

Políticas conservadoras no Brasil: ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente

Conservative policies in Brazil: threats to the right to education and attacks on teacher autonomy

 Dalila Andrade Oliveira¹

Resumo

O artigo discute algumas manifestações de políticas conservadoras no contexto escolar brasileiro que têm tentado interferir no trabalho docente. Por meio de campanhas que incitam os estudantes a vigiar seus professores contra qualquer expressão político-ideológica assim como aquelas relacionadas à gênero e sexualidade, esses movimentos têm tentado impor censura na sala de aula. O artigo procura analisar como três iniciativas recentes: o movimento Escola sem Partido, a campanha contra a chamada Ideologia de gênero e o programa de Militarização das escolas públicas têm tentado restringir a autonomia docente e colocado em risco o direito à educação, ambos garantidos em lei. O objeto em análise é autonomia docente e os fundamentos para as análises estão suportados em estudos e pesquisas desenvolvidos sobre a natureza do trabalho docente no Brasil e em outras realidades nacionais.

Palavras-Chaves: Educação; políticas conservadoras; autonomia docente.

¹ Professora Titular de Políticas Públicas em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora PQ1A/CNPq e membro do CD/CNPq. Pesquisadora PPM/FAPEMIG. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais – GESTRADO/UFMG. Email: dalilaufmg@yahoo.com.br

Abstract

The article discusses some manifestations of conservative policies in the Brazilian school context that have tried to interfere in teaching work. Through campaigns that incite students to watch their teachers against any political-ideological expression as well as those related to gender and sexuality, these movements have tried to impose censorship in the classroom. The article seeks to analyze how three recent initiatives: the Escola sem Partido, the campaign against the so-called Ideology of Gender and the program of Militarization of public schools have tried to restrict teaching autonomy and jeopardize the right to education, both guaranteed by law. The object under analysis is teaching autonomy and the foundations for the analyzes are supported by studies and research developed on the nature of teaching work in Brazil and in other national realities.

Keywords: Education; conservative policies; teacher autonomy.

1. Introdução

Este artigo visa discutir algumas manifestações de políticas conservadoras que buscam interferir no trabalho escolar, promovendo censura por meio de campanhas que incitam os estudantes a vigiar seus professores contra qualquer expressão político-ideológica ou relacionada aos assuntos de gênero e sexualidade. O artigo fundamenta a discussão no contexto latino-americano, mas analisa especificamente o caso brasileiro. A partir de algumas iniciativas que contrariam a legislação educacional brasileira, em especial a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), que garantem ambas a autonomia e liberdade acadêmicas, o artigo enfoca essas manifestações conservadoras buscando analisar como elas coíbem a autonomia docente e põem em risco o direito à educação. As análises são realizadas com base em argumentos fundamentados por estudos e pesquisas desenvolvidos sobre a natureza do trabalho docente no Brasil e em outras realidades nacionais (Oliveira, Pereira Jr., Vieira, Duarte, Clementino, Duarte e Jorge, 2017; Sehwat, 2014; Smith, 2001; Tadić, 2015; Tardif e Lessard, 1999).

A LDB 9.394/1996, no seu Título II, que dispõe sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional, estabelece:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Inspirada nesses princípios, traz no seu Art. 3º que o ensino será ministrado com base nos princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância. Importante ressaltar tais princípios consagrados na legislação educacional brasileira, todavia vigente, porque os ataques que a educação pública tem sofrido, com base na justificativa das famílias de escolherem a educação de seus filhos e filhas, têm atentado contra as regras democráticas do Estado de direito e ferido no âmago o exercício profissional docente.

Apple e Oliver (1995) há quase trinta anos, discutindo as relações entre movimentos conservadores e educação na realidade estadunidense, chamavam a atenção para o fato de que não podemos entender tais manifestações de forma apenas conspiratória, sob o risco de ignorarmos elementos de lucidez contidos em alguns grupos de oposição, como também os lugares onde poderiam ter sido tomadas decisões que não contribuíssem para o seu crescimento. Essa parece ser uma observação crucial para se compreender a realidade brasileira mais recente. Após 13 anos de governos democráticos populares, nos quais tanto se avançou em conquistas importantes do ponto de vista dos direitos civis e se desenvolveu relevantes políticas sociais que buscaram incluir segmentos tradicionalmente vulneráveis e deixados à margem dos sistemas públicos, assistiu-se a uma restauração conservadora que pôs fim a era progressista e implantou um regime de austeridade econômica que penaliza a maior parte da população. O que aconteceu durante os anos de relativa estabilidade dos governos progressistas de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) que permitiu que um golpe, com amplo apoio de setores políticos à direita e de centro, promovesse a interrupção de forma drástica desse projeto de poder? Quais foram os erros, ou quais aspectos

passaram despercebidos por esses governantes e seus apoiadores que não lhes permitiram antever essa ruptura e frear suas ameaças?

