

CAPÍTULO 9

INFLUÊNCIA DAS ESCOLAS VIZINHAS NA AUTONOMIA DOCENTE: UM ESTUDO DE QUATRO ESTADOS DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

Edmilson Antonio Pereira Junior¹ e Dalila Andrade Oliveira²

1. INTRODUÇÃO

A autonomia docente é um conceito que representa aspectos da identidade e prática pedagógica dos/as professores/as, sendo moldada por uma variedade de fatores no ambiente escolar. Influenciada por diversos elementos, essa autonomia impacta diretamente em importantes resultados, como o engajamento e a satisfação profissional. Este estudo se concentra na análise dos aspectos que mais afetam a autonomia docente, incluindo características demográficas, aspectos funcionais e respostas dos/as professores/as às políticas de avaliação externa.

Na literatura, a autonomia docente e a profissionalidade são tratadas muitas vezes como conceitos imbricados, pois, embora se sobreponham, um não cobre exatamente os mesmos pontos que o outro. No cotidiano das escolas, os/as professores/as devem realizar múltiplas tarefas, sob as quais a determinação do nível de autonomia é variável. De acordo com Soratto e Olivier-Heckler (1999), apesar de existir tarefas que permitem maior ou menor flexibilidade, a determinação do grau de controle sobre o processo de trabalho é estabelecida por três esferas que interagem entre si: “a necessidade ou capacidade do próprio trabalhador, da organização do trabalho e da tarefa em si” (p. 115). No prisma da profissionalidade, é comum o entendimento de se tratar da ação de ensinar, cujo processo envolve um conhecimento profissional específico, “considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente” (Gorzoni e Davis, 2017, p. 1411).

¹ Universidade Federal de Minas Gerais.

² Universidade Federal de Minas Gerais.

* Este estudo foi parcialmente financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no âmbito dos editais: Edital 40/2022 – Código do Projeto 421017/2022-8; Edital 22/2016 – Código do Projeto 440077/2017-6.

Diretamente ligadas ao processo de trabalho escolar, as políticas de responsabilização focadas na melhoria dos resultados acadêmicos têm acarretado a intensificação das atividades docentes e a incorporação de lógicas próprias da organização capitalista do trabalho na gestão da escola pública. Pesquisas realizadas em diversos países têm demonstrado que essas políticas promovem um ambiente interno altamente competitivo nas escolas, cujas performances passam a ser constantemente avaliadas e os seus resultados expostos, o que incentiva as comparações entre estabelecimentos de ensino, municípios, estados, regiões e países (Fardella e Sisto, 2015; Lessard, 2004; Levitt, Janta e Wegrich, 2008; Oliveira, 2018).

No Brasil, assiste-se a uma expansão das avaliações de sistemas educacionais tanto em nível estadual quanto municipal (Horta Neto, 2013; Sousa, 2013). A proporção de municípios que possuem avaliações próprias ou contratam empresas para realizá-las passou de 44% em 2014 para 52% em 2019, representando um aumento de 8 pontos percentuais em um período de somente cinco anos.

O Brasil é um país de vasta diversidade geográfica, possuindo cerca de 203 milhões de habitantes e organizado em um sistema federativo que inclui 26 Estados e o Distrito Federal, os quais abrangem 5.570 Municípios. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a gestão educacional é descentralizada, operando em um regime de colaboração entre os entes federativos —municípios, estados e a União— sendo atribuída aos entes municipais a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e aos entes estaduais, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O foco deste estudo é a região Nordeste do país, que é uma das cinco regiões geográficas que se destaca pelos desafios enfrentados em termos de indicadores sociais e educacionais. Juntamente com a região Norte, o Nordeste apresenta os índices mais baixos de desenvolvimento humano e educacional do país, refletindo as desigualdades estruturais presentes no Brasil, onde recursos e oportunidades variam consideravelmente entre diferentes áreas. O cenário educacional no Nordeste é particularmente preocupante, com desafios que incluem altas taxas de abandono escolar e infraestrutura precária.

Este estudo se propõe a analisar os efeitos que fatores de diferentes dimensões exercem na autonomia docente, configuram as práticas pedagógicas dos/as professores/as e interferem na sua capacidade de tomar decisões independentes sobre o seu trabalho. Através de uma análise rigorosa, o estudo visa contribuir para uma compreensão mais aprofundada da dinâmica entre políticas educacionais, comunidade escolar e prática docente, favorecendo estabelecer políticas públicas e práticas administrativas que fomentem a profissionalidade docente na região Nordeste no Brasil. O enfoque recai em três principais grupos de fatores: 1) dados demográficos dos professores, como sexo, faixa etária e cor/raça; 2) características funcionais, incluindo a

dependência administrativa da escola (municipal ou estadual), o nível de escolaridade dos professores e seu vínculo empregatício (concursado ou contratado temporariamente); e 3) a influência das avaliações externas, considerando a política de responsabilização educacional do estado, as recomendações da direção da escola quanto ao ajuste do ensino aos padrões de aprendizagem e ao treinamento dos estudantes para exames externos.

