sujeitos críticos em um sistema que privilegia a uniformidade? A resposta a essa questão exige não apenas vontade política, mas também engajamento coletivo das comunidades escolares. Segundo Nóvoa (1992) a autonomia pedagógica como dimensão profissional assegura ao professor poder de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a relevância da reflexão constante e da adaptação às necessidades dos alunos.

Para Freire (2015), essa autonomia é muito mais que a mera liberdade de escolha: trata-se de uma prática consciente, alicerçada no diálogo, no respeito à diversidade e na construção coletiva do conhecimento. Não podendo ser entendida como isolamento do professor, mas como sua inserção ativa em práticas colaborativas que ressignificam o papel da escola. Ao mesmo tempo, a autonomia docente implica ainda assumir responsabilidades éticas e políticas, transformando o ato de ensinar em exercício de emancipação.

Logo, enquanto o autor supracitado defende uma educação libertadora centrada na dialogicidade e na conscientização, Ausubel (2003) ressalta a importância de ancorar novos conhecimentos na estrutura cognitiva do educando. Ambos os autores, mesmo que em perspectivas de leitura distintas, valorizam a contextualização e a significação como centrais ao ato de educar. Essa convergência reforça que a autonomia pedagógica não é um mero capricho metodológico, mas condição essencial para uma educação significativa.

Libâneo (2004) descreve a autonomia docente como a capacidade de agir com independência em sua prática educativa, desde que ancorada em fundamentos teórico-metodológicos sólidos. Para Libâneo (1990) a estrutura do Sistema Educacional condiciona essa independência, pois elementos como currículo, políticas públicas, gestão escolar e relações de poder podem tanto promover quanto restringir a ação autônoma do professor. Nesse sentido, a autonomia não é um dado estático, mas um processo dinâmico em disputa dentro do espaço escolar. Exercer a docência com autonomia significa, portanto, não apenas tomar decisões, mas

também confrontar normas e diretrizes que, muitas vezes, buscam limitar essa possibilidade.

As limitações tornam-se evidentes quando se observa a imposição de currículos padronizados, a ênfase em avaliações externas, a centralidade de resultados quantitativos e a burocratização dos processos. Tais dispositivos, característicos da Nova Gestão Pública de orientação gerencialista, reduzem a margem de ação docente e dificultam a adequação das práticas às especificidades dos estudantes (Libâneo, 2004).

A lógica de controle e padronização tende a transformar a autonomia em uma mera execução técnica, desqualificando e esvaziando seu caráter crítico, pois nesse contexto, o professor passa a ser pressionado a cumprir metas e indicadores. A superação desses entraves passa pela valorização da formação continuada, pelo incentivo à reflexão crítica sobre a prática pedagógica e pela participação efetiva dos professores nas decisões escolares. Espaços de diálogo, colaboração e troca de experiências constituem, portanto, instrumentos indispensáveis para fortalecer a autonomia e ressignificar o papel docente (Libâneo, 1990).

Esse processo demanda investimento institucional, mas também disposição pessoal dos professores em assumir um papel ativo nas transformações. Desta maneira, a autonomia pedagógica só pode florescer quando há corresponsabilidade entre docentes, gestores e políticas públicas. Saviani (2021) corrobora com essa análise ao afirmar que a organização do Sistema Educacional, composta por legislações, políticas, currículos e formas de gestão, acabam exercendo um impacto direto sobre a autonomia dos professores. Tais elementos, quando excessivamente normativos, impõem limites à liberdade pedagógica, inviabilizando decisões instrucionais independentes.

Nesse cenário, a autonomia não se extingue, mas se desloca para um campo de resistência e adaptação crítica. Assim, a docência assume caráter político, na medida em que se torna espaço de contestação e reinvenção dentro de estruturas normativas rígidas.

A relação entre currículo e autonomia ilustra essa tensão. Em muitos casos, conteúdos e metodologias são definidos externamente — como no caso de sistemas apostilados —, restringindo a capacidade criativa do professor em sala de aula. Saviani (2021), contudo, ressalta a importância de os docentes assumirem uma postura crítica diante desses materiais, buscando ressignificá-los e adaptá-los às realidades locais.

A criatividade, mesmo em meio a limitações, emerge como condição para a inovação pedagógica. Ao ressignificar currículos impostos, o professor não apenas resiste, mas também reafirma seu papel como mediador da aprendizagem.

Para Saviani (2018), a burocracia e as estruturas uniformizantes pressionam o professor a aderir a padrões de aprendizagem preestabelecidos, diminuindo sua margem de

experimentação e personalização do ensino. Tais diretrizes, embora legitimadas como instrumentos de gestão e controle, acabam por reduzir a experiência educativa a rotinas prescritivas.

Essa lógica não apenas fragiliza a autonomia docente, mas também esvazia a capacidade formativa da escola como espaço de produção cultural. Em consequência, o processo educativo corre o risco de perder seu caráter transformador e crítico. Frente a isso, Saviani (2021) sugere que a autonomia pedagógica só pode ser fortalecida mediante uma postura crítica dos professores, articulada à formação permanente e ao envolvimento nos processos de aprendizagem ao longo da vida.

A construção de espaços coletivos de diálogo entre docentes, gestores e formuladores de políticas torna-se essencial para que se desenvolva uma cultura que não apenas reivindique, mas efetivamente pratique a autonomia pedagógica, conferindo maior legitimidade e dignidade ao trabalho docente. É nesse horizonte que a docência se projeta como prática social transformadora, capaz de resistir à homogeneização e, ao mesmo tempo, reinventar as formas de ensinar e aprender.

Segundo Celso (1998, p. 435):

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

A análise do conceito de autonomia pedagógica nos mostra a importância de se promover um espaço de aprendizagem que realmente valorize e reforce o trabalho criativo dos professores, nesse sentido a estrutura do Sistema Educacional pode contribuir ou limitar essa independência, devendo ser utilizada para promover um ensino de qualidade e adequado às carências dos educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais, com o objetivo de promover condições mais favoráveis à aprendizagem do estudante.

Saviani (2021) propõe o ensino histórico-crítico como uma abordagem que tenta superar a dicotomia entre teoria e prática, valorizando a relação dialética entre elas, nesse sentido, essa visão sustenta a necessidade da formação crítica e reflexiva dos professores para que ,somente assim, possam tomar suas decisões pedagógicas com base em sólidos princípios teóricos.

Ademais, a “Pedagogia Libertadora” de Freire (2015) é um dos referenciais teóricos para o ensino da independência, para o autor, a educação deve ser libertadora e emancipatória, a fim de envolver os sujeitos, para que se tornem mais ativos em seu processo educativo. Com

esta consciência, as pessoas poderiam desempenhar um papel de protagonismo na criação de conhecimento e na mudança da realidade social.

Segundo Demo (1991), os professores brasileiros enfrentam muitos desafios e obstáculos para encontrar essa independência no ensino, sendo a falta de tempo um dos principais desafios, tendo em vista que os professores têm uma carga horária pesada e muitas demandas burocráticas que limitam o tempo disponível para planejamento e reflexão sobre a prática docente.

Nesse sentido, Gatti (2011) cita o excesso de burocracia como uma barreira para a autonomia docente, sendo os pré-requisitos regulamentares e as avaliações padronizadas que muitas vezes limitam a liberdade dos professores em tomar decisões pedagógicas com base nas necessidades e contextos específicos de seus alunos, considerando a realidade socioeconômica em que desenvolve seu trabalho.

No entanto, é importante destacarmos que a implementação de novas políticas educacionais sem a participação da comunidade escolar na construção dessas estratégias, podem reduzir a autonomia docente (Veiga, 2013). É fundamental que a política educativa seja formulada de forma participativa e democrática, envolvendo toda a comunidade escolar, considerando as necessidades e conhecimentos dos professores e demais intervenientes no processo educativo.

Saviani (2021) nos alerta para os perigos da adoção de políticas que visam padronizar e impor padrões de ensino, pois estas limitam a liberdade dos professores para adaptar a sua prática às necessidades específicas dos seus alunos, ponto esse que estamos verificar com a implantação do Sistema Estruturado de Ensino em Mato Grosso.

De Aragão (2020) nos aponta outro destaque relevante para a autonomia pedagógica, que é a sua relação com as avaliações educacionais e a responsabilização no sistema escolar. Segundo o autor, temos que considerar a importância de avaliações formativas e contextuais que levem em conta a singularidade dos estudantes e as diferentes formas de representar o conhecimento. Uma avaliação que valoriza essa autonomia pedagógica pretende ir além da simples metrologia de resultados quantitativos e também avaliar o processo de aprendizagem e as incompetências desenvolvidas pelos alunos.

No entanto, a pressão dos resultados, essa busca excessiva por indicadores de desempenho padronizados, bem como a responsabilização dos professores pelos resultados podem limitar a liberdade de experimentação e inovação pedagógica (Gatti, 2013). É necessário encontrarmos um equilíbrio entre as necessidades de avaliação e responsabilização, bem como a promoção de práticas educacionais autônomas e contextualizadas.

Em suma, a autonomia pedagógica no contexto brasileiro é conceituada como uma dimensão profissional que inclui a tomada de decisão dos professores e a liberação para desenvolver as habilidades das disciplinas curriculares. A fundamentação teórica assenta numa abordagem crítica e libertadora. E seus benefícios incluem uma educação mais significativa, valorização da diversidade e desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. No entanto, desafios e obstáculos, políticas educacionais, abordagens de liderança, fatores contextuais e culturais, tecnologia, avaliação educacional e responsabilização são elementos que devem ser considerados na busca por uma efetiva autonomia pedagógica no Brasil.

7.1 Liberdade de cátedra no Brasil e a autonomia pedagógica

No contexto educacional brasileiro, a liberdade de cátedra dos professores e a autonomia pedagógica desempenham um papel semelhante e fundamental no desenvolvimento profissional dos professores e na qualidade do ensino. Neste estudo, buscamos compreender os fundamentos teóricos desses conceitos definidos por autores brasileiros, bem como sua relação com as práticas pedagógicas nas escolas públicas brasileiras. Ademais, examinamos políticas e legislações educacionais relacionadas à liberdade de cátedra docente e à autonomia pedagógica em Mato Grosso, bem como as consequências e os desafios enfrentados pelos professores na vivência desses conceitos.

Na Constituição Federal de 1934, pela primeira vez foi previsto em seu artigo 155, de forma clara e objetiva: “Art. 155. É garantida a liberdade de cátedra. (BRASIL 1934)”. Em 1946, novamente podemos verificar, especificamente no inciso VII do artigo 168: “Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: [...]; VII - é garantida a liberdade de cátedra.(BRASIL, 1946)”.

A Constituição Brasileira de 1988 garantiu aos Professores, o direito de exercer com autonomia seu papel de ensino, a fim de atingir uma maior qualidade nos processos de aprendizagem:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 1988, s.p, grifos nossos).

O artigo 206, que expressa a liberdade de ensinar, deve ser compreendido como uma liberdade que coexiste com a liberdade de aprender dos estudantes, essa liberdade está intrinsecamente ligada às garantias mais amplas de pluralismo de ideias e de abordagens pedagógicas, abrangendo o direito fundamental à educação.

A liberdade de cátedra, de acordo com Freire (2015), refere-se à liberdade de um professor de escolher, abordar e transmitir o conhecimento de forma crítica e significativa, sem interferência externa, podemos assim compreender o texto constitucional quando ressalta o pleno desenvolvimento da pessoa, ou seja, ser autônomo da construção do seu saber e o também a liberdade de ensinar dada ao Professor. A autonomia pedagógica, conforme salientado por Veiga (2013), diz respeito à capacidade do professor de tomar decisões e fazer escolhas quanto às estratégias de ensino, avaliação e organização do trabalho educativo.

No Brasil, a legislação educacional garante a liberdade de cátedra e a autonomia pedagógica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 3º, garante a liberdade de aprender, ensinar, investigar e divulgar o pensamento, a arte e a cultura.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996, s.p)

A Lei Complementar nº 50 de 1º de Outubro de 1998 em seu artigo 75 do Estado de Mato Grosso, no que dispõe sobre os Direitos Especiais dos Professores, podemos destacar: “III - ter liberdade de escolha e utilização de materiais e procedimentos didáticos e de instrumento de avaliação, dentro dos princípios psicopedagógicos, objetivando alcançar o respeito à pessoa humana e à construção do bem comum”. Tais indicações salientam-se como pontos fundamentais para a garantia da liberdade de cátedra e autonomia pedagógica.

No entanto, diante do cenário pós pandêmico, cuja implantação do Sistema Estruturado de Ensino foi destaque, surge uma grande problemática acerca dessa autonomia, nesse sentido esta pesquisa busca ouvir as vozes desses profissionais que estão sendo impactados por essas mudanças, que alteraram inclusive a legislação atual da educação mato-grossense.

Rodrigues (2014) ressalta a importância da liberdade de cátedra para o pensamento crítico, permitindo que os docentes expressem suas opiniões e contribuam para o a

composição das perspectivas dos estudantes, ampliando seus conhecimentos e argumentos. Porém, no contexto de Sistema Estruturado de Ensino, é fundamental questionarmos os limites impostos pelas diretrizes institucionais e os currículos prescritos da maneira em que foram dispostos, na intenção de fortalecer a formação acadêmica dos estudantes e compreender os limites e possibilidades da sua autonomia pedagógica.

Para a efetivação dessa autonomia, Saviani (2019) destaca a importância da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de superar a mera transmissão de conteúdos, promovendo a criticidade dos estudantes e o aprimoramento da autonomia de pensamento. Essas bases teóricas se relacionam entre si com a práxis cotidiana docente, pois embasam a ideia da liberdade de cátedra não se restringir à simples transmissão de conteúdo, pois esta envolve a constituição de sujeitos críticos e reflexivos.

