

## Autonomia e saber da experiência: aproximações para analisar a prática de professores iniciantes

### RESUMO

Este texto apresenta resultados de uma investigação que teve como objetivo analisar o desenvolvimento da autonomia e a produção do saber da experiência por professores de Ciências e Biologia no início da trajetória profissional. O início da carreira docente é um período marcado por descobertas e desafios, causando, muitas vezes, um choque de realidade, o que permite que o professor se confronte com a idealização de escola e processos de ensino construídos durante a formação inicial. Esta pesquisa trata de uma investigação de natureza qualitativa realizada com oito professores de escolas públicas e privadas do município de Vitória da Conquista, Bahia. Os professores que, voluntariamente, participaram do estudo eram professores de Ciências e/ou Biologia, possuíam formação inicial de licenciatura em Ciências Biológicas e atuavam no ensino das disciplinas escolares Ciências e/ou Biologia por tempo igual ou inferior a cinco anos. Os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada e analisados mediante Análise de Conteúdo. Ao analisarmos as categorias saber da experiência e desenvolvimento da autonomia de docentes em início de carreira, unidades de sentido como, o uso do livro didático, a abordagem dos conteúdos, o planejamento, o vínculo trabalhista, o sentimento de pertencimento, as condições de trabalho e a seleção dos conteúdos de ensino, configuraram análise. No processo analítico foi possível notar que o enfrentamento de situações desafiadoras permitiu, por meio da reflexão da prática, que os docentes, no início da trajetória profissional, buscassem alternativas produtivas para suas aulas, demonstrando que as categorias desenvolvimento da autonomia e produção dos saberes experienciais estão relacionados com a capacidade de refletir criticamente sobre os problemas que enfrentam. Assim, consideramos a importância de as instituições escolares valorizarem e reconhecerem estas categorias como dispositivos potentes para o desenvolvimento profissional de seus professores e fortes aliados na qualificação dos processos de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autonomia docente. Saberes experienciais. Ensino de Ciências e Biologia.

**Edinaldo Medeiros Carmo**  
[medeirosed@uesb.edu.br](mailto:medeirosed@uesb.edu.br)  
<http://orcid.org/0000-0002-1594-8983>  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
(UESB) Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

**Celina Gabriela Leite Bomfim**  
[bomfim.celina@gmail.com](mailto:bomfim.celina@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0001-5200-0959>  
Secretaria de Educação do Estado da Bahia  
Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

**Venâncio Bonfim-Silva**  
[venasbonfim@gmail.com](mailto:venasbonfim@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0003-4033-8244>  
Secretaria de Educação do Estado da Bahia  
Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

## INTRODUÇÃO

Os primeiros anos da carreira profissional são desafiadores e marcados por descobertas, é quando o professor deseja pôr em prática os saberes que foram adquiridos durante a formação acadêmica. É também o momento de compreender *in loco* e, cotidianamente, como funcionam as instituições de ensino e os mecanismos de controle que atravessam a atividade docente. Nos primeiros anos de atuação profissional o professor iniciante terá, ainda, de lidar com o gerenciamento da matéria e da classe, imprimindo em sua prática os saberes disciplinares e os saberes da formação profissional, considerando os contextos socioculturais que estão inseridos. Nesse processo de mediação, de modo reflexivo, produz o saber experiencial.

Essa dinâmica de iniciação à docência foi anunciada por Huberman (2000) como a “entrada na carreira”, a primeira das cinco fases que compõem o ciclo de vida profissional dos professores. Nessa fase<sup>1</sup>, por se tratar de um momento de exploração da profissão, poderá haver choque de realidade, encantamento, frustração, ou até mesmo indiferença, a depender do modo como o “novato”<sup>2</sup> encare esse início. Nos registros de Confortin e Caimi (2017), em estudo com professores de Biologia do ensino médio, encontramos que os iniciantes na profissão buscam nos conteúdos biológicos, isto é, nos saberes disciplinares, a zona de conforto necessária para desempenhar as suas atividades pedagógicas, sendo essa, talvez, uma forma de controlar a imprevisibilidade da sala de aula e começar a desenvolver a sua personalidade no exercício profissional.

Tardif (2014, p. 20), por sua vez, afirma que “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Para Tardif (2014), os saberes que alicerçam o trabalho docente são plurais e constituídos de saberes provenientes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Este último assume neste artigo espaço privilegiado nas análises realizadas. Nesse sentido, visto que o exercício da profissão demanda a mobilização de uma gama de saberes, temos nos saberes experienciais uma espécie de engrenagem que auxilia na mobilização dos demais saberes, na qualificação da prática, por meio da reflexão crítica acerca do seu fazer pedagógico, bem como, na tomada de consciência sobre a autonomia.