Iniciamos com o levantamento da produção acadêmica que aborda os tópicos investigados nessa pesquisa, os quais se encontram distribuídos em três grupos de fatores, fazendo previamente uma articulação entre a autonomia e a profissionalidade docente. Em seguida, apresentamos a metodologia e as duas etapas de análise que foram desenvolvidas, para então trazer os resultados, juntamente com sua discussão. Finalizamos com a conclusão do estudo.

2. PRODUÇÃO ACADÊMICA

2.1. Articulação entre autonomia e profissionalidade docente

A autonomia e a profissionalidade docentes são aspectos intimamente ligados, sendo ambos diretamente dependentes tanto dos saberes quanto da prática profissional. Santos e Duboc (2004, p. 122) destacaram o importante papel que os saberes e a prática profissional desempenham na conquista da autonomia, “evidenciando uma certa independência em relação aos saberes que vêm sendo adquiridos na formação acadêmica, como também em relação ao livro didático, programas e diretrizes oficiais, que o professor vai adaptando às suas necessidades”.

Ao tratar do controle sobre o trabalho, Soratto e Olivier-Heckler (1999, p. 115) enfatizaram existir “tarefas que pela sua natureza permitem maior ou menor flexibilidade”. Especificamente sobre o trabalho docente, ressalte-se a existência de múltiplas tarefas presentes no cotidiano escolar. A determinação do controle sobre o processo de trabalho se estabelece por meio de três esferas que interagem entre si: “a necessidade ou capacidade do próprio trabalhador, da organização do trabalho e da tarefa em si” (p. 115). Isso é, a organização do trabalho refere à escola e abrange as distintas tarefas relacionadas à docência, cuja atividade não se restringe ao ensino em sala de aula.

Denotar uma autonomia profissional aos professores significa possibilitá-los a adaptarem suas práticas para atender às necessidades de seus alunos, uma vez que eles se sentem empoderados para tomar decisões que refletem suas convicções pedagógicas. Em pesquisa anterior com professores/as de sete estados do Brasil, desenvolvemos um modelo analítico com múltiplas dimensões do contexto escolar, restando atestado que o construto “grau de controle das atividades” é dependente do “preparo para inserção na carreira” (Oliveira e

Pereira Junior, 2016). Considerando que a associação é positiva, isso significa que à medida que se aumenta o nível de preparo dos/as professores/as para entrar na profissão, maior se torna sua autonomia para definir aspectos relacionados à docência.

Ao mesmo tempo, o efeito resultante desse controle incide positivamente em aspectos como engajamento profissional e satisfação no trabalho (Skaalvik e Skaalvik, 2014; Oliveira; Pereira Junior, 2016). Na mesma linha, Pearson e Moomaw (2005) concluíram que uma maior satisfação no trabalho estava associada a alto grau de profissionalismo e empoderamento, além de indicar que a autonomia não difere entre os/as professores/as dos diferentes níveis de ensino.

No entanto, cabe reconhecer que garantir a autonomia docente pode representar um desafio. Sobretudo, em contextos em que as políticas educacionais são altamente prescritivas ou onde há uma forte ênfase em resultados de avaliações externas, capazes de limitar a autonomia dos/as profissionais.

2.2. Relação entre autonomia docente e dados demográficos dos/as professores/as

Uma complexa interação de fatores pode influenciar a autonomia docente, entre os quais aparecem os dados demográficos dos/as professores/as, incluindo sexo, faixa etária e cor ou raça. Inclusive, essas características podem fazer com que os/as professores/as tenham diferentes perspectivas sobre a autonomia desejada.

Estudos demonstram que o gênero pode influenciar significativamente as percepções e as abordagens pedagógicas. O estudo de Fadace, Marzban e Karimi (2021) mostrou que, no contexto iraniano, os professores do sexo masculino relataram possuir mais senso de autonomia do que as do feminino.

A idade dos/as professores/as pode se associar com a experiência e, conseqüentemente, com a autonomia profissional. Contudo, o estudo de Oliveira et al. (2017), ao considerar a faixa etária dos professores, não identificou influência estatisticamente significativa no grau de controle das atividades.

A cor ou raça também pode ser um fator que influencia as experiências docentes. Professores/as de minorias étnicas frequentemente enfrentam estereótipos negativos que podem restringir sua autonomia e influenciar nas suas práticas pedagógicas (Paes e Darsie, 2022). A representatividade racial na profissão docente é crucial para fomentar uma maior equidade nas práticas escolares e para promover um ambiente mais inclusivo e autônomo.