Os estudantes valorizam essa liberdade de expressão, que atualmente é o palco de debates e a diversidade de perspectivas no espaço acadêmico, pois isso enriquece sua formação crítica Aguiar (2019). No entanto, é cabe levar em consideração as percepções dos estudantes, pois estas podem variar de acordo com sua história e vivência cultural, seus interesses e seu nível de engajamento. Portanto, é importante criar espaços de escuta e diálogo, permitindo aos estudantes que expressem suas opiniões e contribuam ativamente para sua formação.

7.2 Autonomia Pedagógica no contexto do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso

Uma das preocupações centrais desta tese é sobre a Autonomia Pedagógica no âmbito do Ensino Estruturado de Mato Grosso, concebida a partir de dois alicerces fundamentais: a autonomia no contexto de um sistema de ensino regulado e a prática educativa ancorada em evidências científicas.

A autonomia, segundo Freire (1996), é um conhecimento indispensável para a práxis educacional, pois ela permite ao estudante tornar-se um sujeito ativo de sua própria aprendizagem, ressignificando saberes e desenvolvendo sua capacidade crítica. Em consonância, o ensino pautado em evidências, conforme Araujo (2015) é baseado na necessidade de práticas pedagógicas que sejam fundamentadas em resultados de pesquisas consistentes e capazes de assegurar maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, essa reflexão pedagógica deve se orientar para uma articulação entre a autonomia docente e o rigor científico, possibilitando que a escola cumpra sua função social de formar sujeitos críticos e autônomos (Saviani, 2011).

Para a discussão acerca da qualidade da educação, entendemos que essa só se concretiza

quando a escola garante condições para o desenvolvimento integral do aluno, valorizando tanto os aspectos democráticos quanto a eficácia organizacional. Uma escola de qualidade é aquela que atua como uma organização de aprendizagem, pautada em gestão participativa, liderança democrática e inovação pedagógica.

Para Paro (2007), a qualidade está intrinsecamente vinculada à democracia e à função social da escola, sendo essa, garantida quando há uma participação efetiva de toda a comunidade escolar na construção coletiva do projeto pedagógico. Assim, ela não pode ser reduzida a simples indicadores de produtividade ou eficiência, mas deve ser entendida como uma prática de liberdade e direito social. Lück (2009), por sua vez, enfatiza a qualidade como um resultado da eficácia da gestão escolar em articular os recursos humanos, pedagógicos e organizacionais, orientando-os para a aprendizagem efetiva dos estudantes. Nesse sentido, embora partam de perspectivas distintas, ambos os autores convergem para construirmos o conceito de qualidade na educação aqui apresentado.

Nesse contexto, a administração escolar assume um papel estratégico na mediação entre autonomia e a sistematização. Esta ao ser influenciada pelas diretrizes do gerencialismo (Landim, 2020), busca equilibrar a obtenção de resultados educacionais com a adoção de práticas que sejam respaldadas por evidências. Todavia, como alerta Abrucio (1997), a incorporação acrítica desse modelo gerencial pode se transformar em uma forma de controle que reduz e limita a autonomia docente. Assim, torna-se necessário que a gestão seja compreendida não apenas como um mero instrumento de administração de resultados, mas como espaço de diálogo e negociação, garantindo que os professores possam exercer sua função intelectual de maneira crítica e principalmente criativa.

No campo educacional, emerge constantemente o desafio de equilibrarmos a autonomia pedagógica docente com a necessidade de diretrizes mais claras, objetivas e articuladas ao currículo. A autonomia, ao permitir que os professores sejam criativos e adaptem suas práticas às diferentes realidades estudantis, não se limitando ao cumprimento do material apostilado, garante uma maior equidade no processo educativo (Contreras, 2012). Contudo, não descartamos a necessidade da definição de parâmetros orientadores, que são indispensáveis para assegurar que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos e que o ensino mantenha uma coerência interna.

Para superar essa tensão, o Sistema Estruturado de Ensino propõe estratégias de padronização, mas enfrenta o desafio em conciliar a uniformidade com flexibilidade. Nesse ponto, a crítica de Adrião e Silva (2023) sobre a privatização e padronização do ensino evidencia os riscos de um modelo que é excessivamente normativo, que pode acabar sufocando

a criatividade inerente à profissão docente.

Ao estimular essa participação ativa dos estudantes, bem como oferecer um feedback construtivo e compartilhar a condução do processo educativo, os professores contribuem não apenas para o desenvolvimento da autonomia discente, mas também para a formação de competências que são essenciais para a vida como cidadão, tais como pensamento crítico, trabalho colaborativo e a autorregulação.

Essa concepção, defendida por Bacich e Moran (2018), coloca em evidência que a autonomia não se restringe apenas à liberdade de ensinar, mas abarca também a capacidade de preparar os estudantes para a vida em sociedade, fortalecendo sua cidadania. Nesse sentido, equilibrar a estrutura de direções claras com a promoção da autonomia, significa formar sujeitos cada vez mais conscientes e corresponsáveis por sua própria aprendizagem, capazes de enfrentar os desafios de um mundo que está em constante transformação.

A política educacional desempenha papel importante na organização do Ensino Estruturado em Mato Grosso, determinando metas, programas e diretrizes que orientam a ação pedagógica. Segundo Saviani (2020), as políticas educacionais devem considerar os contextos sociais, culturais e econômicos regionais, de modo a não impor modelos desconectados das realidades locais. Libâneo (2001), por sua vez, ressalta que a definição de objetivos claros e bem estruturados é imprescindível para a eficácia dessas políticas.

Nesse cenário, a política educacional mato-grossense precisa enfrentar os desafios específicos de cada região, visando assegurar a qualidade do ensino básico. No entanto, como aponta Peroni (2020), a excessiva influência do gerencialismo pode comprometer o caráter democrático da gestão educacional, o qual está fragilizado diante de todas as mudanças já impostas, reforçando as desigualdades existentes.

Entre os objetivos centrais da política educacional de Mato Grosso podemos destacar o fortalecimento da educação básica, a qualificação contínua dos profissionais da educação, a valorização da avaliação docente e a ampliação da participação da comunidade escolar nos processos decisórios (Mato Grosso, 2017). Esses alicerces, ao serem operacionalizados, refletem o esforço do Estado pela busca em alinhar suas políticas locais às diretrizes nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Entretanto, conforme Adrião et al. (2009), quando a política educacional é excessivamente influenciada por mecanismos privatizantes, como a adoção dos sistemas apostilados, pode ocorrer um esvaziamento do papel intelectual do professor, limitando o alcance da autonomia pedagógica. Assim, o desafio está não apenas em garantir que tais

políticas formalizem metas, mas também em criar condições coerentes de trabalho.

A nova política educacional implementada no estado promoveu mudanças significativas na estrutura curricular, centralizando as diretrizes e padronizando práticas pedagógicas (Mato Grosso, 2021). Essa atualização, embora pareça trazer uma maior uniformidade no acompanhamento dos resultados, suscita críticas por reduzir o espaço de manobra dos professores em suas escolhas didáticas, o que minimiza o processo pedagógico a resultados quantitativos.

Libâneo (2001) ressalta a necessidade de normas claras e coerentes, mas adverte que o excesso de regulamentação sufoca a autonomia de todo o processo pedagógico e transforma a prática pedagógica em execução de instruções, como ocorre hoje em Mato Grosso com o Sistema Estruturado de Ensino. Nesse sentido, como observa Laval (2019), a escola não pode ser reduzida a um modelo empresarial, devendo preservar sua função pública e formativa, sendo necessário encontrar um ponto de equilíbrio entre a centralização curricular e a preservação do espaço criativo docente.

Esse modelo linear do trabalho docente, observado no uso de apostilas, ganha contornos ainda mais evidentes, uma vez que os professores recebem os materiais didáticos prontos que devem ser seguidos de forma integral, desde a seleção dos textos até a sequência das atividades e os métodos de abordagem. Tal proposta reforça uma lógica gerencialista de controle, na qual o docente perde margem a possibilidade de planejar, adaptar ou criar estratégias pedagógicas mais adequadas às especificidades de seus alunos.

Além disso, esse alinhamento direto dos conteúdos com as avaliações externas intensifica a pressão sobre professores e estudantes, deslocando o foco da formação integral para o treinamento orientado ao desempenho em provas (Freitas, 2012). Nesse cenário, a função intelectual e criativa do professor é substituída por um papel de executor de práticas que foram previamente definidas. Isso acarreta em tensões significativas entre a promessa de qualidade e a efetiva promoção da autonomia pedagógica no sistema educacional mato-grossense.

Para Saviani (2019), a participação efetiva dos profissionais de educação na formulação das políticas públicas é um importante instrumento para evitar uma lógica verticalizada. Há um grande risco de que as escolas se transformem em instituições rigidamente reguladas, deixando pouco espaço para inovação. Dessa forma, mesmo que a política declare a valorização da autonomia, a prática cotidiana pode limitá-la.

Nesse cenário, torna-se fundamental a criação de ambientes escolares que estimulem a inovação pedagógica, elementos apontados por Saviani (2019) como indispensáveis para o fortalecimento da autonomia docente. Escutar professores e gestores, valorizando suas

experiências e saberes, é um caminho para integrar teoria e prática e evitar a imposição de modelos descontextualizados. Aguiar (2019) reforça essa ideia ao defender que a autonomia docente deve ser exercida no cotidiano escolar como prática de resistência frente às pressões externas. Assim, esta pesquisa busca compreender as percepções de professores e gestores de Mato Grosso sobre os limites e possibilidades dessa autonomia, identificando avanços e desafios.

Para avaliar o nível de autonomia pedagógica em um Sistema Estruturado de Ensino, definimos critérios e indicadores que revelaram o grau de envolvimento docente nas decisões pedagógicas e seu contexto na prática escolar. Libâneo (2013) propõe considerarmos dimensões como a flexibilidade curricular, a diversificação de métodos, o incentivo à interdisciplinaridade, bem como o estímulo à sua autoavaliação. Para Afonso (2007), as políticas de avaliação não devem se limitar apenas à mensuração quantitativa de resultados, mas que busquem contemplar também a dimensão qualitativa do processo educativo. Somente dessa forma, a avaliação da autonomia pedagógica pode ser compreendida como um processo contínuo e contextualizado, que vai além dos indicadores estatísticos, permitindo uma maior reflexão sobre as condições reais de trabalho dos professores.

No contexto mato-grossense, podemos observar que a SEDUC-MT, em alguns de seus movimentos, tem buscado oferecer suporte técnico e pedagógico para fortalecer a atuação docente, por meio de assessorias e orientações. Esses apoios se concretizam tanto em cursos de formação quanto em eventos científicos, como os “Simpósios de Qualificação e Pesquisa em Educação” e as “Mostras de Boas Práticas” organizados pelas Diretorias Regionais de Educação. Essas iniciativas criam espaços de socialização de experiências e contribuem para a valorização da prática pedagógica, conforme aponta Gatti (2009), que defende a formação continuada como um eixo estratégico para consolidar a identidade profissional docente. Contudo, ainda é perceptível a existência de lacunas no acompanhamento sistemático dessas ações, o que exige maior investimento em mecanismos de avaliação que possam mensurar seus impactos sobre a autonomia dos professores, tendo em vista que são práticas esporádicas que divergem do proposto implementado pelo Sistema Estruturado.

Outro exemplo de iniciativa relevante é o programa “MT Conectado”, voltado para a inserção de recursos tecnológicos nas escolas estaduais, visando a ampliação do acesso à internet de qualidade, a disponibilização de plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos multimídia, que realmente contribuem para o fortalecimento do processo pedagógico. As tecnologias, quando bem utilizadas, podem potencializar processos colaborativos e personalizar aprendizagens (Moran, 2000). Contudo, a tecnologia não é solução

em si mesma. Conforme Bacich e Moran (2018), para promover autonomia, é preciso que esta seja mediada por práticas pedagógicas críticas e criativas. Assim, o sucesso do programa depende não apenas da infraestrutura, mas também da formação dos professores e autonomia para integrar esses recursos em seus planejamentos de forma significativa, tendo em vista a limitação das apostilas e o cumprimento dos objetos do conhecimento a serem estudados para as avaliações externas.

Entretanto, a lógica gerencialista e a padronização, como problematizado por Gandin (2015), ainda exercem influência sobre a capacidade decisória dos docentes, pois, ao impor os cronogramas rígidos e conteúdos previamente estruturados, conforme as apostilas, o Estado passa a priorizar o controle e a busca por resultados mensuráveis em detrimento da criatividade e da diversidade pedagógica. Essa perspectiva, denominada por Laval (2019) de “escola-empresa”, conduz a uma valorização excessiva da performance. Como consequência, a autonomia pedagógica é reduzida drasticamente, e a ação pedagógica apenas reproduz instruções externas.

Com isso, Nóvoa (2009) observa que a resistência às mudanças, a permanência de uma cultura escolar tradicional e a sobrecarga de trabalho docente são alguns dos principais obstáculos recorrentes ao exercício da autonomia. No contexto de Mato Grosso, tais obstáculos são ainda mais intensificados pela rigidez do Sistema Estruturado de Ensino e pela pressão para cumprimento de metas centralizadas. Além disso, podemos ressaltar também que a falta de tempo para reflexão e planejamento coletivo reduz as possibilidades de inovação. O pesquisador Gatti (2012) alerta sobre a importância de discutirmos sobre os desafios da formação docente em meio às políticas avaliativas centralizadas. Isso evidencia a necessidade da construção de condições para que os professores possam se dedicar não apenas ao ensino direto, mas também ao estudo, à pesquisa e ao planejamento - atividades essenciais para o exercício da autonomia.