No que concerne aos sentidos atribuídos à autonomia por parte dos profissionais da educação, Selles e Andrade (2016) evidenciam que não há um consenso sobre o uso desse termo e nem uma definição clara, antes, encontram-se atrelados aos sentidos de liberdade, criação, autoria, possibilidade de escolha e à ideia de emancipação e transformação social. Nesse sentido, em diálogo com Freire (2019, p. 105), “[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas [...]”, o que permite compreender que a autonomia se constitui no processo, “[...] é vir a ser”. Desse modo, na análise empreendida, colocamos em diálogo as categorias autonomia docente e saberes experienciais.

Desafiando-nos a pensar na autonomia não com um significado em si mesmo, mas analisá-la como chave para compreensão de um problema específico do trabalho educativo, Contreras (2002), considerando algumas dimensões da docência, apresenta uma análise na qual discute a autonomia mediante três

modelos de professores. Assim, apresenta o modelo do especialista técnico, profissional reflexivo e, em transição, o intelectual crítico.

No primeiro caso, o autor discorre sobre a autonomia do especialista técnico, caracterizando-a como uma questão de *status*. Nesse aspecto, Contreras (2002) se refere a uma autonomia ilusória, pois, as ações docentes estariam atreladas a diretrizes técnicas para tomar suas decisões. Nesse modelo, os professores são tidos como incapazes de dar respostas criativas aos diferentes problemas e situações. Essa autonomia, ao condicionar e prescrever modos de agir, não possibilita um diálogo significativo com a produção dos saberes experienciais propostos por Tardif (2014).

Ao apresentar o docente como profissional reflexivo, Contreras (2002) chama a atenção ao sustentar que nem todas as situações vivenciadas na docência podem ser resolvidas pelo domínio de um repertório técnico pré-existente, ou ainda, por seguir determinadas regras para tomar decisões. Nesse âmbito, a autonomia pode ser entendida como a capacidade para resolver, com criatividade, as situações-problema.

Contudo, Contreras (2002) destaca a importância da reflexão, a fim do professor confrontar seu conhecimento com a situação na qual se encontra para obter uma resposta satisfatória em seu repertório. Nesse momento, o profissional exercita novas perspectivas, buscando a compreensão do acontecimento que, ao mesmo tempo, deve vir acompanhado do que se pretende, e não simplesmente do que deveria ser feito. Para Contreras (2002, p. 111), seria um entrelaçamento entre “O pensar e o fazer [...]”. Nesse sentido, os saberes experienciais, por representarem um processo que se constitui na prática, engendrado pela reflexão (TARDIF, 2014), envolve uma dinamicidade “[...] entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2019, p. 39).

Por fim, Contreras (2002), ao caracterizar a autonomia docente por meio do modelo de professor como o intelectual crítico, a apresenta atrelada à emancipação, liberação profissional e social das opressões. Essa autonomia, segundo Contreras (2002), faz com que os profissionais que a possuem estejam embebidos de consciência crítica a respeito dos fatos que os rodeiam, deixando de abranger questões de nível individual para vislumbrar o coletivo e buscar transformação das condições institucionais e sociais do ensino. Neste nível, alcança-se a reflexão crítica que, além de analisar as intenções e atuações pessoais, inclui problemas que tenham uma origem social e histórica.

Assim, a escolha por estudar o desenvolvimento da autonomia dos professores e sua relação com a produção dos saberes experienciais está fundamentada nas especificidades do saber da experiência, uma vez que ele é produzido pelo próprio sujeito por meio da reflexão a respeito das suas ações pedagógicas e, além disso, está atrelado aos demais saberes (pré-profissionais, curriculares, disciplinares e da formação profissional) e “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores, interpretam, compreendem e orientam a sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2014, p. 49).

O processo de construção dos saberes da experiência dos professores perpassa por diversos aspectos que estão intimamente relacionados ao próprio sujeito, envolvendo a sua história de vida, o seu modo de pensar a profissão, as

suas limitações diante dos desafios enfrentados na sala de aula e também os seus acertos e erros enquanto mediador da aprendizagem dos educandos. Em virtude disso, Tardif (2014) assevera que os saberes experienciais são saberes dos professores, construídos por eles ao longo de sua trajetória profissional. É um saber pessoal e não um saber externo, como os saberes disciplinares, curriculares ou da formação profissional, por exemplo. São de autoria de cada docente, pois, mesmo com vivências e trajetórias formativas e profissionais semelhantes, permitem construir mecanismos próprios de vivenciar as situações em sala de aula. Nesse sentido, podemos compreender que o desenvolvimento da carreira docente é único e está impregnado de subjetividade, sendo para cada professor “[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, bicos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p. 38).