2.3. Relação entre autonomia docente e características funcionais dos/as professores/as

A esfera administrativa à qual a escola pertence, ou seja, se municipal ou estadual, também pode influenciar a autonomia dos/as professores/as. Escolas municipais podem ter maior flexibilidade em suas práticas pedagógicas devido a uma menor pressão por resultados em larga escala comparativamente às escolas estaduais. Uma flexibilidade maior pode permitir uma personalização do ensino pelas redes e unidades escolares, resultando em um aumento da autonomia docente.

É possível que o nível de formação acadêmica dos/as professores/as se associe com a sua autonomia profissional. O que observamos, por exemplo, nos grupos focais com docentes³, é que professores/as com níveis mais elevados de educação tendem a se sentir mais confiantes e preparados/as para implementar metodologias inovadoras e adaptativas. Professores/as com mestrado ou doutorado se tornam mais questionadores/as das normativas educacionais restritivas e mais engajados em práticas reflexivas sobre sua pedagogia.

O tipo de vínculo empregatício exerce uma influência considerável sobre a autonomia docente. Professores/as efetivos/as, que possuem maior estabilidade no emprego, se encorajam mais a adotar práticas pedagógicas autônomas e inovadoras. Em contraste, professores/as temporários/as podem sentir-se menos seguros/as para realizar abordagens inovadoras, temendo a não renovação de seus contratos (Alves, 1998; Oliveira, 2022).

2.4. Relação entre autonomia e avaliações externas

As avaliações externas compõem as políticas educacionais contemporâneas em muitos sistemas educacionais, incluindo o Brasil. A utilização dessas avaliações pode influenciar a autonomia dos/as professores/as de maneiras distintas, dependendo de como os resultados são percebidos e utilizados pelos sistemas de ensino e instituições escolares.

As políticas de accountability, implementadas em diversos estados e municípios, são capazes de impactar a autonomia docente. Essas políticas, que frequentemente visam melhorar os resultados educacionais por meio de avaliações externas e metas de desempenho, podem tanto restringir quanto promover práticas inovadoras, dependendo de como são percebidas e implementadas pelos/as professores/as. Algumas políticas de accountability aumentam a pressão sobre os/as professores/as para aderirem a práticas padronizadas (Duarte, 2019).

Uma das formas que as avaliações externas influenciam a prática docente é através da pressão para alinhar o ensino aos padrões de aprendizagem definidos

³ A terceira fase da pesquisa foi constituída pela realização de grupos focais com docentes e estudantes das escolas que compuseram a amostra do survey.

(Silva e Oliveira, 2023). Esta pressão pode reduzir a autonomia dos professores, pois eles podem se sentirem obrigados a focar em conteúdos específicos que serão testados, limitando assim a sua liberdade pedagógica.

Outro impacto das avaliações externas é a recomendação ou exigência de que os/as professores/as preparem os/as alunos/as especificamente para os testes (Falabella e De La Vega, 2016). Esse “ensino para o teste” pode ser visto tanto como uma restrição à autonomia docente quanto como uma estratégia prática diante das demandas externas.

A comparação do desempenho entre escolas, com base nos resultados de avaliações externas, também pode afetar a autonomia docente (Nervis, Silva e Sanzovo, 2017). Professores/as em escolas com desempenho inferior podem experimentar pressões adicionais para melhorar os resultados, o que pode incentivar práticas pedagógicas mais restritivas e menos inovadoras. Em contrapartida, professores/as em escolas com alto desempenho podem sentir-se mais autônomos e apoiados para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras.

3. METODOLOGIA

A pesquisa empregou metodologia quantitativa a partir de dados coletados por meio de um *survey*, cuja análise encontra-se estruturada em duas etapas. Na primeira etapa, desenvolveu-se um indicador estatístico para medir a variável resposta do estudo: a autonomia docente. Em seguida, utilizou um modelo analítico para investigar quais são as variáveis explicativas, aqui distribuídas em três grupos, que exercem maior influência sobre a autonomia docente.

3.1. Fonte de dados

Os dados utilizados neste estudo foram extraídos da pesquisa “As condições da oferta da educação básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil”, conduzida pelo Grupo de Estudos Sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO) entre 2021 e 2022. Foi empregado um desenho de amostragem probabilístico, atingindo a participação de 1.109 professores/as das redes públicas estaduais e municipais de Educação Básica dos estados da Bahia, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Os participantes da pesquisa responderam a um formulário eletrônico autoaplicável (GESTRADO, 2023a).

3.2. Variáveis analisadas

O primeiro grupo de variáveis se refere aos dados demográficos dos/as professores/as, incluindo o sexo, a faixa etária e sua raça ou cor (Quadro 1). O questionário utilizado exigia a idade dos/as docentes, sendo transformada em cinco faixas etárias *a posteriori*.