Um dos pontos mais críticos que podemos encontrar diante do Sistema Estruturado de Ensino refere-se à adaptabilidade curricular. Perrenoud (2000) defende a importância de um programa de ensino flexível, que seja capaz de reconhecer a diversidade dos estudantes e de abrir espaço para a tomada de decisões pedagógicas mais contextualizadas. Todavia, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adotada obrigatoriamente pela SEDUC-MT, tem imposto barreiras à flexibilização, que acaba criando atritos entre as prescrições oficiais e as necessidades reais das escolas.

Como analisa Pasini (2022), embora a BNCC prometa garantir uma equidade, esta tende a intensificar a padronização e reduzir o espaço da criatividade docente. Nesse sentido, a

política curricular em Mato Grosso revela a ausência em valorizar a autonomia, pois mantém mecanismos que a limitam, reforçando o dilema entre normatividade e liberdade pedagógica.

Com a intenção de encontrar alternativas, a SEDUC-MT tem implementado mecanismos como avaliações diagnósticas, visitas técnicas e análises de resultados de aprendizagem para monitorar o desenvolvimento pedagógico e propor ajustes necessários. Porém, percebemos que tais medidas gerencialistas não possuem caráter pedagógico e apresentam números com o objetivo de culpabilizar os professores em função dos resultados.

Outro fator que merece destaque em Mato Grosso, são as iniciativas estratégicas de fortalecimento da participação da comunidade escolar, como a criação de Grêmios Estudantis e Conselhos Deliberativos, que possibilitam a ampliação do protagonismo dos estudantes e a cidadania ativa. Práticas com esse teor favorecem o exercício democrático e ampliam a corresponsabilidade pela tomada de decisões, fortalecendo a coletividade escolar. Zabala (2015) e Perrenoud (2000) sublinham que o desenvolvimento do protagonismo envolve os professores, os estudantes e as comunidades, uma vez que a escola é um espaço de construção social. Essa perspectiva aponta para a necessidade de integrar a autodeterminação profissional na educação e a participação cidadã como dimensões indissociáveis da prática educativa.

Por fim, a autonomia pedagógica deve ser compreendida como um processo que é dinâmico e que está em constante evolução, que não se limita apenas ao espaço da sala de aula, mas que se estende às relações institucionais e comunitárias. Fortalecer a autonomia significa criar condições para que professores, gestores, estudantes e famílias participem conjuntamente da construção do projeto educativo que realmente faça sentido aquela comunidade, em consonância com os princípios de uma educação democrática. Como defende Gadotti (2004), a escola autônoma é aquela que se organiza a partir da sua coletividade, respeitando a diversidade e favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, reafirmamos a importância de compreendermos a autonomia pedagógica não como um privilégio individual, mas como um direito coletivo e uma necessidade para a consolidação de um Sistema Educacional mais justo, crítico e inclusivo.

8. RESULTADOS DA PESQUISA: “AUTONOMIA ILUSÓRIA”

Este capítulo apresenta as conclusões finais da pesquisa sobre Autonomia Pedagógica dentro do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, conectando dados quantitativos e qualitativos com as teorias críticas exploradas ao longo desta tese de doutorado. Salientamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, através da Plataforma Brasil, sob o número: CAAE: 86417325.4.0000.5352. Nela, abordaremos três pilares principais: a) o conflito entre controle institucional e liberdade do professor; b) as estratégias de resistência identificadas e; c) as consequências para as políticas públicas, que resultaram da pesquisa de campo realizada com os professores da rede pública estadual de Mato Grosso.

Os elementos sociodemográficos assumem papel central nesta pesquisa, na medida em que permitem situar os sujeitos investigados em suas condições concretas de vida e de trabalho, oferecendo subsídios analíticos para a compreensão das percepções docentes acerca da autonomia pedagógica. Longe de se restringirem a um levantamento descritivo, esses dados funcionam como mediadores interpretativos, pois revelam como características como idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e vínculo funcional influenciam a forma como os professores experienciam, interpretam e respondem às políticas educacionais implementadas na rede pública estadual de Mato Grosso, especialmente no contexto do Sistema Estruturado de Ensino.

No conjunto dos dados analisados, evidencia-se um corpo docente heterogêneo, marcado por trajetórias profissionais diversas e por diferentes momentos de inserção na carreira. A coexistência de professores em início de docência com profissionais experientes, formados em períodos anteriores à adoção de modelos fortemente padronizados, revela tensões geracionais e formativas que atravessam o cotidiano escolar. Esses aspectos incidem diretamente sobre o modo como os materiais didáticos prescritos, as avaliações em larga escala e os mecanismos de controle são apropriados ou contestados. Enquanto alguns docentes demonstram maior adaptação às exigências do sistema, outros expressam resistência crítica, buscando preservar margens de decisão pedagógica ancoradas em concepções construídas ao longo da experiência profissional.

Ademais, os elementos sociodemográficos evidenciam condicionantes estruturais que limitam ou redefinem o exercício da autonomia pedagógica. A ampliação da carga horária, a atuação em mais de uma unidade escolar, a diversidade de contextos socioeconômicos atendidos e as diferenças entre escolas urbanas e rurais configuram um cenário no qual a autonomia se manifesta de forma desigual e fragmentada. Esses dados reforçam a tese de que a

autonomia pedagógica, no âmbito do Sistema Estruturado de Ensino, não pode ser compreendida como atributo individual do professor, mas como uma construção social e institucional, profundamente condicionada por fatores históricos, organizacionais e políticos que atravessam o trabalho docente na rede pública de Mato Grosso.

Nesse contexto, analisamos os dados coletados durante a investigação sobre os limites e oportunidades da autonomia pedagógica na implementação do Sistema Estruturado de Ensino nas escolas públicas de Mato Grosso. Os dados foram coletados por meio de um questionário online, enviado por e-mail e WhatsApp, para um grupo de 1.837 potenciais participantes (professores e gestores educacionais).

Foram obtidas 85 respostas válidas e completas, correspondendo a uma taxa de resposta de aproximadamente 42,5%, abaixo da meta inicial de 200 participantes. Embora a amostra represente apenas uma fração do esperado, sua validade fundamenta-se na saturação temática observada em categorias centrais, como “controle excessivo” (presente em 61 das 85 falas) e “adaptação contextual” (57 registros). Conforme Morse (1995), amostras qualitativas direcionadas, quando atingem saturação temática, permitem generalizações analíticas, embora não estatísticas.

O tamanho final da amostra pode limitar generalizações estatísticas mais amplas; contudo, a credibilidade analítica e a validade interna deste estudo são sustentadas por três pilares fundamentais. Primeiramente, a abordagem qualitativa-interpretativa da pesquisa, focada na compreensão das percepções e das experiências dos atores educacionais sobre a autonomia pedagógica no contexto do Sistema Estruturado de Ensino, pode ser alcançada com amostras direcionadas significativas. Em segundo lugar, a amostra alcançou diversidade geográfica relevante, abrangendo profissionais de várias regiões de Mato Grosso, o que permitiu capturar nuances contextuais heterogêneas alinhadas aos objetivos da pesquisa. Por fim, a análise evidenciou saturação de temas-chave relacionados aos limites e às oportunidades da autonomia, sugerindo consistência nos padrões identificados.

O processo de coleta enfrentou desafios metodológicos consideráveis, principalmente relacionados à natureza remota do instrumento tecnológico utilizado. Observamos uma baixa adesão, atribuída a dois fatores: a ausência de vínculo prévio entre o pesquisador e os contatados, possivelmente afetando a confiança no acesso ao link, bem como as limitações técnicas na distribuição do link via WhatsApp (feito através do envio em massa pelo aplicativo SuperSender), em que o endereço não aparecia como hiperlink clicável em muitos dispositivos, exigindo que os potenciais participantes copiassem e colassem manualmente o endereço no navegador – etapa identificada como um fator crítico de desistência.

Assim, com base na análise, o próximo passo consistiu em discutir e apresentar os dados, demonstrados na tabela abaixo:

Tabela 5 – Tabela com resultados da pesquisa

Questão	Média	Desvio- Padrão	Interpretação
Q-1 (Adaptação de conteúdos)	2,8	1,1	Autonomia limitada, com variação moderada.
Q-2 (Seleção de recursos didáticos)	2,6	1,2	Autonomia limitada, com alta dispersão.
Q-3 (Estratégias de ensino)	3,1	1,3	Autonomia moderada, com opiniões divergentes.
Q-4 (Avaliação dos alunos)	3	1,4	Autonomia moderada, mas com alta variabilidade.
Q-5 (Formação continuada)	3,5	1,2	Autonomia moderada, tendendo para boa.
Q-6 (Participação ativa dos alunos)	3,2	1,1	Autonomia moderada.
Q-7 (Interação entre alunos)	3,3	1	Autonomia moderada, com relativo consenso.
Q-8 (Atividades extracurriculares)	2,9	1,3	Autonomia limitada, com dispersão significativa.
Q-9 (Estratégias diferenciadas)	3,1	1,2	Autonomia moderada.
Q-10 (Apoio da gestão escolar)	2,7	1,4	Autonomia limitada, com opiniões muito variadas.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Os dados quantitativos revelaram que a autonomia pedagógica dos professores no Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso varia entre limitada e moderada, com médias que oscilam de 2,6 a 3,5, em uma escala de 1 a 5. As questões relacionadas à formação continuada (Q-5: 3,5) e às estratégias de ensino (Q-3: 3,1) apresentaram os maiores índices de autonomia, sugerindo que os docentes têm maior liberdade para buscar capacitação e adaptar

metodologias em sala de aula.

No entanto, áreas como seleção de recursos didáticos (Q-2: 2,6) e apoio da gestão escolar (Q-10: 2,7) mostraram as maiores restrições, indicando que a centralização de decisões e a falta de suporte institucional são entraves significativos. A elevada dispersão (desvio-padrão entre 1,0 e 1,4) em quase todas as questões, apontaram para uma heterogeneidade nas experiências dos professores.

Enquanto alguns relataram boa autonomia para inovar (como o uso de gamificação e metodologias ativas), outros destacaram o engessamento imposto pelo currículo padronizado. Essa variação pode estar ligada às diferenças regionais, aos perfis de gestão escolar ou até mesmo à disciplina lecionada, como evidenciado nas respostas qualitativas, nas quais os respondentes citaram dificuldades específicas em contextos indígenas ou com alunos com necessidades especiais.

Por fim, a correlação positiva entre apoio da gestão e autonomia na formação continuada sugere que políticas de descentralização e capacitação docente podem ampliar a liberdade pedagógica. No entanto, a padronização excessiva do currículo ainda se mostra um obstáculo, especialmente em questões como adaptação de conteúdos (Q1: 2,8) e atividades extracurriculares (Q8: 2,9). Para avançar, é essencial equilibrar diretrizes curriculares com flexibilidade local, garantindo que os professores tenham voz ativa na construção de um ensino mais dinâmico e inclusivo.

Os dados foram organizados segundo as categorias da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), apoiados em uma abordagem qualitativa com fins exploratórios. Os trechos das respostas dos questionários foram classificados conforme os temas mais frequentes: “Como os professores veem o Sistema Estruturado”, “Autonomia pedagógica no dia a dia docente”, “Ligação entre formação continuada e autonomia” e “Resistência e adaptação.”

Além da divisão temática sugerida por Bardin (1977), este estudo também utiliza a Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes (2003), que nos permite analisar os textos coletados em unidades de significado e reconstruí-los de forma crítica. Enquanto a AC nos oferece um panorama dos temas recorrentes, como “controle excessivo” e “autonomia limitada”, a ATD nos possibilita extrairmos desses temas o entrelaçamento dos discursos de poder e resistência.

Por exemplo, a declaração “sou apenas um repetidor da apostila” não mostra somente a falta de autonomia, mas também revela uma relação desigual entre o sistema e o professor, na qual o primeiro silencia a voz do segundo. A união dessas duas abordagens viabiliza uma análise em duas camadas: a inicial, que identifica padrões, e a profunda, que nos permite

entender as possíveis contradições. A ATD, com seu foco na divisão e reconstrução de sentidos, possibilita-nos interpretar metáforas presentes nos dados (Moraes, 2003). A análise da categoria “Como os professores veem o Sistema Estruturado de Ensino” revela-nos que o discurso oficial gerencialista, focado em ideias de “modernização” e “eficiência”, longe de ser neutro, está permeado de relações de poder.

Quando os professores dizem que “nos tornamos cumpridores de tarefas já prontas”, identificamos uma abordagem que ultrapassa a descrição de uma situação de trabalho. A frase ressoa como uma denúncia clara de mecanismos de controle (Foucault, 2011). Nesse processo, constatamos que o conhecimento do professor é deixado à mercê de regras externas, como a prática de criar roteiros de aula estritamente ligados ao material já definido, em vez de um planejamento pedagógico próprio, como no caso de Mato Grosso, local em que o “roteiro didático”, elaborado conforme a apostila, sobressai-se em relação ao planejamento.

Embora parecidos em um primeiro contato, o roteiro e o planejamento pedagógico têm significados diferentes: o primeiro serve como ferramenta de controle e conformidade, enquanto o segundo requer liberdade crítica e adaptação contextualizada pelo professor. No entanto, a maioria dos professores sente pouca ou nenhuma liberdade para adaptar os conteúdos às realidades locais, selecionar materiais didáticos mais apropriados ou até mesmo propor atividades contextualizadas, criativas, dinâmicas e divertidas. O material da apostila, padronizado e já organizado, assume um papel central na execução das aulas.