O Brasil tem enfrentado na última década um processo de recrudescimento de forças políticas conservadoras, cujo primeiro marco provavelmente são os movimentos deflagrados em junho de 2013², mas que foi crescendo até levar ao impeachment a presidenta Dilma Rousseff em 2016. Após uma eleição bastante disputada que já demonstrava grande polarização política em 2014, uma massiva campanha contra a suposta corrupção desses governos e a indignação contra programas sociais inclusivos como o Bolsa Família, ou as cotas raciais nas universidades, entre outros, foram alimentando um sentimento de “antipetismo”³ que resultou em uma grande articulação política de direita e centro direita, mas que obteve também apoio de parcelas de setores progressistas para inviabilizar o governo da presidenta Dilma Rousseff. Após o selamento do fim de seu governo com o amplo apoio do Congresso Nacional, viu-se crescer o clima de um pensamento retrógrado de direita, com bandeiras conservadoras como a defesa da família, da pátria e de Deus. Alguns grupos sentiram-se à vontade para defender o retorno à Ditadura Militar (1964-1985), insistindo no termo Revolução de 1964 para designar esse período, e contestar avanços em termos de direitos civis e políticos que algumas minorias conquistaram. Tudo isso foi fomentando um clima de ódio social, expresso em manifestações racistas, machistas, homofóbicas e contra a ampliação de liberdades democráticas, ressuscitando o fantasma do comunismo. Foi nesse clima, e se valendo de muita *fake news*, que foi eleito diretamente pelo voto, o atual presidente da república Jair Messias Bolsonaro, em 2018.

No cenário mundial, e especificamente na América Latina, a emergência da “nova direita” desde as últimas décadas do século passado vem provocando um rearranjo de forças na disputa política. Essa “nova direita” evoca para si a preocupação social, como salvaguarda do Estado, da família e da moral cristã e busca interferir na agenda social promovendo uma disputa ideológica. No Brasil, o

² O país vivenciou em 2013 uma onda de manifestações que apontava para o esgotamento de uma forma de governar que vinha tendo sucesso desde os primeiros anos deste século.

³ Movimento contra os governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

acerto de contas com o passado é um passivo difícil de ser cobrado. Os crimes cometidos pelos militares no poder durante 21 anos, apesar de terem sido denunciados por organizações de direitos humanos, não foram apurados. Como demonstra recente reportagem⁴, além dos casos envolvendo a prisão, morte e tortura de adversários políticos, o regime também acobertou crimes contra cidadãos cujo envolvimento nas chamadas atividades subversivas jamais foi atestado.

A Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi criada pela Lei 12.528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012, somente 25 anos depois do fim do regime militar. Com a finalidade de apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, a CNV teve seu mandato prorrogado até dezembro de 2014. Ao final de seus trabalhos, concluiu que 434 pessoas morreram ou desapareceram durante as mais de duas décadas de ditadura e que também foram assassinados, conforme os relatórios, 8.350 indígenas⁵.

A sociedade brasileira foi condenada ao esquecimento de um passado tão doloroso e ao apagamento da memória de fatos marcantes e de histórias individuais e coletivas que foram interrompidas de forma violenta. Passou a se falar desse período como uma página virada, sem apurar os crimes cometidos, sem abrir os arquivos dessa história, lançar luzes sobre seus porões e sem estabelecer as quase inevitáveis conexões com o presente. Dessa forma, as gerações que não viveram a Ditadura Militar, pouco ou nada sabem dela e, talvez por isso mesmo, permitiram que se desenvolvessem à luz do dia movimentos conservadores de matriz autoritária que, além da apologia a um regime tão cruel e violento, defendem o seu retorno atacando as instituições democráticas.