A seguir, trazemos o delineamento metodológico utilizado nesta pesquisa, a qual buscou analisar o desenvolvimento da autonomia e a produção do saber da experiência por professores de Ciências e Biologia no início da trajetória profissional.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma investigação de natureza qualitativa, a qual, segundo Minayo (2015, p. 21), “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Participaram do estudo oito professores de escolas públicas e privadas do município de Vitória da Conquista, Bahia, selecionados mediante os seguintes critérios: (a) serem professores de Ciências e/ou Biologia; (b) terem formação inicial de licenciatura em Ciências Biológicas; (d) atuarem no ensino das disciplinas escolares Ciências e/ou Biologia por tempo igual ou inferior a cinco anos; e (e) desejarem colaborar com a pesquisa.

Por meio de informações obtidas no Colegiado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, foi possível identificar os concluintes do curso dos últimos seis anos, assim como, os seus contatos. Com estas informações, os ex-alunos foram contatados e convidados a participar do estudo. Cabe destacar que a participação estava condicionada ao atendimento dos critérios previamente estabelecidos. O perfil dos participantes da pesquisa está no quadro a seguir, no qual apresentamos informações como: sexo, tempo de atuação na docência e natureza da instituição que atuavam na época do estudo. No intuito de preservar o anonimato, os nomes pessoais foram omitidos.

Quadro 1 – Perfil dos participantes do estudo

Docente	Sexo	Tempo de atuação	Instituição que atua
Participante 1	Masculino	9 meses	Pública
Participante 2	Masculino	4 anos	Privada
Participante 3	Masculino	2 anos	Pública e privada
Participante 4	Feminino	4 anos	Pública e privada

Docente	Sexo	Tempo de atuação	Instituição que atua
Participante 5	Feminino	6 meses	Pública e privada
Participante 6	Feminino	6 meses	Pública
Participante 7	Feminino	1 ano	Privada
Participante 8	Feminino	1 ano	Pública e privada

Fonte: Autoria própria (2017).

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas. O roteiro da entrevista envolvia temas relacionados às concepções da docência, o currículo, o início da carreira docente, os processos de ensino (dinâmica da aula, planejamento, seleção dos conteúdos, metodologia e estratégia de ensino) e a gestão da turma. Com a permissão dos professores, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para fins de análise, a qual ocorreu por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Tomando as recomendações de Bardin (2011), o processo de análise consistiu no desdobramento das seguintes etapas: a primeira, denominada de **pré-análise**, foi o momento em que estabelecemos os primeiros contatos com os dados produzidos por meio de sucessivas leituras das transcrições das entrevistas; a segunda, **exploração do material**, permitiu que, empiricamente, chegássemos às categorias. Por fim, o **tratamento de resultados obtidos e interpretação dos dados** permitiu a sistematização de aspectos importantes para a etapa de análise.

Neste artigo apresentamos algumas unidades de sentido que emergiram das narrativas dos professores e, por isso, tornaram-se foco na análise, sendo colocadas em diálogo com as categorias “autonomia docente” e “saberes experienciais”. Cabe ressaltar que, no processo de análise dessas unidades, não tínhamos a intenção de traçar comparações entre os relatos dos professores participantes do estudo. Por isso, buscamos analisar os significados e os modos de fazer relacionados à docência, sem a preocupação de estabelecer generalizações.

Cabe destacar, ainda, que os dados foram produzidos depois de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa por meio do parecer n. 1.244.913, em 25 de setembro de 2015.

## **O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E A PRODUÇÃO DO SABER DA EXPERIÊNCIA POR PROFESSORES INICIANTE**

Neste artigo, ao analisarmos as categorias “saber da experiência” e “desenvolvimento da autonomia de docentes em início de carreira”, alguns aspectos apareceram com maior densidade nas narrativas dos professores participantes da pesquisa. Aspectos como, o uso do livro didático, a abordagem dos conteúdos, o planejamento, o vínculo trabalhista, o sentimento de pertencimento, as condições de trabalho e a seleção dos conteúdos de ensino, configuraram as unidades de sentido na análise que apresentamos a seguir. Deste modo, essas unidades foram direcionando a discussão sobre como determinados elementos relacionados à prática docente mobilizaram o saber da experiência e interferiram na constituição da autonomia destes docentes.