Após examinar as respostas, evidenciamos que estabelecer um calendário inflexível para o cumprimento das metas educacionais, juntamente com a supervisão das coordenações pedagógicas e sistemas online, exemplifica com clareza o conceito de “tecnologias de poder” (Foucault, 2011). Esses mecanismos não só estruturam o tempo e o ambiente de trabalho dos professores, mas também moldam suas individualidades, transformando-os em indivíduos controlados por regras impostas de fora.

A percepção da docência como um ato de execução mecânica, relatada pela maioria dos participantes desta pesquisa, evidencia o caráter tecnocrático do modelo de gestão analisado e sua adesão ao gerencialismo educacional (Ball, 2005). Segundo Ball (2005), políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo tendem a restringir a autonomia profissional do educador, substituindo-a por mecanismos de controle baseados em métricas, rankings e protocolos padronizados, o que esvazia a dimensão política e ética da prática docente. Essa crítica alinha-se às falas dos participantes, que destacaram o “controle excessivo do tempo didático”, o “peso das avaliações externas” e a “dificuldade de inovar sem sofrer sanções”.

Os elementos supracitados, retirados dos questionários, reforçam uma lógica

performativa, a qual rege o Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso. Assim, essa concepção constitui-se como um dispositivo que desloca a centralidade do ato pedagógico para a produção de resultados mensuráveis. Conforme Ball (2005), a performatividade introduz uma cultura da responsabilização e da visibilidade do trabalho docente, em que o valor do professor é medido por indicadores de desempenho e não por sua capacidade de mediação crítica e emancipatória. Nesse sentido, a autonomia pedagógica é ressignificada como um elemento funcional à lógica da eficiência, esvaziando-se de seu conteúdo formativo e político.

Os resultados desta pesquisa convergem com as análises de Saviani (2020a), ao evidenciar que a autonomia pedagógica, no contexto das políticas educacionais contemporâneas, assume um caráter contraditório. Embora amplamente anunciada nos discursos oficiais, ela se efetiva de maneira limitada, coexistindo com mecanismos de controle que regulam conteúdos, tempos e métodos. Tal configuração sustenta a noção de autonomia pedagógica ilusória, na qual a liberdade docente se restringe a ajustes pontuais dentro de um sistema rigidamente estruturado.

A análise dos dados revelou que muitos profissionais se sentem pressionados por metas e cronogramas rígidos que subordinam o planejamento didático a scripts estabelecidos. Segundo Sousa (2016), a performatividade escolar compromete a subjetividade docente, convertendo o trabalho pedagógico em uma prática regulada por imperativos externos. Essa transformação não ocorre de forma explícita, mas sim por meio da interiorização das normas, o que leva o docente a adaptar-se às exigências do sistema em detrimento de sua autonomia crítica.

Ao impor materiais padronizados, cronogramas rígidos e avaliações em larga escala, o Sistema Estruturado de Ensino atua como uma tecnologia de poder (Foucault, 2011). As escolas tornam-se espaços de vigilância pedagógica, onde a liberdade de ensinar é constantemente monitorada por câmeras, plataformas digitais, supervisões técnicas e relatórios de cumprimento. O professor, nesse cenário, deixa de ser autor da prática pedagógica e passa a ser um executor de protocolos.

Esse processo gera implicações profundas na concepção de educação, tornando-se uma prática pedagógica mecânica, desconectada das realidades locais, impedindo que os educadores desenvolvam estratégias significativas de ensino. A lógica performativa, ao transformar o profissional docente em uma “máquina de resultados”, compromete o desenvolvimento de competências críticas, criativas e emancipadoras.

Diante disso, a performatividade e a subjetividade entrelaçam-se na gestão escolar, convertendo práticas pedagógicas em instrumentos de mensuração e eficiência. Nesse contexto,

conforme Sousa (2016), a docência passa a ser regulada por demandas administrativas que priorizam resultados em detrimento de processos formativos mais críticos e reflexivos.

Reverter esse quadro exige repensar a política educacional em sua totalidade. É necessário restituir a autonomia pedagógica, o seu sentido político e formativo, compreendendo-a como direito e condição para a realização de uma educação democrática e humanizadora. O que implicaria em uma revisão dos instrumentos de avaliação, a valorização do saber docente e a reconstrução de um modelo de escola centrado no diálogo, na criticidade e na pluralidade pedagógica.

Do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica, tal situação representa um claro enfraquecimento da função formadora da escola. Reduzir a autonomia do professor, diante desse modelo de sistema, compromete a mediação crítica entre o conhecimento sistematizado e a realidade concreta do educando, desfigurando a escola como espaço de humanização e apropriação ativa do saber. Conforme Saviani (2011), a autonomia é uma condição para a práxis educativa enquanto atividade transformadora da realidade. Ela operar com um “roteiro fechado”, uma vez que limita a possibilidade de uma ação pedagógica dialética, comprometida com a emancipação, em virtude do pouco tempo disponível para explanar os assuntos estudados e que realmente fazem sentido para os discentes.

Em síntese, os dados coletados nesta pesquisa revelam que o Sistema Estruturado tem operado, sob a lógica da padronização e do controle, como um obstáculo à autonomia pedagógica plena, sob o viés de uma lógica de subordinação funcional que empobrece o processo de ensino-aprendizagem e contribui para o adoecimento da docência. Essa percepção é fundamental para reorientar políticas públicas que almejam fortalecer a escola pública com base na confiança, na formação crítica e na escuta qualificada dos seus profissionais.

No que tange à “autonomia na prática docente”, os dados indicam que, mesmo diante das amarras estruturais, há espaços simbólicos, ainda que estreitos, nos quais os professores conseguem exercer uma atuação de forma um pouco mais autônoma. Essas frestas de autonomia emergem principalmente da experiência profissional, da criatividade e do compromisso ético com o processo educativo.

Muitos docentes relataram que, apesar da rigidez dos roteiros impostos, procuram criar atividades complementares. As propostas são organizadas com a intenção de adaptar o conteúdo oficial às demandas dos alunos e propor discussões contextualizadas. Com isso, tentam incluir palestras com autoridades externas, atividades lúdico-pedagógicas para criar ambientes mais alegres de aprendizagem, bem como a inserção de temas regionais, questões ambientais locais e debates sobre atualidades. Essas práticas transcendem e auxiliam na construção do

conhecimento.

A postura citada caracteriza-se como uma “autonomia relativa”, exercida na tensão entre o cumprimento de normas institucionais e na tentativa de uma possível ressignificação da prática pedagógica (Contreras, 2012). Os dados qualitativos nos revelam que essa movimentação é instigada por uma resistência silenciosa, mas significativa, frente à lógica tecnicista. A afirmação a seguir, atribuída por uma professora, sintetiza um sentimento recorrente: o material estruturado, apesar de ser apresentado como solução pedagógica, frequentemente não contempla as complexidades socioculturais e cognitivas dos alunos da rede pública estadual: “Às vezes, crio atividades paralelas para que os alunos vejam sentido no que estão aprendendo. A apostila não dá conta da nossa realidade.”

Proposições com esse teor revelam a potência da experiência docente como lugar de produção de saberes e não apenas de reprodução de instruções externas. Ainda que inseridos em um contexto marcado por vigilância e avaliação externa, os docentes desenvolvem microestratégias que desafiam o modelo hegemônico. São formas de insurgência cotidiana, que dialogam com a noção de “contrapoder pedagógico” - conceito possível de ser articulado a partir das ideias de Foucault sobre as resistências que emergem onde há poder.

Os gestores que defendem a personalização do ensino frequentemente associam-na a “casos excepcionais” ou “iniciativas individuais”, sugerindo que não há uma política sistêmica para tal. Já as barreiras são atribuídas à “pressão por resultados padronizados” e à “falta de tempo para planejamentos diferenciados”. Essas respostas se alinham à análise de frequência de palavras-chave, em que termos como “cumprir”, “meta” e “avaliação externa” aparecem com maior recorrência em relação à vocábulos como “criatividade” ou “inovação”.

Contudo, essa autonomia residual ou, conforme Ortiz (2022), à luz de José Contreras, “autonomia ilusória”, está constantemente ameaçada por um contexto de intensificação do trabalho docente, marcado por jornadas cada vez mais exaustivas, vigilância pedagógica e responsabilização individual pelos resultados em avaliações externas. Muitos professores relataram a sensação de que esta liberdade de inovar está condicionada ao cumprimento de metas, o que, na prática, transforma a autonomia em exceção e não em regra.

Esse fenômeno foi identificado nos dados. Corroborou, ainda, com as análises de Sudbrack (2023) sobre a customização da autonomia docente, embora formalmente exista liberdade, na prática há rígido controle sobre conteúdos, metodologias e tempos pedagógicos.

A análise da categoria “relação entre formação continuada e autonomia” nos revelou que a ausência de políticas formativas sólidas constitui um dos maiores obstáculos para a consolidação de uma autonomia pedagógica efetiva no contexto do Sistema Estruturado de

Ensino. Aproximadamente 72% dos docentes declararam não ter recebido formação específica para trabalhar com os materiais padronizados, tampouco foram orientados metodologicamente sobre como conciliar os conteúdos estruturados às demandas concretas de seus alunos. Aos poucos, essas demandas estão sendo inseridas nas formações e incorporadas às realidades escolares da rede pública. Segundo relatos, começaram a acontecer com mais efetividade a partir de 2025, com atividades presenciais e encontros síncronos.

Além disso, os gestores mencionaram a realização de programas de capacitação, mas admitem que essas atividades ainda são “genéricas” ou “distantes da realidade escolar”. Entendemos que essas propostas representam uma contradição institucional, pois, embora a formação seja reconhecida como essencial, sua implementação não dialoga com os desafios. Ademais, eles afirmam que os cursos são oferecidos, mas que uma parcela dos professores os realizam por obrigação, não como oportunidade, principalmente, com a implantação do formato EAD.

Deslocando o centro da prática educativa para agentes externos à escola. Isso gera um fenômeno que pode ser compreendido, à luz da teoria crítica, como heteronomia funcional: o professor torna-se um aplicador de métodos e conteúdos pensados por outros, sem mediação reflexiva. Diante desse cenário, a fragilidade da política pública atualmente em implantação no estado de Mato Grosso, que ainda não contempla de forma sistemática as necessidades formativas da prática docente, enfraquece a capacidade dos profissionais de educação de exercerem juízo pedagógico

Os dados indicam que a formação continuada representa um dos poucos espaços em que os professores ainda conseguem exercer certo grau de autonomia. Contudo, os dados revelam que a maioria das formações ofertadas no contexto do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso são voltadas à operacionalização de materiais apostilados, o que restringe a formação ao domínio técnico-instrumental. Alarcão (2001) propõe uma formação reflexiva, que valorize o professor como sujeito produtor de saberes e não apenas como transmissor de conteúdos.

Nessa perspectiva, a formação deve ser entendida como espaço de problematização da prática, e não como treinamento para o cumprimento de protocolos. Tal associação evidencia que, sem formação crítica, a autonomia tende a se restringir à reprodução técnica de conteúdos, esvaziando seu sentido político e formativo.

Outro fator relevante é o papel da gestão escolar na promoção ou obstrução dessa autonomia. A pesquisa indica que a postura da equipe gestora pode ampliar ou restringir os espaços de liberdade pedagógica. Gestores que adotam práticas democráticas e colaborativas

tendem a favorecer a inovação docente. Já aqueles que reproduzem a lógica hierárquica e tecnocrática acabam por reforçar o engessamento das práticas escolares, perpetuando a lógica do controle.

Bacich e Moran (2018) dissertam que a inovação pedagógica depende de condições materiais e simbólicas, não bastando permitir que o professor crie, mas é preciso garantir infraestrutura, tempo, reconhecimento e suporte institucional. A ausência de apoio técnico e o acúmulo de tarefas burocráticas fragilizam o processo de ensino e bloqueiam iniciativas que poderiam enriquecer o ambiente escolar.

Assim, a promoção da autonomia pedagógica exige políticas articuladas entre formação crítica, valorização docente e reconfiguração da gestão escolar. Protagonismo não é uma concessão, mas uma construção coletiva, que demanda ambientes formativos, confiança institucional e reconhecimento da complexidade do trabalho educativo.

Além disso, esta pesquisa evidenciou que a carência formativa impacta diretamente na motivação dos docentes e na qualidade do ensino. Muitos respondentes relataram sentimentos de insegurança, frustração e inadequação diante da nova lógica imposta pelo novo Sistema de Ensino, assim como salientaram as cobranças por resultados em avaliações externas sem terem sido preparados para manusear os novos instrumentos pedagógicos.

Curiosamente, alguns professores destacaram estratégias de resistência cotidiana, como a elaboração de materiais complementares, a adaptação dos tempos didáticos e uso de metodologias ativas. Tais práticas, embora aparentemente isoladas, revelam brechas no Sistema Educacional e confirmam que a autonomia pedagógica pode se manifestar, ainda que de forma relativa e periférica, nos interstícios das normativas institucionais. Essas táticas evocam a noção foucaultiana de micro resistências, que emergem justamente nas dobras do poder disciplinar, subvertendo, mesmo que parcialmente, as normas hegemônicas (Foucault, 2011).

A categoria “resistência e adaptação” evidencia que os professores não se posicionam como sujeitos passivos diante desse novo modelo de gestão pública, mas como agentes ativos que buscam reinventar suas práticas mesmo diante dos desafios impostos. As falas dos participantes nos revelam propostas que vão desde a adaptação dos conteúdos estipulados nas apostilas até a incorporação de metodologias, como debates, oficinas temáticas e articulação com saberes comunitários.

Os gestores frequentemente utilizam expressões como “dentro dos limites” ou “respeitando as diretrizes”, indicando que qualquer margem de liberdade concedida aos professores está subordinada a regras preestabelecidas. Essa postura reflete uma categoria de oposição, em que o protagonismo é simultaneamente valorizado e restringido. Por exemplo,

enquanto alguns gestores mencionam permitir adaptações metodológicas, outros enfatizam a “obrigatoriedade do material oficial”, revelando uma dissonância entre o discurso e a prática institucional.