Esse progressivo avanço da direita não é algo que se constata só no Brasil, mas também em outras partes da América Latina, chegando em alguns casos a conquistar o poder do Estado, por meio de golpes ou pelo voto, e pondo fim a uma era progressista na região. Para Anderson (2011) a primeira década do século XXI foi uma época em que a América do Sul como um todo foi palco de uma guinada

⁴ <https://bit.ly/3Gil9iD>. Consultada em 30/03/2022

⁵ <https://bit.ly/3yShneg>. Consultado em 30/03/2022

para a esquerda, o que a distinguiu de qualquer outra região do mundo. Esse avanço à esquerda na região, que marcou de forma bastante positiva a constituição de uma área comum, tanto em termos econômicos como políticos, cuja coesão estava na oposição ao neoliberalismo imperante nas décadas precedentes, foi caracterizado por governos pós-neoliberais (Twaites Rey, 2010). Apesar de muito legítimos, tiveram pouco fôlego, tendo sido estancados em pouco mais de uma década.

No caso específico do Brasil, os movimentos de junho de 2013 levaram às ruas amplos movimentos em um leque que variou desde a ultraesquerda, com suas críticas às concessões ao neoliberalismo identificadas nos governos democráticos-populares de Lula e Dilma, como também a grupos de matriz ideológica completamente adversa. A partir daí movimentos ultraliberais e de direita conservadora, muitos dos quais com *slogans* protofascistas, racistas e xenofóbicos, como há muito não se tinha notícia no país, ganharam relevância na cena política brasileira.

Contudo, esses protestos também exerceram certa atração sobre indivíduos isolados, sobretudo jovens, sem qualquer vinculação político-ideológica, mas que viram aí a oportunidade para expressar sua insatisfação contra as políticas em curso, contra a corrupção, contra a falta de oportunidades.

Para Apple e Oliver (1995) não podemos tomar a "nova direita" como um movimento ideológico unitário, mas sim, como um conjunto complexo de diferentes tendências, às vezes em oposição umas às outras. Para os autores, essa nova direita deve ser interpretada como uma "aliança conservadora" que reúne grupos religiosos fundamentalistas, populistas, autoritários, neoliberais, neoconservadores e uma fração particular da nova classe média, sob o guarda-chuva ideológico fornecido pelas amplas tendências de direita. Trata-se, portanto, de um grupo bastante heterogêneo, que comporta importantes variações internas, não podendo ser tomado de forma homogênea.

Os autores ainda advertem que esses movimentos agem por meio de "conexões com as esperanças, medos e condições reais do cotidiano das pessoas e ao fornecer explicações 'sensatas' para os problemas atuais pelos quais as pessoas estão passando" (Apple e Olivier, 1995, p.274).

Foi desta maneira que uma aliança entre movimentos ultraliberais e de direita conservadora, em conjunto com setores da grande mídia deu início a um processo que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, pondo fim a uma era de crescente politização das classes populares e da incorporação de milhões de pessoas à vida cidadã. Essa aliança fez emergir uma grande mobilização por mudança contra a política tradicional, como corrupta e deteriorada, conjugada com um discurso que trabalha com muita eficiência os medos da classe média: de perda de segurança, de estabilidade, de privilégios.

Ao lado disso, o país passou a viver com políticas de austeridade, desde a aprovação da Emenda Constitucional n. 95, aprovada ainda no governo de Michel Temer em 2016, logo após o golpe, congelando o gasto social para os 20 anos seguintes. Essa medida legal vem comprometendo as políticas sociais dirigidas especialmente aos mais pobres, aos mais necessitados. Recursos foram sendo retirados das áreas sociais para o pagamento de juros da dívida pública, beneficiando os bancos e as empresas privadas. Em educação essa medida resultou no comprometimento do Plano Nacional de Educação (PNE), lei n. 13.005/2014, que determinava a agenda para os seguintes 10 anos.

2. A regressão conservadora na educação: ataques à autonomia docente e ameaça ao direito à educação

A onda de conservadorismo chega ao campo educativo de distintas maneiras e promove muitas reações. As suas primeiras manifestações se fundamentam no individualismo egoísta, na busca de soluções educativas que atendam às particularidades dos indivíduos e suas famílias, sob o argumento da necessária preservação da isenção política e ideológica na sala de aula (Frigotto, 2017; Santos e Pereira, 2018).