Quadro 1. Descrição das questões e categorias de resposta utilizadas nas variáveis referentes aos dados demográficos dos/as professores/as

Descrição das variáveis	Categorias de resposta	
Sexo	1. Feminino 2. Masculino	3. Outro/a
Faixa etária	1. Até 29 anos 2. 30 a 39 anos 3. 40 a 49 anos	4. 50 a 59 anos 5. 60 anos ou mais
Para você, qual é a sua raça ou cor?	1. Branca 2. Parda 3. Preta	4. Indígena 5. Amarela 6. Prefiro não responder

Fonte: Questionário da pesquisa As condições da oferta da educação básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil (GESTRADO, 2023b).

No segundo grupo, constam as variáveis relacionadas às características funcionais dos/as docentes, sendo analisadas a dependência administrativa e o vínculo profissional com a rede de ensino a qual faz parte (Quadro 2). Além disso, consta o dado sobre qual é a maior titulação do/a professor/a.

Quadro 2. Descrição das questões e categorias de resposta utilizadas nas variáveis referentes às características funcionais dos/as professores/as

Descrição das variáveis	Categorias de resposta	
Dependência administrativa	1. Estadual	2. Municipal
Qual é a sua maior titulação?	1. Magistério 2. Normal (nível Médio) 3. Normal Superior 4. Pedagogia 5. Licenciatura	6. Bacharelado 7. Especialização/lato sensu 8. Mestrado acadêmico 9. Mestrado profissional 10. Doutorado
Nesta escola, qual é o seu vínculo profissional?	1. Efetivo/Estatutário (concurado) 2. CLT/Carteira assinada 3. Temporário/Substituto/Designado 4. Estágio com remuneração 5. Voluntário	

Fonte: Questionário da pesquisa As condições da oferta da educação básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil (GESTRADO, 2023b).

Em seguida, o terceiro grupo de variáveis diz respeito às avaliações externas, trazendo três questões que captam a percepção dos/as professores/as: a intensidade que a direção recomenda o ajuste do ensino visando atingir os padrões dos testes; a intensidade que a direção estipula que os/as alunos/as sejam treinados/as para os testes externos; e a sua visão de como foi o desempenho da escola em que atuam em comparação às outras escolas da comunidade nas avaliações externas (Quadro 3). Também abrange a identificação dos estados de acordo com a classificação de seu nível de responsabilização (accountability), realizada a partir da análise de legislação e documentos de cada ente federativo. Como resultado, os estados da Bahia e do Rio Grande do Norte foram categorizados como sendo de baixa responsabilização, e Paraíba e Pernambuco como de alta responsabilização (Oliveira e Carvalho, 2020).

Quadro 3. Descrição das questões e categorias de resposta utilizadas nas variáveis referentes à influência das avaliações externas no trabalho dos professores

Descrição das variáveis	Categorias de resposta
Classificação dos estados em relação ao nível responsabilização	1. Baixa responsabilização 2. Alta responsabilização
Com qual frequência ocorre as seguintes ações:	
A direção/equipe de gestão recomenda que o ensino seja ajustado para alcançar os padrões de aprendizagem avaliados nos testes.	1. Nunca 2. Às vezes 3. Frequentemente
A direção/equipe de gestão recomenda que os estudantes sejam treinados para realizar os exames externos (como a antiga Prova Brasil ou provas dos estados e municípios)	1. Nunca 2. Às vezes 3. Frequentemente
Em comparação a outras escolas da comunidade, qual é a sua percepção sobre o desempenho desta escola?	1. Abaixo da média 2. Na média 3. Acima da média

Fonte: Questionário da pesquisa as condições da oferta da educação básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil (GESTRADO, 2023b).

O último grupo é composto pelas variáveis que dizem respeito à autonomia docente, as quais foram avaliadas por meio de uma escala Likert variando de 1 a 5, ou equivalente, indo de “nenhuma autonomia” até “muita autonomia” (Quadro 4). Esses itens consideram desde aspectos relacionados à prática na sala de aula, como adotar ou não os modos e métodos de educar,

a definição de suas atividades didático-pedagógicas, até aqueles que podem ser definidos somente com a determinação ou participação da equipe de gestão da escola, como a elaboração do projeto pedagógico da escola, a adoção ou não dos conteúdos dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quadro 4. Descrição das questões e categorias de resposta utilizadas na construção do indicador de autonomia docente

Descrição das variáveis	Categorias de resposta				
Qual é o seu grau de autonomia para realizar as seguintes ações: Responda com base em uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “nenhuma autonomia” e 5, “muita autonomia”.					
1. Participação da seleção dos conteúdos abordados em seus planos de trabalho	1	2	3	4	5
2. Adotar ou não modos e métodos de educar	1	2	3	4	5
3. Escolher os livros e materiais didáticos	1	2	3	4	5
4. Definir suas atividades didático-pedagógicas	1	2	3	4	5
5. Organizar seu tempo de trabalho	1	2	3	4	5
6. Elaborar o projeto pedagógico da escola	1	2	3	4	5
7. Adotar ou não os conteúdos dispostos na BNCC	1	2	3	4	5
8. Escolher os instrumentos para avaliar os estudantes	1	2	3	4	5
9. Definir o peso de cada instrumento de avaliação na nota final do estudante	1	2	3	4	5
10. Selecionar os conteúdos usados nas provas	1	2	3	4	5

Fonte: Questionário da pesquisa As condições da oferta da educação básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil (GESTRADO, 2023b).