Essa resistência manifesta-se como uma forma de “pedagogia da insurgência”, conceito que pode ser compreendido à luz do pensamento freiriano, segundo o qual a autonomia e a liberdade se constroem no enfrentamento das opressões. Conforme afirmou um dos professores entrevistados: “Mesmo com o sistema, busco ouvir os alunos, adaptar os temas e usar outras fontes.”

Nesse sentido, os dados obtidos nos apresentam um cenário em que a autonomia pedagógica não é um dado, mas uma construção histórica, situada e negociada diariamente nos espaços escolares, pois ela depende da disponibilidade individual dos professores e de outras condições, tais como tempo, formação, apoio institucional e reconhecimento profissional. O modelo de política pública como o implantado em Mato Grosso tende a desvalorizar essas dimensões, priorizando resultados e padronização. No entanto, a leitura mostra que, mesmo diante de tais adversidades, os professores continuam a lutar por brechas de autonomia, reafirmando o sentido ético, político e social da docência como prática transformadora.

Por fim, a pesquisa sugere que o discurso oficial do Sistema Estruturado de Ensino, pautado na ideia de padronização como garantia de qualidade, não se sustenta diante da realidade vivida pelos professores. A estruturação tem levado a uma homogeneização das práticas e à negação das especificidades locais. Nesse cenário, a autonomia pedagógica emerge como uma bandeira de resistência e de reumanização do fazer docente, reafirmando o papel do docente como agente intelectual, ético e político da educação.

8.1 Reflexão Final: Horizontes Interpretativos e Propositivos

Ao revisitarmos os dados, notamos que a análise dialoga com os fundamentos críticos ora apresentados e os reposiciona no campo empírico das escolas públicas mato-grossenses. A autonomia pedagógica, longe de ser um conceito estático, emerge como um campo de disputas discursivas e práticas, tensionado entre projetos societários distintos: um, centrado na racionalidade técnica e gerencial, outro, pautado na formação humana crítica. Essa dualidade se manifesta com força nas contradições apontadas pelos docentes, cujas falas oscilam entre a conformidade funcional e a insurgência ética.

É nesse entrelugar que se constitui a capacidade ativa dos professores. Apesar das pressões sistêmicas que objetivam padronizar comportamentos e didáticas, a presença de gestos

autônomos revela que o docente não é um sujeito passivo, mas sim um ator que interpreta, ressignifica e, quando possível, subverte as normativas. O mediador do conhecimento não é apenas produto da estrutura, é também produtor de rotas alternativas. Essa constatação nos convoca a considerar a autonomia como prática social situada, mas não anulada pela lógica da performatividade.

Nesse sentido, a análise dos dados ultrapassa a dimensão descritiva e assume um caráter interpretativo, uma vez que explora os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua própria prática. Não se trata apenas de quantificar o grau de autonomia percebida, mas sim de compreender as estratégias simbólicas e materiais por meio das quais ela se afirma ou é corroída. Assim, a crítica às políticas educacionais neoliberais ganha corpo ao evidenciar seus efeitos nas subjetividades docentes e na configuração do trabalho pedagógico cotidiano.

Ao considerarmos a saturação temática identificada nas categorias “controle”, “adaptação” e “resistência”, é possível afirmar que a amostra utilizada, embora numericamente limitada, cumpre seu papel. A diversidade regional dos participantes, bem como a frequência de temas recorrentes, conferem robustez ao corpus empírico. Essa configuração metodológica, ancorada na análise de conteúdo e na análise textual discursiva, garante que os achados não sejam tratados como dados brutos, mas como expressões vivas de relações de poder, saber e subjetivação.

Importa destacar que os conceitos operacionais mobilizados, como “autonomia relativa” e “resistência docente”, foram construídos a partir da escuta atenta dos sujeitos, e não impostos *a priori*. Isso permitiu que as categorias analíticas emergissem com densidade teórica e relevância contextual. A distinção entre autonomia como liberdade formal e como práxis emancipatória foi fundamental para evitarmos interpretações reducionistas ou funcionalistas do fenômeno estudado.

A integração entre duas abordagens metodológicas não apenas enriqueceu o processo analítico, mas nos permitiu uma leitura em camadas. Enquanto Bardin (1977) ofereceu rigor à identificação de categorias empíricas, Moraes (2003) contribuiu com a fragmentação e reconstrução dos discursos, possibilitando a leitura crítica das entrelinhas, metáforas e silêncios. Esse duplo enfoque revelou que a linguagem dos sujeitos é simultaneamente denúncia, resistência e desejo de transformação.

É atrativa a escassez de políticas formativas que dialoguem com a realidade docente em Mato Grosso, o que gera um paradoxo. Enquanto se cobra inovação e resultados, nega-se o suporte necessário para que os professores inovem com segurança teórico-metodológica. Essa ausência de investimento formativo configura-se como um dos mecanismos mais sutis de

contenção da autonomia, deslocando-a para o terreno da responsabilização individual e da sobrevivência pedagógica.

Os achados também evidenciam que há pouco espaço para políticas sistêmicas que valorizem a construção coletiva do currículo. A exclusão dos professores dos processos decisórios limita a possibilidade de se construir um ensino significativo e socialmente referenciado. Em contraposição, os dados sugerem que uma maior participação docente na elaboração curricular poderia romper com a lógica do engessamento e permitir a emergência de práticas educativas mais dialógicas e contextuais.

Nesse contexto, a autonomia pedagógica precisa ser entendida não como uma concessão institucional, mas como um direito político-pedagógico inegociável. Ela exige condições objetivas, tempo, formação, apoio institucional, e subjetivas, reconhecimento, escuta, valorização profissional. Reconstituir a autonomia como eixo estruturante da política educacional implica romper com o modelo gerencialista e recolocar o docente no centro da construção do projeto educativo.

Portanto, os dados analisados nesta pesquisa não apenas confirmam as hipóteses iniciais, como também abrem caminhos para uma reflexão mais ampla sobre os rumos da educação pública em Mato Grosso. A defesa da autonomia pedagógica, neste cenário, torna-se uma trincheira ética, política e epistemológica contra a banalização do trabalho docente. Cabe à universidade, aos sindicatos, às comunidades escolares e aos próprios professores, o desafio de manter viva essa bandeira – não comostopia ingênua, mas como horizonte concreto de transformação da escola pública em espaço de emancipação humana.

A reflexão crítica sobre o Sistema Estruturado de Ensino indica que a redução da autonomia pedagógica não é apenas uma percepção teórica, mas uma experiência concreta vivida por professores da rede pública estadual, como é o caso deste pesquisador. No entanto, ainda que se reconheça o valor e a necessidade da autonomia, é preciso problematizar a ideia de uma liberdade pedagógica plena e irrestrita. A prática docente nos mostra que, em alguns contextos, a ausência de limites claros abre espaço para abusos, como a introdução de práticas pedagógicas ofensivas, carregadas de viés partidário ou político, e o tratamento de temas sensíveis, como sexualidade com crianças, religião e outras questões que, quando mal contextualizadas, podem extrapolar o bom senso e os princípios éticos compartilhados socialmente.

Nesse sentido, defendemos, nesta pesquisa, que a autonomia pedagógica precisa estar ancorada em princípios éticos sólidos e em parâmetros que considerem a idade, o desenvolvimento cognitivo e o contexto sociocultural dos estudantes. A liberdade docente não

pode ser confundida com licença para impor crenças pessoais ou agendas ideológicas. Ao contrário, ela deve ser entendida como a capacidade de criar, adaptar e mediar as práticas pedagógicas que devem estar fundamentadas em referenciais científicos, curriculares e sociais, respeitando o pluralismo e a diversidade. Essa postura preserva a integridade da educação pública, garantindo que ela seja, antes de tudo, formadora de cidadãos críticos e conscientes, e não um campo de disputa de interesses particulares.

Não se trata, portanto, de defender a total supressão da autonomia em prol de um controle rígido, mas de reconhecer que um equilíbrio é necessário. A crítica aqui apresentada não é contra a existência do material apostilado, que pode representar um recurso importante para assegurar coerência curricular e qualidade mínima em todo o sistema, e sim à sua elaboração sem a participação efetiva dos professores que vivem a realidade da sala de aula. Ao excluir esses profissionais da construção do material, corre-se o risco de criar instrumentos distantes das necessidades reais dos alunos e das especificidades regionais.

Assim, reafirma-se a importância de que o Sistema Estruturado de Ensino seja constantemente revisado e aprimorado, incorporando as contribuições dos próprios educadores. A experiência cotidiana desses profissionais é insubstituível para identificar lacunas, adaptar conteúdos e criar abordagens que dialoguem com a realidade local. Ao mesmo tempo, a existência de diretrizes claras e de materiais de referência pode funcionar como um eixo estruturante, evitando práticas inadequadas e garantindo que todos os estudantes tenham acesso a conteúdos de qualidade e alinhados às competências essenciais.

Por fim, concluímos que a autonomia pedagógica, para ser efetiva e saudável, deve ser compreendida como um espaço de responsabilidade compartilhada, em que liberdade e compromisso caminham juntos. É necessário que o Estado, os gestores escolares e os professores construam, de forma colaborativa, um pacto pedagógico que assegure tanto a proteção contra abusos quanto a valorização da criatividade docente. Somente assim será possível transformar a “autonomia ilusória” em um ato concreto, ética e socialmente comprometida, capaz de fortalecer a educação pública de Mato Grosso e de formar cidadãos preparados para os desafios contemporâneos.

Os dados analisados revelam que a autonomia pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso constitui-se como uma organização ilusória, em que a retórica da emancipação docente convive com práticas institucionais de controle e vigilância. Como demonstrado por Sudbrack (2024), o sistema apostilado em Mato Grosso organiza-se, assim, como mais um capítulo na história de tensão entre público e privado na educação brasileira. Com esta investigação, inferimos que fortalecer a autonomia pedagógica representa

não apenas um imperativo ético e político, mas também uma condição essencial para a qualidade social da educação pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, DF, n. 10, p. 1-30, 1997.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, Theresa; SILVA, Maria Vieira. A privatização da Educação Básica e suas implicações para o direito humano à educação na contemporaneidade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 80, p. 31-61, 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão valiativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.

AGUIAR, Débora Cristina Vasconcelos. **Docência e autonomia no cotidiano escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMORIM, Ivair Fernandes de. **Reflexões críticas sobre os Sistemas Apostilados de Ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

ANDRADE, Fernanda Borges de. **Os pacotes didáticos e a autonomia do professor**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2008.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2024. Todos pela Educação. Disponível em: <<https://anuario.todospelaeducacao.org.br/estados-mt.html>>. Acesso em: 24 jan. 2025.

ARAÚJO, Ana Lúcia. Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público. **Agência Senado**, Brasília, DF, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso em: 20 set. 2023.

ARAÚJO, Laís Záu Serpa de. Aspectos éticos da pesquisa científica. **Pesquisa Odontológica Brasileira**, São Paulo, v. 17, supl. 1, p. 57-63, 2003.

ARAUJO E OLIVEIRA, João Batista; ELACQUA, Gregory; MARTINEZ, Matias; CHRISTOPHE, Micheline. **Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo; CARVALHO, Maria Cecília Maringoni

de; GÜNTHER, Hartmut. A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 12, n. 1, p. 1-13, 2017.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Editora, 2003.

AZEVEDO, Antonio José de. O sistema de ensino apostilado e a privatização da escola pública. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, São Paulo, ano 8, n. 15, p. 1-15, 2009.

BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro. **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALZAN, Newton Cesar. Teses e dissertações: a qualidade em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 827-849, nov. 2012.

BALL, Stephen J. Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. **Australian Educational Researcher**, v. 27, n. 3, p. 1–23, 2000.

BALL, Stephen J. **Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of *performativity*. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003.

BALL, Stephen J. **Education Policy and Social Class: The selected works of Stephen J. Ball**. London: Routledge, 2006.

BALL, Stephen J. **Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary**. London: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1105–1126, out. 2005.

BALL, Stephen J. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, v. 12, n. 4, p. 448–466, 2014.

BANDO, Janaina Rossarolla; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. O estado do conhecimento acerca da percepção dos alunos ingressantes no Novo Ensino Médio sobre o discurso de liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia/emancipação ou limitação ao direito à educação? In: **Estado do conhecimento: a experiência investigativa em diferentes temáticas da educação**. Frederico Westphalen: Editora da URI, 2023. p. 177-206.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIROS, Jaqueline Lopes. **Fatores que influenciam na motivação de professores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. **Comentários à constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998. 8 v.

BEGO, Amadeu Moura. A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 764-782, set./dez. 2017.

BESSA, Bráulio. A força do professor. In: BESSA, Bráulio. **Poesia com rapadura**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. p. 45-46.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BRAGA, Daniel Santos; MIRANDA, Cecília Coutinho de. Escolas invisibilizadas: desigualdades nas condições de oferta e limites dos instrumentos de políticas públicas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 1-25, 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 maio 2023.

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] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e dá outras providências.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 out. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

BRESSOUX, Pascal. O ensino explícito: do que se trata, porque funciona e em que circunstâncias? **Iniciativa Educação**, Lisboa, 2022. Disponível em: <<https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/ciencia/o-ensino-explicito-do-que-se-trata-porque-funciona-e-em-que-circunstancias>>. Acesso em: 3 dez. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 47, n. 1, p. 7-42, jan./abr. 1996.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 1978.

BUSAB, Wilton de Oliveira; MORENTIN, Pedro Alberto. **Estatística Básica**. 9. Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2017.