Na atualidade, o contexto escolar brasileiro tem presenciado um conjunto de manifestações nesse sentido que variam desde campanhas que defendem projetos

de lei como Escola Sem Partido⁶ ou que limitem a "chamada ideologia de gênero"⁷, até a militarização das escolas públicas⁸.

Essas propostas e campanhas têm seus primeiros embriões já durante os governos democráticos-populares de Lula e Dilma Rousseff, a partir de alguns fatos políticos que ganharam notoriedade. Um dos mais importantes foi o que envolve a discussão da sexualidade no currículo da Educação Básica. Em 2004, o governo federal lançou o programa Brasil sem Homofobia com o objetivo de combater a violência e o preconceito contra a população LGBT (composta por travestis, transexuais, gays, lésbicas, bissexuais e outros grupos). Uma parte do programa estava dirigida à formação de educadores para tratar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Por meio de um convênio firmado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi elaborado o material que seria distribuído às instituições de todo o país dando início assim ao projeto Escola sem Homofobia. Entretanto, em 2011, quando estava pronto para ser impresso, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha contra o projeto. "Nas acusações feitas, o "kit gay" -- como acabou pejorativamente conhecido -- era responsável por "estimular o homossexualismo e a promiscuidade." O governo cedeu à pressão e suspendeu o projeto".⁹

Essa campanha, que levou ao recuo por parte do governo em uma importante política dirigida aos jovens em idade escolar, mobilizou o medo das famílias em relação à orientação sexual de seus filhos e filhas, ao mesmo tempo que demonizaram

⁶ O Programa Escola sem Partido é um movimento político que visa a avançar uma agenda conservadora para a educação brasileira. É articulado por políticos de extrema-direita, que defendem a ideologia ultraliberal e o fundamentalismo religioso dos evangélicos neopentecostais e da Renovação Carismática Católica. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional. <https://bit.ly/3wIqfk1>. Consultado em 30/03/2022

⁷ A expressão "ideologia de gênero" carrega um sentido pejorativo (negativo, ofensivo). Por meio dela, setores mais conservadores da sociedade protestam contra atividades que buscam falar sobre a questão de gênero e assuntos relacionados – como sexualidade – nas escolas. <https://bit.ly/3wLIJQx>

⁸ Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), criado por Decreto em 2019. O estado e o município assinam um termo de cooperação com o MEC e, a partir desse termo, policiais militares ou das Forças Armadas (Marinha, Exército e Aeronáutica) podem atuar dentro das escolas, com função pedagógica, administrativa e disciplinar. <https://bit.ly/3LI0Qwh>. Consultado em 30/03/2022

⁹ <https://bit.ly/3yWbywy>. Consultado em 30/03/2022

o Ministério da Educação e, conseqüentemente o governo, pelo desmonte de suas células familiares, por abalar seus valores mais caros. A reação foi entorno da defesa das famílias de escolherem a educação de seus filhos. Esse caso extremo surge no momento de maior ampliação dos espaços de discussão entre escola e comunidade, de maior participação na gestão escolar por parte de estudantes e suas famílias. Portanto, instaura um conflito de difícil resolução, pois se por um lado, os movimentos democráticos têm exigido maior integração entre escola e comunidade e maior participação de suas famílias na construção da proposta pedagógica, por outro lado, os interesses dessas famílias podem ameaçar com seus particularismos interesses mais amplos no sentido da construção de uma sociedade democrática, pautada por ideais de justiça social e em defesa do bem comum.

Whitty (1997) observava que se quisermos evitar a atomização da tomada de decisão educacional e tendências associadas à fragmentação e polarização entre as escolas e dentro delas, precisamos criar contextos para determinar arranjos institucionais e curriculares apropriados em nome de toda a sociedade. Ele sugeria que para isso seria necessário novas formas de associação na esfera pública, dentro das quais os direitos dos cidadãos na política educacional, e em outras áreas das políticas públicas, poderiam ser reafirmados contra as tendências atuais para uma versão restrita do Estado e uma sociedade civil mercantilizada. O autor fazia essas considerações ante a ameaça da educação se tornar apenas um bem de consumo privado, em vez de uma questão pública. Essa é uma importante observação para se compreender o avanço das políticas conservadoras em educação *pari passu* com o processo de privatização do ensino. Com esse avanço nas últimas décadas, sobretudo com a disseminação da Nova Gestão Pública em educação, assiste-se a um enfraquecimento do sentido de público como bem comum (Verger e Normand, 2015).