3.3. Primeira etapa: operacionalização do indicador

A primeira etapa do estudo objetivou desenvolver um indicador quantitativo da variável resposta: a autonomia docente. Para isso, foi empregada a Análise Fatorial Exploratória (AFE), que é uma técnica estatística que possui como objetivo resumir ou reduzir a informação contida em diversas variáveis originais em um conjunto menor de dimensões com uma perda mínima de informação (Hair et al., 2009). Denota-se a ela o papel de exploratória devido ao fato de que o pesquisador não estabelece previamente a quantidade de componentes a serem extraídas e nem os itens integrantes de cada um.

Para atestar a adequação do modelo de análise fatorial, algumas medidas devem ser verificadas. A primeira delas, a estatística KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fornece o coeficiente de ajuste do modelo aos dados utilizados, cujos

valores em torno de 0,90 são considerados excelentes (Mingoti, 2005). Depois, o Teste de esfericidade de Bartlett verifica se as variáveis são correlacionadas entre si, devendo ser estatisticamente significativa, ou seja, possuir valor menor do que 0,05. Além disso, verificou-se a confiabilidade da escala com base no coeficiente Alfa de Cronbach, que avalia o grau de consistência entre múltiplas medidas de uma variável e cujo resultado deve ser superior a 0,60 (Hair et al., 2009).

A determinação da quantidade de componentes do modelo considerou dois critérios: a quantidade de autovalores maiores do que 1 e a explicação de pelo menos 50% da variância do modelo. Dentro do fator, consideraram-se as cargas fatoriais resultantes desta análise, que representam a correlação entre as variáveis originais e os componentes extraídos. Elas foram utilizadas como pesos na construção das dimensões identificadas, assegurando que o indicador reflita mais precisamente a importância relativa de cada variável na composição da autonomia docente.

Para finalizar a construção do indicador, os valores foram padronizados em uma escala de 0 a 100, buscando facilitar a interpretação dos resultados. Valores mais próximos de 100 indicam maior autonomia docente, enquanto valores mais baixos sugerem menor autonomia.

3.4. Segunda etapa: análise das variáveis mais influentes

A segunda etapa do estudo visa identificar as variáveis que exercem maior influência sobre a autonomia docente, definida aqui como a variável resposta, tendo sido empregada a técnica estatística denominada CART (*Classification and Regression Tree*). O método utilizado consiste em uma árvore de decisão do tipo regressão, pois foi construída com base em uma variável resposta contínua. Devido ao fato de se tratar de um modelo não-paramétrico, inexistente suposição em relação aos dados. Embora tenham sido distribuídas em três grupos, as dez variáveis explicativas, todas categóricas, foram analisadas em conjunto no mesmo modelo. Uma das principais características da CART é a facilidade de interpretação dos resultados, que possibilita identificar padrões e interações complexas entre as variáveis por meio de uma visualização intuitiva e de fácil interpretação, feita em formato de árvore.

O princípio operacional da CART baseia-se na segmentação da variável resposta, na qual cada divisão é feita pela variável independente que melhor segmenta os dados em subgrupos que são mais homogêneos em relação à variável resposta. O processo inicia com o nó raiz, que abrange todo o conjunto de dados, e avança através de divisões sucessivas até atender aos critérios de parada estabelecidos (Breiman et al., 1998). Para a execução dessas divisões sucessivas foi utilizado o método CHAID (*Chi-square Automatic Interaction Detection*), que seleciona, a cada etapa, a variável independente com a interação

mais significativa com a variável dependente e agrupa categorias de cada variável que não apresentam diferenças significativas.

Na implementação da CART, foram estabelecidos alguns critérios. Primeiro: cada nó, definido como cada subdivisão resultante da aplicação de uma regra de divisão, deve conter no mínimo 50 observações para que novas subdivisões sejam realizadas. Segundo: cada nó terminal deve abranger no mínimo 30 observações. Último: o modelo considera somente subdivisões com probabilidade de significância (valor-p) inferior a 0,05, assegurando a robustez estatística dos resultados.