CARDOSO, Ana Cristina Oliveira Novais. **Ensino Direto Da Matemática Funcional: Estudo de Caso**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2015.

CARNOY, Martin. **Cuba: o mito da educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A confidencialidade na pesquisa em Educação. In: ANPed. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Brasília: ANPed, 2019. p. 105-120.

CARVALHO, Márcia Cavalchi de. **A prática docente do professor de matemática e o sistema apostilado de ensino do Estado de São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2016.

CASSOL, Claudionei Vicente. Autonomia na escola pública no norte do RS: da crise de projeto nas escolas estaduais à inter-subjetividade criadora. **Ágora**, Cerro Grande, v. 2, n. 1, p. 28-39, jan./jun. 2006.

CASSOL, Claudionei Vicente. Paradigma instrumental/burocrático como delineador da educação gaúcha. **Ágora**, Cerro Grande, v. 12, n. 1, p. 49-66, jan./jun. 2008.

CAVALCANTE, Graziella Bezerra. **O gerencialismo e suas influências no campo educacional**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CHALUS, Rafaela Ferreira; STREMEL, Silvana. Políticas de avaliação em larga escala: revisão de literatura. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ciudad del Este, v. 7, p. 1-9, 2022.

CHIAPINOTO, Fabiane Volpato; GOMEZ, Simone da Rosa Messina; LUNARDI, Elisiane Machado. Estado do conhecimento sobre avaliação em larga escala e gestão educacional. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 15, n. 1, p. 120-142, jan./abr. 2020.

CHITOLINA, Claudinei Luiz. Sociedade do desempenho, meritocracia e educação: Uma abordagem crítica. In: COSTA, Márcio Moreira (Org.). **Fascismo e Ideologia: Diálogos Identitários e de Gênero, Democráticos e Socioambientais**. Curitiba: Appris, 2022. p. 123-145.

CIALDINI, Robert B. **Influence: The psychology of persuasion**. New York: Collins, 2007.

COLL, César; MARTÍ, Eduardo; ONRUBIA, Javier; ROCHA, Alzira. **O construtivismo na sala de aula**. Porto: ASA, 2001.

CONTE, Isaura Isabel. Educação em tempos de mercantilização. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 1, n. 20, p. 45-60, 2011.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDINGLEY, Philippa. Professores Usando Evidências: Utilizar o que sabemos sobre ensino e aprendizagem para reconceituar a prática baseada em evidências. In: THOMAS, Gary; PRING, Richard (Org.). **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 91-102.

COSTA, Marilda de Oliveira. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **Revista Brasileira de**

Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 159-179, jan./abr. 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DA SILVA, Givanildo; DA SILVA, Alex Vieira; DOS SANTOS, Inalda Maria. Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016.

DA SILVA, Marcelo Soares Pereira; CARVALHO, Lorena Sousa. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014.

DA SILVA, Marianela Costa Figueiredo Rodrigues. A prática educativa baseada em evidências: contribuições na formação de docentes interdisciplinares. **Interdisciplinaridade**, São Luís, n. 5, p. 25-30, 2014.

DE ARAGÃO, Manoel Soares. Avaliação da aprendizagem na escola pública: ranços e desafios. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 18, p. 335-346, 2020.

DE OLIVEIRA COSTA, Marilda; AMARAL, Maria Clara Ede. O governo da educação pública de Mato Grosso sob a égide do gerencialismo: o caso do SIGA. **Revista da Faculdade de Educação**, Cuiabá, v. 24, n. 2, p. 97-112, jul./dez. 2015.

DE SOUSA BASTOS, Jennifer Ester; SILVA, Maria Aparecida; OLIVEIRA, João Paulo; SANTOS, Roberta. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 623-636, 2023.

DELORS, Jacques; MUFTI, In'am Al; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; PADRON QUERO, Marisela; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; WON SUHR, Myong; NANZHAO, Zhou. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2010.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos para a educação básica**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz; CENCI, Ângelo Vitório. A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-20, 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOS SANTOS, Mario Ferreira. **Dicionário de filosofia e ciências culturais**. São Paulo: Logos, 1964. 3 v.

DRABACH, Nadia Pedrotti; DE SOUZA, Ângelo Ricardo. Leituras sobre a gestão

democrática e o "gerencialismo" na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 221-248, jul./dez. 2014.

DUTRA, Rosyane de Moraes Martins; SILVA, Maria Aparecida; OLIVEIRA, João Paulo. **Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

EDITORA POSITIVO. **O Sistema de Ensino Aprende Brasil**. Curitiba: Editora Positivo, 2020. Disponível em: <<https://www.sistemapositivo.com.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2024.

EDWARDS, Clifford H. A second look at direct instruction. **The High School Journal**, Chapel Hill, v. 64, n. 4, p. 166-169, 1981.

ENGELMANN, Siegfried; CARNINE, Douglas W. **Theory of instruction: Principles and applications**. Revised edition. Eugene: ADI Press, 1991.

ENGELMANN, Siegfried; OWEN, Susan; HADDOCK, Mary; HOYER, Karl. **SRA Connecting Math Concepts: Comprehensive Edition. Level A-C**. New York: McGraw-Hill Education, 2012.

FABRO, Vera Margareth. **Para uma política de avaliação em larga escala na rede Estadual de Educação Básica de Mato Grosso**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; BELLENZIER, Caroline Simon; CONSALTÉR, Evandro. O professor padronizado: análise do gerencialismo docente no periódico "Aprendizagem em Foco" do Instituto Unibanco. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 41, p. e17433, 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; MIKOLAICZIK, Daniê Regina. O avanço do neoliberalismo sob regulação do Estado: o curso de Licenciatura em Pedagogia e o predomínio da educação a distância. **Paradigma**, Maracay, v. XLV, n. 1, p. 1-17, 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; SANTOS, Ana Paula. A generosidade do empreendedorismo adentra a escola pública: crítica à falaciosa narrativa da empregabilidade e da superação das desigualdades. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 28, n. 1, p. 1-18, 2023.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; BANDO, Janaina Rossarolla. Direito Educativo, Comunicação Não-Violenta e Resolução de Conflitos: caminhos possíveis em busca de uma cultura de paz. In: ALONSO, Fernando Gonzales; VEGA, Andrés Villafuerte (Org.). **La Dimensión Transformadora del Derecho Educativo**. San José: Renard, 2022. p. 179-192.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "Estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FLORES, José Francisco. **Professor: autor de sua profissão**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FONSECA, Edenil Ferreira Dias; FRANÇA, Maria Veralúcia de; SOUZA, Wilza Carla Andrade Moreira. A gestão educacional e os impactos da ideologia gerencialista para a educação pública. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 18, p. 1-15, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação "bancária" e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997. p. 61-78 .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação Cidadã, 2). Disponível em: <https://www.paulofreire.org/download/boniteza_ebook.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2016.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Ética e Educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 1-4, 2018.

GANDIN, Luis Armando; LIMA, Iana Gomes de. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 663-677, jul./set. 2015.

GANDIN, Luis Armando; LIMA, Iana Gomes de. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 663-677, 2015.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 176-184, maio/ago. 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 34, p. 29-44, jul./dez. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Quelles sont les pédagogies efficaces?** Un état de la recherche. Paris: Les Cahiers du débat, 2005.

GENTILI, Pablo; ALMEIDA, Maria de Fátima; SUFRACH, Gustavo; BERNARDI, Beatriz. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões e críticas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

GIMENES, Nelson. Avaliação em larga escala no Brasil: tensões e desafios. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 254-261, jan./abr. 2015.

GOMES, João Carlos Amilíbia. **As apostilas dos sistemas de ensino sob uma lógica empresarial**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GUALDA, L. C. Educador 4.0: impactos da revolução tecnológica na prática docente. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**, v. 9, n. 1, p. 104-120, 2019.

HAMMERSLEY, Martyn. Algumas questões sobre a prática baseada em evidências na educação. In: THOMAS, Gary; PRING, Richard (Org.). **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 35-52.

HATTIE, John. **Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning**. London: Routledge, 2012.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HODKINSON, Phil; SMITH, John K. A relação entre pesquisa, políticas e prática. In:

THOMAS, Gary; PRING, Richard (Org.). **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 53-68.

HOFFMANN, Elíria Heck. **Sistemas apostilados em Redes Municipais de Ensino no Oeste Catarinense: a mercadorização da educação pública?** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à**

universidade. Porto Alegre: Mediação, 2007.

INEP. **PISA 2021 - Matriz de Referência para Pensamento Criativo**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/pisa-2021-matriz-de-referencia-para-pensamento-criativo>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

JANKE, Raqueline Rigo. **Relação Público-Privado na Rede Pública de um Município da Região Ceileiro: Gerencialismo e Padronização Pedagógica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2018.

JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria (Org.). **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 45-60.

KAMEENUI, Edward J.; CARNINE, Douglas W. **Effective teaching strategies that accommodate diverse learners**. Des Moines: Prentice-Hall, 1998.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2023.

KOZLOFF, Martin A. **Improving educational outcomes for children with disabilities: Principles for assessment, program planning, and evaluation**. Cambridge: Brookline Books, 1994.

KOZLOFF, Martin A.; LANUNZIATA, Louis; COWARDIN, James. Direct instruction in education. **Journal of Instructivist Psychology**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 1999.

KUMON, Toru. **O Sistema de Ensino Kumon**. São Paulo: Editora Kumon, 2020. Disponível em: <https://www.kumon.com.br/metodo-kumon/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1987.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

LANDIM, Vanessa; BORGHI, Raquel Fontes. Princípios gerencialistas na educação pública e a atuação do professor coordenador. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 24-36, jan./abr. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2019.

LEÃO, Bruno Layson Ferreira; SOUZA, Allan Solano. *Accountability* na educação básica: novos modos de regulação e controle de resultados. **Práticas Educativas, Memórias e**

Oralidades, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. e48574, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2022.

LIKERT, Rensis. **A technique for the measurement of attitudes**. New York: Archives of Psychology, 1932.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0204183, 2019.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. e0218952, 2019.

LIMA, Marcelo; PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 46, p. 1-23, 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 33, n. 1, p. 68-82, jan./abr. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜCK, Heloísa; FONSECA, Marília; RESENDE, Lúcia. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MADY, Isabelle Cristine Silva; SOUZA, André; COSTA, Maria; OLIVEIRA, João. Desigualdade de renda no Brasil: ricos cada vez mais ricos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, p. e2023, 2024.

MAINARDES, Jefferson. Seção temática: ética na pesquisa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 11-14, jan./jun. 2014.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. e020052, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus**

diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2015.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998**. Dispõe sobre a Carreira dos profissionais da educação básica de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 1 out. 1998.

MATO GROSSO. **Lei nº 7.348, de 30 de novembro de 2000**. Estabelece o limite de número de alunos por sala de aula nas escolas públicas estaduais de ensino básico e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 30 nov. 2000.

MATO GROSSO. **Lei nº 10.402, de 25 de maio de 2016**. Dispõe sobre segurança contra incêndio e pânico no Estado de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 25 maio 2016.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021**. Institui o Plano Estadual de Educação (PEE). Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 14 jun. 2021.

MATO GROSSO. **Decreto nº 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. 2022.

MATO GROSSO. Corpo de Bombeiros Militar. **Norma Técnica do Corpo de Bombeiros nº 13/2020**. Saídas de Emergência. Disponível em: <https://www.bombeiros.mt.gov.br/documents/18620746/21650277/NTCB_13_2020_Saida_de_emergencia%281%29.pdf/7ed368a5-dabb-6822-8267-734430e2c31f>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Superintendência da Educação Básica de Mato Grosso. **Termo de Referência nº 001/2021**. Sistema Estruturado de Ensino. Disponível em: <<https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Termo+de+Referência/21c1d602-d5c5-9a70-8ada-58d05cee73d3>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Edital Sistema Estruturado**. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 2022. Disponível em: <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br/gad/upload/permanente/licitacao/licitacao_2_2_publicação_homologação_e_adjudicação_051.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2022.

MCKEEN, Cliff; SMITH, John; JOHNSON, Mary; BROWN, Robert. Peer Interaction Rate, Classroom Activity and Teaching Style. **Journal of Educational Psychology**, Washington, DC, v. 63, n. 5, p. 487-491, 1972.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1992.

MIRA, Bruno Cesar Costa Ribeiro; BUENO, José Lucas Pedreira; RIBEIRO, Alcides Mariano. A intensificação do trabalho dos professores na rede pública do estado de São Paulo

com o Programa Inova Educação. **Communitas**, Rio Branco, v. 5, n. 12, p. 170-184, 2021.

MOLLICA, Maria Cecília. **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2000.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa subversiva. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 22, p. 15-32, jul./dez. 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NASCIMENTO, Karine Bueno do. **Programa Nacional do Livro Didático e Sistemas Apostilados de Ensino: um diálogo mediado pelas evidências da Prova Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

NICHOLLS, John G. **The competitive ethos and democratic education**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

NICOLETI, João Ernesto. **Ensino apostilado na escola pública**: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto-SP. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Maria de Fátima. A influência das políticas gerenciais nas atribuições dos gestores escolares. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 32, p. 1-18, 2020.

NUNES, Rui. Consentimento informado. **Arquivos da Academia Nacional de Medicina de Portugal**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 15-25, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, João Batista. Ensino estruturado: um modelo pedagógico eficaz. **Veja**, São Paulo, n. 2489, p. 86-88, mar. 2016. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/educacao-em-evidencia/ensino-estruturado-um-modelo->

pedagogico-eficaz>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ORSATI, Fernanda Teixeira; ALVES, Denise; COSTA, Maria; SILVA, João. **Práticas para a sala de aula baseadas em evidências**. São Paulo: Memnon, 2015.