De acordo com Matteucci (1998), o bem comum é baseado no solidarismo, princípio edificador da sociedade humana e o fim para o qual ela deve se orientar do ponto de vista natural e temporal, seu fim último é a busca da felicidade, e neste sentido ele se distingue do bem individual e do bem público. Ainda de acordo com o autor, os bens públicos são os que geram vantagens indivisíveis em benefício de todos, nada subtraindo o gozo de um indivíduo ao gozo dos demais.

A educação cumpre, ou deveria cumprir, papel fundamental na busca do bem comum nas sociedades modernas. Sendo um processo socializador por excelência (Durkheim, 1987), ela deveria estar orientada à busca do bem comum, da felicidade humana. Foi justamente pela orientação de tais princípios que se erigiram os sistemas públicos de educação, no âmbito do Estado moderno. O princípio da escola republicana, o ideal de igual de oportunidades, considerou a igualdade como um valor maior, tratando todas as pessoas como iguais. Esse modelo em certa medida foi predominante durante mais de um século, tendo a escola se expandido, nas décadas consideradas "a era de ouro do capitalismo" (Hobsbawm, 1995), quando sistema de emprego e sistema educativo apresentavam um vínculo forte e direto, permitindo a mobilidade social.

Porém, apesar de os sistemas escolares nos países da América Latina se constituírem tendo como suporte ideológico o liberalismo e o republicanismo, mantiveram uma estrutura bastante desigual e concentradora, voltada ao atendimento das elites locais (Puiggrós, 2010).

Considerando esse histórico, a experiência mais recente de ampliação do direito à educação nos países latino-americanos nas últimas décadas, e em particular no caso do Brasil que apresenta algumas defasagens importantes nesse sentido, pode ter sido a motivação que encontraram esses movimentos conservadores para chegarem ao contexto escolar de forma tão incisiva e até mesmo violenta, ameaçando os interesses comuns em nome da defesa individual e atacando à autonomia docente.

O argumento principal da discussão aqui é justamente este, ou seja, que os projetos de Escola Sem Partido ou contra a "chamada ideologia de gênero" e, ainda, a militarização de escolas públicas têm atuado nos contextos escolares ferindo no âmago a autonomia docente e colocando em risco a educação como um direito público, fundamentado na liberdade de expressão. A censura ao ambiente escolar que objetiva esses projetos fere a livre manifestação do pensamento e ideias, notadamente nos artigos 6º e 206 (incisos II e III) da Constituição Federal e na LDB nº9394/1996, artigo 3º, incisos II, III e IV, conforme já citado.

Ao atacar a autonomia docente, esses projetos podem enfraquecer a capacidade dos professores de pensar e refletir criticamente e de planejar e executar seu trabalho de forma criativa e contextualizada, como se espera de um bom ambiente de aprendizagem. Esses ataques corroboram ainda para a (des)intelectualização do trabalho docente e o esvaziamento de sentido da sua atividade.

De acordo com a literatura acadêmica, a autonomia é intrínseca ao trabalho docente. A autonomia do professor refere-se à liberdade de estudar, aprender e ensinar. O professor é o controlador do processo educacional e deve desempenhar papel crítico no poder da mudança social (Sehrawat, 2014). Por isso, não só a legislação brasileira, mas de muitos países no mundo, considera que os professores devem ter a liberdade de ensinar e, nesse ato, eles devem inovar, para criar métodos apropriados de comunicação e atividades relevantes para os alunos. Essas atividades devem estar de acordo com as necessidades e capacidades da comunidade na qual a escola está inserida, ainda mais se se considera a diversidade do Brasil.

A importância da autonomia dos professores e sua independência profissional no bom desempenho do processo educacional é fator ressaltado em muitos estudos e pesquisas desenvolvidos em distintos contextos nacionais. A autonomia do professor envolve a capacidade, a liberdade e ou responsabilidade de fazer escolhas relacionadas ao próprio ensino. Ela pode ser definida como a disposição, capacidade e liberdade do professor de assumir o controle de seu próprio ensino e aprendizado. Compreendendo a autonomia docente como a “capacidade de assumir o controle do próprio ensino” e ainda como liberdade de estudar, aprender e ensinar.