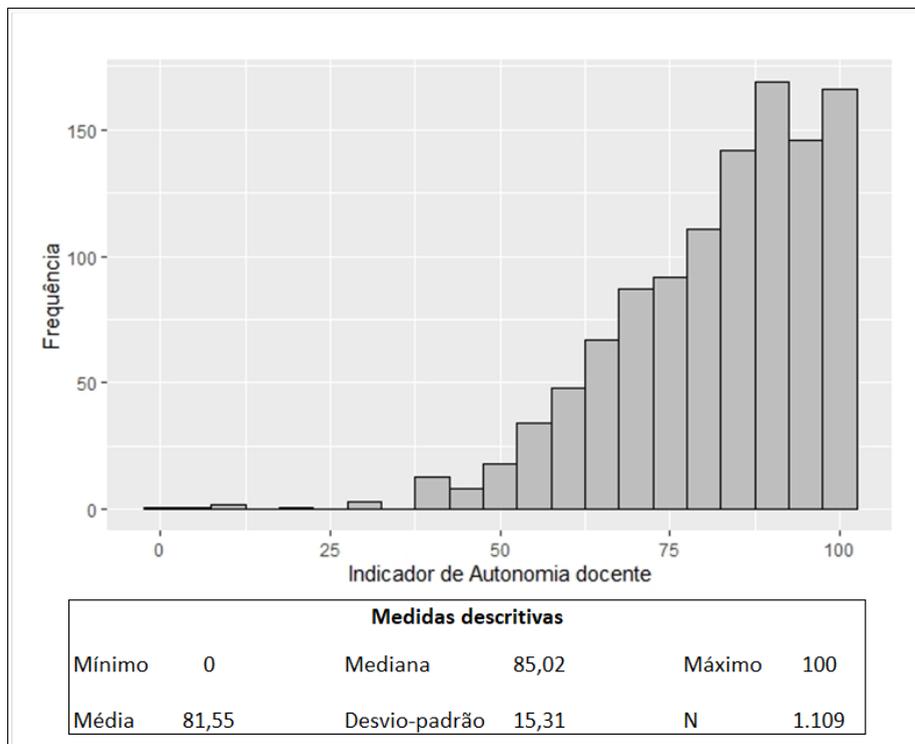
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os resultados obtidos nas duas etapas estabelecidas para o estudo, sendo a primeira relativa à construção do indicador de Autonomia docente e, a segunda, à modelagem estatística por meio da técnica CART para verificar as variáveis que mais influenciam na variável resposta. Além disso, traz a discussão inerente aos resultados encontrados.

A primeira constatação é que o indicador de Autonomia docente apresentou medidas satisfatórias de adequação, apresentando o Teste de esfericidade de Bartlett significativo (valor-p = 0,000), a estatística KMO igual a 0,88 e o Alfa de Cronbach equivalente a 0,85. Um único componente foi estabelecido para representar o modelo, pois teve somente um autovalor superior a 1, explicando 50,52% da variância total.

Em relação ao indicador, os resultados variaram de 0 a 100, o que significa que teve professor/a que afirmou não possuir o mínimo grau de autonomia para realizar as ações relacionadas ao contexto escolar, ao passo que outros/as docentes afirmaram ter o máximo grau de controle sobre as atividades (Gráfico 1). No entanto, a distribuição dos dados é assimétrica à esquerda, indicando uma concentração maior de professores/as que possuem valores mais elevados na escala utilizada. Tanto é que a média encontrada foi 85,02 e, a mediana, 81,55, o que significa dizer que a metade dos/as professores/as avaliados apresentaram indicadores de Autonomia superior a esse valor.

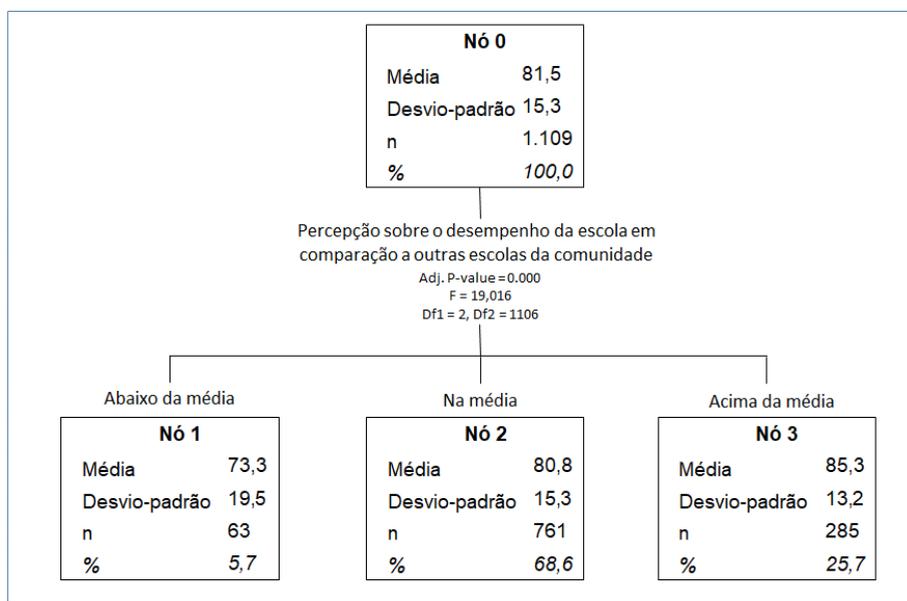
Gráfico 1. Histograma do indicador Autonomia docente



Fonte: Elaboração dos autores com base no banco de dados da pesquisa As condições da oferta da educação básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil (GESTRADO, 2023a).