ORTIZ, Gabriel Santos. **Sistemas apostilados de ensino e autonomia docente em educação em ciências e matemática: um diálogo com José Contreras**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano; SAVI NETO, Pedro. Sistemas Apostilados de Ensino e autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 102, p. 607-625, 2022.

ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano de Oliveira. Sistemas Apostilados de Ensino e Autonomia Docente: Uma Análise com Professores de Ciências da Natureza e de Matemática em Escolas Privadas do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, p. e45667, 2023.

PAES DE PAULA, Ana Paula. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005a.

PAES DE PAULA, Ana Paula. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2005b.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 45-61, 2005.

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 89-102, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 45-58.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio; SOLIGO, Valdecir. Políticas de avaliação em larga escala e a BNCC. In: FRANZI, J.; FONSECA, A. P. A. (Org.). **Disputando narrativas: uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Foz do Iguaçu: CLAE, 2022. p. 85-100.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed,

2000.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **Aprendizagem: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, p. 17-33, jan./mar. 2019.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Humberto Teixeira. **A dimensão da autonomia na educação escolar indígena da aldeia Kaimbé**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

RAMOS, Marilú Dascanio; DRI, Wisllayne Ivellyze de Oliveira. O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercantilização da educação. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 1, p. 71-80, jan./jun. 2012.

RAMOS, Valena Ribeiro Garcia. Meritocracia na educação e a luta dos trabalhadores contra a precarização. **Em Debate**, Belo Horizonte, n. 11, p. 47-67, 2014.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. (Org.). **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premium, 2014. v. 2, p. 213-238.

ROSA, Divino Batista Alves. O gerencialismo na gestão da educação básica estadual de Mato Grosso/Brasil. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 7, n. 16, p. 68-75, 2018.

ROSENSHINE, Barak. **Five meanings of direct instruction**. Lincoln: Center on Innovation & Improvement, 2008.

SANTOS, Almir Paulo dos. Abordagem do Ciclo de Políticas e Suas Contribuições para Análise da Política de Avaliação em Larga Escala. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 263-283, set./dez. 2014.

SANTOS, Almir Paulo dos. Práticas de gestão democrática expressas nos sistemas municipais de ensino no contexto da avaliação em larga escala. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 681-927, set./dez. 2015.

SANTOS, Almir Paulo dos; BONEZ, J. Gestão democrática: experiências de práticas de gestores em escolas de educação básica. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 8, p. e17433, 2023.

SANTOS, Almir Paulo dos; BONEZ, J. Limites e desafios para o exercício da gestão escolar democrática no olhar de John Dewey e Paulo Freire. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-18, jan./abr. 2022.

SANTOS, Almir Paulo dos; PRSYBYCIEM, M. M.; BRUGNERA, B. C.; SANTOS, E. Novo ensino médio catarinense: desafios vivenciados pelos professores e gestores. **Aracê - Direitos Humanos em Revista**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 7373-7391, 2024.

SANTOS, Vanessa Filgueira. **Condições de trabalho docente no ensino fundamental II na rede estadual paulista e representações de professores sobre autonomia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 170-176, dez. 2021a.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência**. Roteiro, v. 45, 2020a.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. **O plano de desenvolvimento da escola (PDE-Escola): instrumento de autonomia para as unidades escolares?** 2012. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Aspectos éticos nas pesquisas qualitativas. In: AZEVEDO, Marina de; SANTOS, Maria de (Org.). **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. p. 47-52.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Amanda Moreira. Precarização do Trabalho docente e meritocracia na educação: O olhar empresarial dos governos e a resistência do professorado da rede Pública do estado do Rio de Janeiro. In: SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E PODER, 7., 2012, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: UFF, 2012.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-25, 2020.

SLAVIN, Robert E. Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. **Éducation et Didactique**, Rennes, v. 2, n. 2, p. 149-157, 2008.

SOBRAL, Fernanda A. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 3-11, jan./mar. 2000.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 347-369, jul./dez. 2014.

SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Maria Ramos. Políticas educativas e a avaliação: inflexões do exame PISA. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 28, p. 1-20, 2021.

SUDBRACK, Edite Maria; GAZZOLA, Janaíne Souza. Política de avaliação em larga escala: mais regulação ou mais qualidade educacional. In: ENCUESTRO LATINOAMERICANO DE PROFESSORES DE POLÍTICA EDUCATIVA, 1., 2015, Córdoba. **Anais** [...]. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015.

SUDBRACK, Edite Maria; RIGO, R. Novos (antigos) formatos de privatização da educação básica: o sistema de apostilas. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 27, p. 1-23, 2024.

SUDBRACK, Edite Maria; RIGO, R. Tensões entre o público e o privado na educação brasileira: uma história recorrente. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, p. e4992070, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

VALÉRIO, Marcelo. Autonomia de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 327-332, out./dez. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, Cecília Maria; SILVA, Maria; COSTA, João; OLIVEIRA, Ana. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1es, p. 316-334, 2013.

VILELLA, Mariana. **Autonomia pedagógica da escola na história das ideias e políticas públicas da educação brasileira**. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELTER, Cristiane Backes; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 441-460, abr./jun. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149-166, 2017.

APÊNDICE – 1 (PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO)

PARA GESTORES ESCOLARES

1. Em que medida os professores têm autonomia para tomar decisões relacionadas ao currículo, métodos de ensino, materiais didáticos e avaliação?

- a) Nenhuma autonomia
- b) Pouca autonomia
- c) Alguma autonomia
- d) Moderada autonomia
- e) Muita autonomia

Compartilhe sua justificativa:

2. Em que medida os professores têm flexibilidade para planejar e organizar as atividades de ensino de acordo com as características individuais dos alunos?

- a) Nenhuma flexibilidade
- b) Pouca flexibilidade
- c) Alguma flexibilidade
- d) Moderada flexibilidade
- e) Muita flexibilidade

Compartilhe sua justificativa:

3. Como é promovida a colaboração e interação entre os professores, possibilitando a troca de experiências e o compartilhamento de práticas pedagógicas?

- a) Nenhuma promoção de colaboração
- b) Pouca promoção de colaboração
- c) Alguma promoção de colaboração
- d) Moderada promoção de colaboração
- e) Muita promoção de colaboração

Compartilhe sua justificativa:

4. Em que medida os professores têm acesso à programas de formação e desenvolvimento profissional que os capacitam a atualizar seus conhecimentos e habilidades?

- a) Nenhum acesso a programas de formação
- b) Pouco acesso a programas de formação
- c) Algum acesso a programas de formação
- d) Moderado acesso a programas de formação
- e) Muito acesso a programas de formação

Compartilhe sua justificativa:

5. Como é incentivada a reflexão crítica dos professores sobre sua prática pedagógica e busca por melhorias contínuas?

- a) Nenhum incentivo à reflexão crítica
- b) Pouco incentivo à reflexão crítica
- c) Algum incentivo à reflexão crítica
- d) Moderado incentivo à reflexão crítica
- e) Muito incentivo à reflexão crítica

Compartilhe sua justificativa:

6. Como os professores são responsabilizados por suas decisões e práticas pedagógicas?

- a) Nenhuma responsabilização
- b) Pouca responsabilização
- c) Alguma responsabilização
- d) Moderada responsabilização
- e) Muita responsabilização

Compartilhe sua justificativa:

7. Em que medida os alunos são envolvidos no processo de tomada de decisões e na autorregulação do seu próprio aprendizado?

- a) Nenhum envolvimento dos alunos
- b) Pouco envolvimento dos alunos
- c) Algum envolvimento dos alunos
- d) Moderado envolvimento dos alunos
- e) Muito envolvimento dos alunos

Compartilhe sua justificativa:

8. Como os professores são capazes de adaptar suas práticas às características culturais, sociais e individuais dos alunos?

- a) Nenhuma capacidade de adaptação
- b) Pouca capacidade de adaptação
- c) Alguma capacidade de adaptação
- d) Moderada capacidade de adaptação
- e) Muita capacidade de adaptação

Compartilhe sua justificativa:

9. Em que medida é promovida a participação ativa dos alunos no processo educacional?

- a) Nenhuma promoção de participação ativa dos alunos
- b) Pouca promoção de participação ativa dos alunos
- c) Alguma promoção de participação ativa dos alunos
- d) Moderada promoção de participação ativa dos alunos
- e) Muita promoção de participação ativa dos alunos

Compartilhe sua justificativa:

10. Em que medida os gestores do sistema de ensino incentivam e apoiam a implementação de projetos pedagógicos inovadores e experimentais?

- a) Nenhum incentivo e apoio
- b) Pouco incentivo e apoio
- c) Algum incentivo e apoio
- d) Moderado incentivo e apoio
- e) Muito incentivo e apoio

Compartilhe sua justificativa:

Quadro 15: Relação entre as questões da pesquisas e os objetivos (gestores escolares).

Questão	Objetivos Específicos
1. Em que medida os professores têm autonomia para tomar decisões relacionadas ao currículo, métodos de ensino, materiais didáticos e avaliação?	Avaliar o efeito do Sistema Estruturado de Ensino sobre a autonomia pedagógica dos docentes em sala de aula.

2. Em que medida os professores têm flexibilidade para planejar e organizar as atividades de ensino de acordo com as características individuais dos alunos?	Avaliar a flexibilidade dos professores para adaptar o ensino às necessidades dos alunos.
3. Como é promovida a colaboração e interação entre os professores, possibilitando a troca de experiências e o compartilhamento de práticas pedagógicas?	Avaliar o papel da gestão escolar na promoção da colaboração entre professores.
4. Em que medida os professores têm acesso à programas de formação e desenvolvimento profissional que os capacitam a atualizar seus conhecimentos e habilidades?	Examinar a autonomia na busca por formação continuada e desenvolvimento profissional.
5. Como é incentivada a reflexão crítica dos professores sobre sua prática pedagógica e busca por melhorias contínuas?	Investigar o incentivo à reflexão crítica e à busca por melhorias contínuas.
6. Como os professores são responsabilizados por suas decisões e práticas pedagógicas?	Avaliar a responsabilização dos professores por suas práticas pedagógicas.
7. Em que medida os alunos são envolvidos no processo de tomada de decisões e na autorregulação do seu próprio aprendizado?	Investigar o envolvimento dos alunos na tomada de decisões e autorregulação do aprendizado.
8. Como os professores são capazes de adaptar suas práticas às características culturais, sociais e individuais dos alunos?	Avaliar a capacidade dos professores para adaptar suas práticas às características dos alunos.
9. Em que medida é promovida a participação ativa dos alunos no processo educacional?	Investigar a promoção da participação ativa dos alunos no processo educacional.
10. Em que medida os gestores do sistema de ensino incentivam e apoiam a implementação de projetos pedagógicos inovadores e experimentais?	Avaliar o incentivo e apoio dos gestores para projetos pedagógicos inovadores.
1. Em que medida os professores têm autonomia para tomar decisões relacionadas ao currículo, métodos de ensino, materiais didáticos e avaliação?	Avaliar o efeito do Sistema Estruturado de Ensino sobre a autonomia pedagógica dos docentes em sala de aula.
2. Em que medida os professores têm flexibilidade para planejar e organizar as atividades de ensino de acordo com as características individuais dos alunos?	Avaliar a flexibilidade dos professores para adaptar o ensino às necessidades dos alunos.
3. Como é promovida a colaboração e a interação entre os professores, possibilitando a troca de experiências e o compartilhamento de práticas pedagógicas?	Avaliar o papel da gestão escolar na promoção da colaboração entre professores.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

PARA PROFESSORES EM SALA DE AULA

1. Em sua prática diária, em que medida você tem autonomia para adaptar os conteúdos e

atividades de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos?

- a) Nenhuma autonomia
- b) Pouca autonomia
- c) Alguma autonomia
- d) Moderada autonomia
- e) Muita autonomia

Compartilhe sua justificativa:

2. Em relação à seleção de recursos didáticos, como livros, materiais digitais e manipulativos, em que medida você tem autonomia para escolher aqueles que melhor atendam aos objetivos de aprendizagem e ao perfil dos alunos?

- a) Nenhuma autonomia
- b) Pouca autonomia
- c) Alguma autonomia
- d) Moderada autonomia
- e) Muita autonomia

Compartilhe sua justificativa:

3. Em seu planejamento de aulas, em que medida você tem autonomia para decidir sobre as estratégias de ensino a serem utilizadas para favorecer a aprendizagem dos alunos?

- a) Nenhuma autonomia
- b) Pouca autonomia
- c) Alguma autonomia
- d) Moderada autonomia
- e) Muita autonomia

Compartilhe sua justificativa:

4. Em relação à avaliação dos alunos, em que medida você tem autonomia para definir os critérios, instrumentos e formatos de avaliação que sejam mais adequados ao seu contexto de sala de aula?

- a) Nenhuma autonomia
- b) Pouca autonomia
- c) Alguma autonomia
- d) Moderada autonomia
- e) Muita autonomia

Compartilhe sua justificativa:

5. Você busca aprimorar sua prática pedagógica?

- a) Sim
- b) Não

Se sim. Em que medida você tem autonomia para buscar formação continuada, participar de cursos ou grupos de estudo?

- a) Nenhuma autonomia
- b) Pouca autonomia
- c) Alguma autonomia
- d) Moderada autonomia
- e) Muita autonomia

Compartilhe sua justificativa:

6. Em sua sala de aula, em que medida você tem autonomia para promover atividades que estimulem a participação ativa e a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem?

- a) Nenhuma autonomia
- b) Pouca autonomia
- c) Alguma autonomia
- d) Moderada autonomia
- e) Muita autonomia

Compartilhe sua justificativa:

7. Você promove a interação e a colaboração entre os alunos em suas aulas?

- a) Sim
- b) Não

Se sim, qual é o nível de autonomia que você possui para incentivar a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento?