Sehrawat (2014) adverte que não deve haver muita interferência no trabalho do professor por autoridades superiores, para que ele possa cumprir seu dever sem nenhum medo. Esse autor considera que a autonomia é uma necessidade para o desempenho profissional docente, sem o que, a tarefa educativa está ameaçada. Para ele, a autonomia do professor é essencial para garantir um ambiente de aprendizado que atenda as necessidades diversas dos estudantes; ela deve ser impulsionada pela necessidade de aprimoramento pessoal e profissional, para que um professor autônomo possa procurar oportunidades ao longo de sua carreira para desenvolver-se mais. A autonomia está relacionada à capacidade de desenvolver habilidades,

conhecimentos e atitude para si mesmo como professor, em cooperação com o outro; ela é fundamental para que o professor tenha a liberdade de inovar, de conceber métodos apropriados de comunicação e atividades relevantes que respondam às necessidades e capacidades dos estudantes e da comunidade. Observa o mesmo autor que um professor autônomo sente responsabilidades pessoais, procura formas de aperfeiçoamento e desenvolve novas ideias em sala de aula. Afirma ainda ter encontrado evidências em seus estudos de que o professor autônomo se sente mais confiante com o ambiente virtual de aprendizagem e que a autonomia é indispensável para poder responder às necessidades, interesses e motivação dos alunos por meio de uma abordagem individualizada.

De acordo ainda com Sehwat (2014), a autonomia do professor é impulsionada pela necessidade de aprimoramento pessoal e profissional, para que professores autônomos possam procurar oportunidades ao longo de sua carreira para se desenvolverem. E assevera que os estudos mostram que o professor autônomo ensina de maneira mais eficaz e conveniente do que os professores não autônomos. Por isso, conclui que deve haver alguma independência profissional entre os professores, porque, quando eles são livres, costumam ensinar com mais eficiência.

A autonomia docente é considerada fundamental para que o professor possa ter a capacidade de se envolver com o ensino, já que o processo educativo implica uma relação de interação. Por isso mesmo, não se trata de uma relação linear e sem resistências. Como observam Tardif e Lessard (1999), o ensino é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Os estudos vêm demonstrando, segundo Smith (2001), que a autonomia do professor também é conhecida como liberdade acadêmica e que ela pode ser descrita como a capacidade de se encarregar, assumir a responsabilidade ou controlar seu próprio aprendizado. De acordo com o autor, isso envolve habilidades e atitudes que as pessoas possuem e podem desenvolver em vários graus. A capacidade de se autoavaliar em benefício de seus alunos, a capacidade de desenvolver certas habilidades para si mesmo como professor, tendência à autocrítica,

autodesenvolvimento, auto-observação, autoconsciência, reflexão contínua, autocontrole, responsabilidades por seus alunos, podendo ainda estar aberto a mudanças através da cooperação com outras pessoas, questionar-se em determinada posição, melhorando-se, a fim de acompanhar as mudanças em uma tentativa de compensar o que lhe falta como professor. Nesse sentido, a autonomia assume importância que vai além do cumprimento de um plano de aula preestabelecido.

Dessa forma, é possível considerar que a autonomia está intimamente relacionada à condição docente, não há como exercer o magistério, gerir a sala de aula, conduzir o processo educativo sem liberdade para criar, inovar, reorientar, criticar. A autonomia assim se instala como uma necessidade para o desempenho da docência, estando relacionada com a satisfação no trabalho.

Pesquisa realizada pela *National Foundation for Educational Research* (NFER), considerada a primeira pesquisa quantitativa em larga escala para estudar e examinar a autonomia docente e sua importância para a retenção de professores na Inglaterra, observou uma forte correlação entre autonomia e satisfação profissional. A pesquisa partiu da hipótese de que a autonomia dos professores está fortemente correlacionada à satisfação profissional, percepção da carga de trabalho, capacidade de gerenciamento e intenção de permanecer na profissão.