Na segunda etapa, o indicador de Autonomia docente foi considerado como variável dependente de uma árvore de regressão, a CART, composta por dez variáveis independentes. O nó raiz, que abrange todos os 1.109 participantes da pesquisa e registrou uma média igual a 81,5, foi dividido em três grupos de professores/as de acordo com sua percepção sobre o desempenho de sua escola em relação às outras unidades da comunidade (Figura 1). Os resultados apontaram que o nível de autonomia docente aumenta à medida que melhora a situação da escola em que atuam em relação a outras da região. Em números, aqueles/as que informaram que seu estabelecimento ficou abaixo da média registraram uma média de 73,3 no indicador de Autonomia docente, os que apontaram que sua escola ficou na média tiveram uma média de 80,0 e os que afirmaram que ficou acima da média, 85,3.

Figura 1. Árvore de regressão para a variável dependente Autonomia docente



Fonte: Elaboração dos autores com base no banco de dados da pesquisa As condições da oferta da educação básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil (GESTRADO, 2023a).

Nosso estudo identificou que o grau de autonomia é mais elevado entre os professores/as que afirmam que suas escolas se encontram acima da média em relação ao desempenho dos alunos quando comparadas a outras unidades educacionais da comunidade. Isso significa que professores de escolas que são percebidas como sendo piores do que outras escolas próximas possuem um grau de autonomia mais limitado sobre as suas atividades, forçando-os a direcionar as suas atividades visando garantir que os alunos se sobressaíam nos testes externos. Ao mesmo tempo, observamos que os professores que percebem que suas escolas são melhor percebidas em relação ao desempenho dos estudantes do que em comparação a outras unidades próximas possuem maior grau de controle para desenvolver as suas atividades. Em outras palavras, quando a escola está pior posicionada do que outras da comunidade, a influência da gestão escolar sobre as suas práticas docentes ocorre de forma mais intensa, inibindo a autonomia dos professores/as.

Observamos que nenhuma característica demográfica foi suficiente para diferenciar a autonomia dos professores. Contrapõe, portanto, o estudo de Fadace, Marzbon e Karimi (2021), no qual os professores afirmavam possuir maior autonomia do que as professoras. Por outro lado, converge ao estudo de

Oliveira et al. (2017), que não identificou influência da faixa etária no grau de controle das atividades desenvolvidas pelos docentes. Além disso, não foi constatada a alegação dada por Paes e Darsie (2022) de que os docentes de minorias étnicas enfrentam estereótipos negativos que restringem a sua autonomia.

Também identificamos que as características funcionais dos/as professores/as não influenciam o seu grau de autonomia. Os docentes das redes estaduais e municipais de ensino registraram o mesmo nível de autonomia sobre as práticas pedagógicas, mesmo considerando que a pressão por resultados em avaliações de larga escala possa ser diferente entre esses dois grupos. Contrariou-se a verificação obtida em grupos focais de que os profissionais com níveis mais elevados de educação se sentiam mais confiantes e preparados para implementar metodologias inovadoras e adaptativas. Além disso, apesar da instabilidade e insegurança percebida pelos professores temporários (Alves, 1998; Oliveira, 2022), o seu grau de autonomia não foi destoante dos efetivos.

No entanto, ao fazer a associação entre a autonomia docente e os efeitos das avaliações externas, encontramos um aspecto que foi estatisticamente significativo: a comparação do desempenho dos estudantes com os de outras escolas da comunidade. Essa constatação é semelhante à de Nervis, Silva e Sanzovo (2017), que mostraram como essa comparação pode influenciar no grau de autonomia dos professores. Aliás, esse foi o único aspecto a impactar na autonomia docente, preterindo os demais. Nenhuma outra subdivisão foi constatada, seja em relação à classificação do estado em função de sua política de responsabilização, a adequação do ensino aos padrões de aprendizagem exigidos e o direcionamento da gestão escolar para treinar os estudantes visando a sua realização dos testes externos.

5. CONCLUSÃO

O estudo demonstrou que a percepção dos/as professores/as sobre o desempenho de sua escola em comparação a outras escolas da comunidade foi a única variável que exerceu influência no indicador de Autonomia docente. Isso ocorreu mesmo considerando dez variáveis relativas a dados demográficos, características funcionais e influência das avaliações externas no trabalho.

Entretanto, esses dados devem ser tomados como uma resultante em um contexto social e político específico. Apesar do princípio republicano que orienta a organização do sistema escolar, sabemos que as escolas não são homogêneas, ou seja, não contam com as mesmas condições objetivas e subjetivas. No Brasil, as condições de oferta da Educação Básica pública são bastante variadas, em grande medida em razão da divisão das responsabilidades administrativas, em função do regime federativo, no qual os municípios e estados têm competências

próprias e diferentes capacidades de arrecadação. Em especial, a região Nordeste se destaca pelo alto grau de desigualdade social e educacional, que é resultado e resultante das condições de oferta pública.