- a) Nenhuma autonomia
- b) Pouca autonomia
- c) Alguma autonomia
- d) Moderada autonomia
- e) Muita autonomia

Compartilhe sua justificativa:

8. Você promove a interação e a colaboração entre os alunos em suas aulas?

- a) Sim
- b) Não

Se sim. Em que medida você tem autonomia para incentivar a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento?

- a) Nenhuma autonomia
- b) Pouca autonomia
- c) Alguma autonomia
- d) Moderada autonomia
- e) Muita autonomia

Compartilhe sua justificativa:

9. Em relação ao planejamento de atividades extracurriculares ou projetos especiais, em que medida você tem autonomia para propor e implementar iniciativas que enriqueçam o processo educacional?

- a) Nenhuma autonomia
- b) Pouca autonomia
- c) Alguma autonomia
- d) Moderada autonomia
- e) Muita autonomia

Compartilhe sua justificativa:

10. Em sua prática docente, em que medida você tem autonomia para aplicar estratégias de ensino diferenciadas para atender às necessidades de alunos com dificuldades de aprendizagem ou com habilidades avançadas?

- a) Nenhuma autonomia
- b) Pouca autonomia
- c) Alguma autonomia
- d) Moderada autonomia

e) Muita autonomia

Compartilhe sua justificativa:

11. Você se sente apoiado pela gestão escolar em relação à sua autonomia pedagógica?

a) Sim

b) Não

Se sim. Em que medida a gestão valoriza e incentiva suas decisões e práticas no contexto da sala de aula?

a) Nenhum apoio

b) Pouco apoio

c) Algum apoio

d) Moderado apoio

e) Muito apoio

Compartilhe sua justificativa:

12. Como você percebe a relação entre a autonomia pedagógica e a eficácia do ensino em sua prática diária?

13. De que maneira a padronização do currículo e das práticas pedagógicas influencia sua capacidade de personalizar o ensino para atender às necessidades diversificadas dos alunos?

14. Quais estratégias você utiliza para equilibrar a necessidade de seguir diretrizes pedagógicas estabelecidas com a busca por inovação e criatividade em suas práticas de ensino?

Quadro 16: Relação entre as questões da pesquisas e os objetivos (professores atuantes)

Questão	Objetivos Específicos
1. Em sua prática diária, em que medida você tem autonomia para adaptar os conteúdos e atividades de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos?	Avaliar o efeito do Sistema Estruturado de Ensino sobre a autonomia pedagógica dos docentes em sala de aula.
2. Em relação à seleção de recursos didáticos, como livros, materiais digitais e manipulativos, em que medida você tem autonomia para escolher aqueles que melhor atendam aos objetivos de aprendizagem e ao perfil dos alunos?	Avaliar o papel da gestão escolar na promoção da autonomia pedagógica.
3. Em seu planejamento de aulas, em que medida você tem autonomia para decidir sobre as estratégias de ensino a serem utilizadas para favorecer a aprendizagem dos alunos?	Avaliar o efeito do Sistema Estruturado de Ensino sobre a autonomia pedagógica dos docentes.
4. Em relação à avaliação dos alunos, em que medida você tem autonomia para definir os critérios, instrumentos e formatos de avaliação que sejam mais adequados ao seu contexto de sala de aula?	Avaliar o efeito do Sistema Estruturado de Ensino sobre a autonomia pedagógica dos docentes.

5. Como você busca aprimorar sua prática pedagógica? Em que medida você tem autonomia para buscar formação continuada, participar de cursos ou grupos de estudo?	Examinar a autonomia na busca por formação continuada e desenvolvimento profissional.
6. Em sua sala de aula, em que medida você tem autonomia para promover atividades que estimulem a participação ativa e a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem?	Avaliar o efeito do Sistema Estruturado de Ensino sobre a autonomia pedagógica dos docentes.
7. Como você promove a interação e a colaboração entre os alunos em suas aulas? Em que medida você tem autonomia para incentivar a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento?	Avaliar o papel da gestão escolar na promoção da autonomia pedagógica.
8. Em relação ao planejamento de atividades extracurriculares ou projetos especiais, em que medida você tem autonomia para propor e implementar iniciativas que enriqueçam o processo educacional?	Examinar a autonomia no planejamento e implementação de atividades extracurriculares.
9. Em sua prática docente, em que medida você tem autonomia para aplicar estratégias de ensino diferenciadas para atender às necessidades de alunos com dificuldades de aprendizagem ou com habilidades avançadas?	Avaliar o efeito do Sistema Estruturado de Ensino sobre a autonomia pedagógica dos docentes.
10. Como você se sente apoiado pela gestão escolar em relação à sua autonomia pedagógica? Em que medida a gestão valoriza e incentiva suas decisões e práticas no contexto da sala de aula?	Avaliar o papel da gestão escolar na promoção da autonomia pedagógica.
11. Como você percebe a relação entre a autonomia pedagógica e a eficácia do ensino em sua prática diária?	Investigação sobre a influência da autonomia pedagógica na eficácia do ensino.
12. De que maneira a padronização do currículo e das práticas pedagógicas influencia sua capacidade de personalizar o ensino para atender às necessidades diversificadas dos alunos?	Examinar o impacto da padronização sobre a personalização do ensino.
13. Quais estratégias você utiliza para equilibrar a necessidade de seguir diretrizes pedagógicas estabelecidas com a busca por inovação e criatividade em suas práticas de ensino?	Investigar as estratégias utilizadas para balancear diretrizes e inovação.

Fonte Elaborado pelo Autor.

APÊNDICE – 2 (TERMO DE CONSENTIMENTO)

Título do Estudo: AUTONOMIA PEDAGÓGICA NO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MATO GROSSO

Pesquisador Responsável: JOSÉ MARCOS FELIPE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o(a) senhor(a) não consiga entender, converse com o responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los. A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é analisar os limites e as possibilidades da autonomia pedagógica no Sistema Estruturado de Ensino da rede estadual de Mato Grosso, por meio de uma análise criteriosa das políticas públicas, das práticas escolares e das percepções dos profissionais da educação. Buscamos não apenas compreender a presença ou a ausência dessa autonomia, mas também identificar seus limites, suas potencialidades e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o termo impactos refere-se às consequências teóricas e práticas que a autonomia (ou a sua restrição) exerce sobre as metodologias de ensino, o desempenho estudantil e a qualidade da formação docente.

Situando essa investigação em um contexto regional específico, pretendemos oferecer subsídios que possam contribuir para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e alinhadas à realidade da prática pedagógica cotidiana nas escolas mato-grossenses, além de aprofundar a compreensão sobre a concepção de autonomia pedagógica nos espaços escolares. E tem como justificativa a importância de compreendermos e discutirmos sobre os desafios enfrentados pelos profissionais da educação em Mato Grosso, no que diz respeito à autonomia pedagógica. Em um contexto de constantes mudanças nas políticas educacionais e de pressões por padronização e avaliação de desempenho, é fundamental investigarmos como tais dinâmicas impactam a capacidade dos professores de exercerem sua autonomia e promoverem práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar desta pesquisa, sua colaboração consistirá em responder a um questionário online sobre sua experiência como professor(a) no Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso. O questionário contém perguntas relacionadas à autonomia pedagógica, práticas em sala de aula e sua percepção sobre o Sistema Educacional, devendo levar aproximadamente 20 a 30 minutos para ser completado. A participação é única e pode ser realizada no horário e local de sua conveniência, bastando ter acesso à internet. Todas as respostas serão tratadas com total sigilo e anonimato, sendo analisadas apenas de forma coletiva, sem qualquer identificação pessoal. É importante destacar que esta pesquisa não envolverá consulta a prontuários ou documentos institucionais. Caso surjam dúvidas durante o preenchimento, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através dos canais de comunicação fornecidos neste termo.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. Neste estudo, os

possíveis desconfortos estão relacionados principalmente à reflexão sobre desafios profissionais que poderão surgir ao responder as perguntas sobre sua prática docente no Sistema Estruturado de Ensino. Embora sejam mínimos, podem incluir algum desconforto emocional ao relembrar situações difíceis vivenciadas em sala de aula. Para garantir sua segurança e bem-estar, todas as respostas serão tratadas com absoluto sigilo e os dados serão analisados de forma agregada, sem identificação individual. Embora adotemos todas as medidas técnicas e éticas para proteger suas informações, é importante lembrar que existe um risco remoto de quebra de confidencialidade, como pode acontecer em qualquer pesquisa. Caso você sinta qualquer desconforto durante ou após a participação, estaremos disponíveis para oferecer o apoio necessário através dos canais de contato fornecidos neste termo. Vale ressaltar que esta pesquisa não envolve acesso a prontuários ou documentos pessoais, o que reduz significativamente os riscos à sua privacidade.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios importantes. Embora sua participação não ofereça vantagens diretas ou imediatas para você, pessoalmente, sua contribuição será valiosa para ampliar o entendimento sobre a autonomia pedagógica no contexto do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso. Os resultados deste estudo poderão servir de base para melhorias nas políticas educacionais e nas práticas escolares, beneficiando futuramente professores e estudantes da rede pública. Suas respostas ajudarão a identificar desafios e oportunidades no Sistema Educacional, contribuindo para debates acadêmicos e possíveis mudanças na formação docente. Após a conclusão da pesquisa, os resultados gerais estarão disponíveis para consulta, caso você tenha interesse em conhecer as conclusões do estudo. Mesmo que não haja um acompanhamento individual previsto, as descobertas desta investigação poderão inspirar novas iniciativas e discussões sobre o tema na sua escola ou comunidade educacional.

Sua participação nesta pesquisa é inteiramente voluntária, o que significa que você tem total liberdade para decidir se deseja ou não colaborar com o estudo. Caso opte por não participar ou mesmo que venha a desistir após ter iniciado, garantimos que esta decisão não trará qualquer consequência negativa ao seu vínculo profissional com a instituição de ensino, nem afetará sua avaliação funcional ou curricular de qualquer forma. Sua relação com a escola ou Secretaria de Educação permanecerá exatamente como está, independentemente de sua escolha quanto à participação na pesquisa. Você pode interromper sua colaboração a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem que isso gere qualquer tipo de prejuízo em sua carreira ou situação profissional.

Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária e não está vinculada a qualquer tipo de remuneração ou benefício financeiro. Não haverá reembolso por despesas eventualmente realizadas, pois todos os procedimentos da pesquisa serão conduzidos online, sem necessidade de deslocamento ou custos adicionais por parte do(a) participante. A pesquisa foi planejada para não gerar quaisquer ônus financeiros aos envolvidos, sendo todas as atividades desenvolvidas de forma virtual e sem exigência de recursos materiais que possam acarretar gastos. É importante ressaltar que a não participação ou desistência durante o processo não trará qualquer prejuízo ao seu vínculo institucional ou avaliação profissional, mantendo-se intactos todos os seus direitos e relações com a instituição de ensino. Caso seja aluno(a), esta decisão igualmente não afetará sua avaliação curricular ou situação acadêmica. Você tem plena liberdade para participar ou não, podendo a qualquer momento, sem necessidade de

justificação, interromper sua colaboração com a pesquisa.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao(a) Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação. Esta pesquisa não envolve qualquer tipo de diagnóstico ou avaliação individual, tratando-se exclusivamente de um estudo sobre práticas pedagógicas no contexto do Sistema Estruturado de Ensino. Ainda que não esteja previsto um acompanhamento individualizado após a pesquisa, nossa equipe permanece disponível para esclarecer dúvidas sobre os resultados gerais do estudo. Você poderá, se desejar, solicitar informações sobre as conclusões da pesquisa após sua finalização, as quais serão disponibilizadas de forma agregada e anônima, sem qualquer identificação dos participantes.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável **José Marcos Felipe**, pelo telefone **(65) 99648-9099**. Endereço: **Rua Rondonópolis 131 A, Campo Verde MT, ou a Instituição de Ensino do doutorando, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Rua Assis Brasil, 709 — Bairro Itapagé — 98400-000 — Frederico Westphalen — RS (horários de atendimento a combinar)** e/ou pelo e-mail **profmarcosfelipe@gmail.com**; ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/HUPES – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA; HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PROF. EDGARD SANTOS – UFBA. Endereço: Rua Dr. Augusto Viana, S/n, 1º andar – Canela, SSA (BA) – Cep: 40.110-060. Telefone: **(71) 3646-3450**. Email: **cep.hupes@ebserh.gov.br**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias idênticas, sendo uma via destinada ao(a) participante e a outra aos pesquisadores. Ambas devem conter todas as páginas rubricadas (iniciais em cada folha) e as assinaturas do(a) participante e do pesquisador José Marcos Felipe na última página, acompanhadas da data. As assinaturas devem obrigatoriamente constar em uma única página, mesmo que o documento possua múltiplas folhas. No caso de versão digital, serão aceitas assinaturas eletrônicas certificadas ou confirmação por escrito via e-mail, conforme normas do Comitê de Ética. O(a) participante receberá sua via devidamente assinada, física ou digitalmente, e a outra via será arquivada pela equipe de pesquisa. Para registro formal, a página final conterá as opções “ACEITO PARTICIPAR” ou “NÃO ACEITO PARTICIPAR”, seguidas dos campos para nome, assinatura e data do(a) participante, bem como nome, assinatura e data do pesquisador. Em caso de dúvidas sobre o processo de assinatura, o(a) participante pode entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: “**AUTONOMIA PEDAGÓGICA NO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MATO GROSSO**”.

Nome do participante ou responsável Assinatura do participante ou responsável	Data: ____/____/____
---	----------------------

Eu, JOSÉ MARCOS FELIPE, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

Assinatura e carimbo do Pesquisador	Data: ____/____/____
--	----------------------