Worth e Van den Brande (2020), coordenadores da pesquisa, afirmam terem descoberto que o professor tem menor nível de autonomia em comparação com profissionais similares na Inglaterra. Para eles, um aumento da autonomia dos professores poderá resultar em grande potencial para melhorar a satisfação e a retenção no trabalho docente. Eles explicam que os professores têm 16 pontos percentuais menos probabilidade que profissionais semelhantes relatam de ter “muita influência sobre como eles fazem seu trabalho”. Nesse sentido, é interessante indagar o quanto pode ser falaciosa a argumentação que sustenta projetos como o Escola sem Partido de que a suposta doutrinação ideológica é resultante da ampla autonomia que têm os professores.

Ainda de acordo com a pesquisa, o professor médio na Inglaterra também relata possuir um nível mais baixo de autonomia sobre as tarefas que executam, a ordem em que desenvolvem as tarefas, o ritmo em que trabalham e suas horas de

trabalho, em comparação com profissionais similares. Os autores concluem, a partir dos dados analisados, que a autonomia dos professores é menor entre os primeiros anos de exercício na carreira, aumentando com a experiência e que ela está fortemente associada com maior satisfação no trabalho e maior intenção de permanecer no ensino. Desse modo, a autonomia está relacionada com a motivação pessoal para desempenhar bem o seu papel e as descobertas feitas pela pesquisa apoiam a teoria de que existe uma relação positiva entre autonomia, satisfação e retenção no trabalho para professores.

Outro estudo que parece bastante relevante para pôr em relevo a importância da autonomia docente para os objetivos da educação foi desenvolvido por Tadić (2015). O autor sustenta que a prática de ensino é determinada pelo contexto social dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, a prática docente é determinada por valores promovidos na escola e na sociedade, relações entre colegas e a possibilidade de os professores influenciarem as decisões em assuntos importantes que implicam decisões pessoais e profissionais. O autor observa que, na atualidade, os sistemas escolares têm pressionado os professores e que isso afeta simultaneamente a redução de sua motivação e dos seus alunos, bem como a qualidade de suas interações.

Baseado em pesquisas empíricas e revisão de literatura, o autor afirma que o estilo de comportamento dos professores em sala de aula está associado ao grau de satisfação das necessidades básicas do docente na escola, sendo elas: autonomia, relacionamento e competência. Ressalta que a autonomia dos professores no contexto escolar, bem como a autonomia dos alunos no ambiente de sala de aula, é vista como uma necessidade das pessoas de agir de acordo com sua própria vontade, escolha e integridade e que seus comportamentos e os resultados desses comportamentos são autodeterminados e escolhidos livremente.

Desse modo, Tadić (2015) adverte que controlar condições contextuais (relacionadas ao caráter do trabalho e ao contexto no qual o trabalho é realizado) e controlar as condições intrapessoais (relacionadas ao clima e estilo coletivo e interpessoal de administração da escola) minam o senso de ação autônoma dos professores na escola e a motivação intrínseca dos professores para o ensino.

Ressalta ainda que os professores que trabalham sob forte pressão costumam escolher técnicas disciplinares com maior grau de controle sobre os alunos, com base no poder (como declarações de diretrizes, ameaças de consequências, modelagem, reforço e intervenção física), quando comparados àqueles que trabalham com maior liberdade e que apoiam os alunos com autonomia. O fato de os professores estarem expostos a pressões externas é uma das principais razões pelas quais eles usam o controle externo, em vez de procedimentos que apoiam o senso de autonomia dos alunos na sala de aula.

No contexto brasileiro, as evidências empíricas também apontam para o elevado grau de associação entre o grau de controle das atividades e a satisfação profissional junto aos professores (Oliveira *et al.*, 2017). Em pesquisa realizada com 6.684 professores de escolas públicas de sete estados do país, os resultados atestam que os docentes com elevado grau de controle das atividades registraram um nível de satisfação profissional superior aos demais. Enquanto os professores com alto grau de controle das atividades apresentaram um indicador de satisfação profissional igual a 0,71, aqueles com menos controle das atividades tiveram uma medida de satisfação profissional equivalente a 0,62.

A magnitude dessa pesquisa fica evidente ao considerar que tanto o grau de controle das atividades quanto a satisfação profissional se referem a construtos, ou seja, foram mensurados por meio da observação de múltiplos itens. O construto “grau de controle das atividades” revela o nível de controle dos professores em relação ao conjunto de atividades realizadas no cotidiano escolar, sendo composto pelos itens: 1. Grau de controle sobre a seleção dos conteúdos abordados em seus planos de trabalho; 2. Grau de controle sobre os modos e métodos de educar; 3. Grau de controle sobre a escolha do material didático; 4. Grau de controle sobre a avaliação dos alunos; 5. Grau de controle sobre a definição de suas atividades; e 6. Grau de controle sobre a organização do tempo de trabalho (Oliveira *et al.*, 2017, p. 54).