Por outro lado, a cultura da accountability, que tem se espalhado pelo país nas duas últimas décadas, tem sido altamente incorporada pela comunidade escolar. As percepções dos/as docentes sobre seu trabalho têm sido altamente influenciadas pelo desempenho de seus estudantes, sem considerar muitas vezes o contexto ao qual a escola está inserida. Essa dinâmica reduz o peso das estruturas sobre a análise do desempenho estudantil e acaba por culpabilizar os/as professores/as pelo fracasso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, S. (1998). *Professores efetivos, professores substitutos: caminhos de persistência e renúncia norteados pelo tipo de contratação*. Dissertação. Mestrado de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Breiman, L., Friedman, J. H., Olshen, R. A. e Stone, C. J. (1998). *Classification and Regression Trees*. Reprint. CRC Press.
- Duarte, A. W. b. (2019). *A Nova Gestão Pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos*. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Fadac, E., Marzban, A. e Karimi, S. N. (2021). Teacher Autonomy and Teaching Styles: A Gender-Comparative Study of Iranian EFL Academics. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 10(3).
- Falabella, A. e De La Vega, L.F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 395-413.
- Fardella, C. e Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente em Chile: discurso, subjetividade y resistencia. *Psicología & Sociedad*, 7(1), 68-79.
- Gorzoni, S. P. e Davis, C. O. (2017). Conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396-1413.
- Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO) (2023a). *As condições da oferta da educação básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil: síntese dos resultados do survey*. UFMG/FaE/Gestrado.
- Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (2023b). *As condições da oferta da educação básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil: banco de dados*. UFMG/FaE/Gestrado.

Influência das escolas vizinhas na autonomia docente: um estudo de quatro estados da região nordeste do Brasil

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. e Tatham, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Bookman.
- Horta Neto, J. L. (2013). *As avaliações externas e seis efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo*. Tese (Doutorado em Política Social). Instituto de Ciências Humanas. Universidade de Brasília.
- Lessard, C. (2004). L'obligation de resultats en éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. Em C. Lessard e P. Merieu (Org.), *L'obligation de resultats en éducation* (p. 23-48). La Presses de L'Université Laval.
- Levitt, R., Janta, B. e Wegrich, K. (2008). *Accountability of teachers Literature: review Prepared for the General Teaching Council England*. Rand Europe.
- Mingoti, S. (2005). *Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem prática*. Editora UFMG.
- Nervis, J. J., Silva, F. O. e Sanzovo, D. T. O. (2019). Ambiente competitivo e a construção do conhecimento de frações no sexto ano. *Revista Educação Pública*, 19(13).
- Oliveira, D. A. (2018). A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 43-59.
- Oliveira, D. A. (2022). The teaching profession in Brazil: Inherited segmentations and reconfigurations in neoliberal times. Em X. Dumay e K. Burn. *The Status of the Teaching Profession: Interactions Between Historical and New Forms of Segmentation*. Routledge.
- Oliveira, D. A. e Carvalho, L. M. (2021). Performance-based accountability in Brazil: Trends of diversification and integration. Em S. Grek, C. Maroy e A. Verger. *World yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication in the Governance of Education*. Routledge.
- Oliveira, D. A. e Pereira Junior, E. A. (2016). Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(66), 852-878.
- Oliveira, D. A., Pereira Junior, E., Vieira, L. F., Duarte, A. M. C., Silva, A. M. C. J., Duarte, A. W. B. e Jorge, T. A. (2017). *Indicadores do trabalho docente na Educação Básica*. Fino Traço.
- Paes, S. E. e Darsie, C. A. (2022). Invisibilidade das professoras negras nas instituições de educação básica de Santa Cruz do Sul – RS e a questão dos territórios e territorialidades. *Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente*, 44(2), 180-201.

Influência das escolas vizinhas na autonomia docente: um estudo de quatro estados da região nordeste do Brasil

- Pearson, L. C. e Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1).
- Santos, S. M. M. e Duboc, M. J. O. (2004). Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente. *Olhar de professor*, 7(2), 105-124.
- Silva, H. e Oliveira, D.A. (2023). O trabalho docente no contexto das escolas cidadãs da Paraíba. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 32(70), 109-128.
- Skaalvik, E. M. e Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114(1), 8-77.
- Soratto, L. e Olivier-Heckler, C. (1999). Escola: uma organização multiprofissional. Em W. Codo (Coord.), *Educação: carinho e trabalho*. Vozes – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- Sousa, S. Z. (2013). Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da Educação Básica com iniciativas do governo federal. Em A. Bauer e B. A. Gatti (Orgs.), *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores* (61-85). Insular.