Por sua vez, o construto “satisfação profissional” expressa o “nível de realização que os professores de Educação Básica sentem ao desenvolver as suas atividades docentes e as perspectivas em relação ao futuro profissional” (Oliveira *et al.*, 2017, p. 88). Ele está relacionado à motivação e à atitude desses profissionais

perante o trabalho e, também, permite indicar a propensão dos professores ao abandono da carreira. O construto avaliou quatro itens: 1) Frustração com o trabalho; 2) Pensa em parar de trabalhar na educação; 3) Trabalhar na educação proporciona grandes satisfações; e 4) Escolheria trabalhar em educação se tivesse que recomeçar a vida profissional.

3. Considerações finais

Diante dos estudos sinteticamente apresentados acima, podemos inferir que as campanhas realizadas pelos defensores da Escola sem Partido, contra a “chamada ideologia de gênero” e da militarização das escolas públicas representam ameaças substantivas à autonomia docente e ao desempenho do processo educativo. Ao incitarem os estudantes a denunciarem seus professores quando estes assumirem alguma posição político-ideológica ou quando abordarem assuntos concernentes a gênero e sexualidade, buscam produzir instrumentos de intimidação para promover o constrangimento desses profissionais. Essas intimidações funcionam como dispositivos que podem produzir alterações substantivas no trabalho docente e na cultura escolar, resultando em prejuízos para o processo educativo. Por meio da intimidação, da vigilância e da censura, estabelece-se um ambiente onde, por um lado, reina a desconfiança e, por outro, fomenta-se o ódio. Assim, esses projetos tendem a criar um ambiente que incita o individualismo e instaura o conflito e intolerância, contrariando o que determina a legislação educacional brasileira.

Referências bibliográficas

- Anderson, P. (2011). O Brasil de Lula. *Novos Estudos*, 91, 23-52.
- Apple, M. e Olivier, A. (1995). A Educação e a formação de movimentos conservadores. Em P. Gentili (Org.), *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes.

Brasil. *Emenda Constitucional Nº 95* de 15 de Dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

Brasil. *Lei nº 9.424 de 24* de Dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Durkheim, E. (2001). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Edições 70

Frigotto, G. (2017). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP.

Hobsbawm, E. (1995). *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.

Matteucci, N. (1998). Bem comum. Em N. Bobbio, Matteucci e G. Pasquino, *Dicionário de política. Vol. 1*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Oliveira, D. A., Pereira Jr., E., Vieira, L.F., Duarte, A. M., Clementino, A.M., Duarte, A. e Jorge, T. (2017). *Indicadores do Trabalho Docente na Educação Básica*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Puiggrós, A. (2010). Avatares e restrições do direito à educação na América Latina. Em *Docencia*. Ano XV, n. 40. Santiago do Chile: Colégio de Profesores.

Santos, C. de A. e da Silva Pereira, R. (2018). Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. *Retratos Da Escola, 12(23)*, 255–270. <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.884>

Sehrawat, J., (2014). Teacher Autonomy: Key to Teaching success. *Bhartiyam International Journal of Education & Research*, 4(1).

Smith, R.C. (2001). Learner and teacher development: Connections and constraints. *The Language Teacher*, 25(6).

Tadić, A. (2015). *Satisfaction of teachers' need for autonomy and their strategies of classroom discipline*. University of Belgrade Original scientific paper Teacher Education Faculty UDK.

- Tardif M. e Lessard. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Thwaites Rey, M. (2010). Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado em América Latina? CLACSO. Disponível em <https://bit.ly/3GcAwZS>.
- Verger, A. e Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Whitty, G. (1997). Education policy and the sociology of education, *International Studies in Sociology of Education*, 7(2), 121-135
- Worth, J. e Van Den Brande, J. (2020). Teacher autonomy: how does it relate to job satisfaction and retention? Slough: *NFER*.

Fecha de recepción: 25 de março de 2022

Fecha de aceptación: 24 de maio de 2022



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#)