Cabe considerar que a natureza do saber experiencial não é apenas temporal, mas, é interativo, prático, heterogêneo, sincrético e plural (TARDIF, 2014). De acordo com Tardif (2014), a construção desse saber é alicerçada na concordância entre a prática cotidiana e a reflexão na prática e sobre a prática. É nesse contexto que é possível construir a autonomia dos professores, a qual se fundamenta na consciência de si enquanto sujeito de saberes, na capacidade de repensar a sua prática a fim de torná-la mais significativa para seus alunos, na responsabilidade com a qualidade do fenômeno educativo, tanto no âmbito humano quanto social, e na habilidade em resolver criativamente situações-problema que surgem no cotidiano da profissão (CONTRERAS, 2002).

A entrada na carreira docente possibilita aos professores iniciantes depararem-se com alguns dispositivos que estão presentes nessa profissão. Dentre eles, talvez os mais frequentes sejam o uso de materiais curriculares e a elaboração do planejamento. Segundo Huberman (2000), esse período é um momento de “sobrevivência” e de “descoberta” na profissão, sendo assim, é comum que os professores em início de carreira tomem apenas os materiais curriculares como subterfúgio para o planejamento de suas aulas e para o direcionamento das atividades que serão trabalhadas ao longo de todo o período letivo.

De acordo com Zabala (1998, p. 167), os materiais curriculares podem ser considerados como “[...] instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento quanto na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação”. Dentre esses instrumentos, encontra-se o livro didático que, segundo esse autor, é seguido pelos professores para estruturarem suas aulas.

Por compreendermos o livro didático como um dos dispositivos curriculares largamente utilizado no cotidiano escolar, procuramos investigar os sentidos a ele atribuídos. Para tanto, partimos de uma concepção de currículo enquanto “[...] uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41) e de negociações no tempo e no espaço. Assim, ao questionarmos sobre o uso do livro didático, buscamos compreender como o seu uso pode influenciar no processo de desenvolvimento da autonomia. Nesse sentido, mais importante do que analisar o próprio livro didático, ou qualquer outro dispositivo curricular, procuramos compreender as decisões, os acordos e os processos de reflexão que o uso do livro promoveu no docente.

Nesse sentido, os professores participantes desta pesquisa foram questionados sobre o uso do livro didático e destacaremos fragmentos de suas respostas, a fim de elucidarmos processos de reflexão sobre a realidade de seus alunos e a utilização desse dispositivo curricular. A Participante 8 que possuía um ano de docência e atuava na instituição pública e privada, ao falar das diferentes realidades nas quais atua, relatou que alguns alunos possuem apenas o livro didático como material para estudo e pesquisa. A Participante 4 com quatro anos de docência e também atuando na instituição pública e privada, por sua vez, reconheceu que seus alunos não têm o hábito de ler e que, após a explicação dos conteúdos, costuma utilizar o livro para que os alunos façam atividades e resumos sobre o que foi explicado. Marinho *et al.* (2020), em uma pesquisa a respeito do livro didático de Ciências, entre outras conclusões, alegam que o uso desse material curricular tem se configurado como um apoio aos docentes, principalmente, no desenvolvimento dos exercícios.

Desse modo, a utilização do livro didático é fundamentada pelos saberes experienciais, pois, em cada caso, as professoras justificam o uso mediante as especificidades dos contextos em que trabalham. Assim, há diferentes compreensões e utilizações deste material curricular. Os relatos apresentados nos permitem inferir que há indícios do desenvolvimento da autonomia docente, visto que estes profissionais decidem pela utilização do livro didático, frente às condições apresentadas pelos seus alunos, o que também indica processos de reflexão sobre a realidade em que estão inseridos.

Ao aprofundarmos com a Participante 7 que atuava há um ano em uma instituição privada sobre os aspectos que influenciam no direcionamento de sua aula, percebemos que a instituição em que atua exerce um forte controle sobre as atividades que podem e devem ser desenvolvidas pela docente, sendo necessário, inclusive, que a professora peça permissão, caso pretenda desenvolver algum conteúdo e/ou atividade que não foi previsto, inicialmente, pela escola. Contudo, apesar desse forte controle da instituição sobre os modos de fazer da docente, ela afirmou ponderar essa influência. Relatou que, ao perceber que determinados aspectos não seriam contemplados, tem tentado seguir suas concepções, adequando o que acredita ser fundamental, com o que a instituição em que atua entende como necessário para trabalhar em sala de aula.

[...] muitas vezes, se eu quiser falar algo em sala de aula, eu tenho que pedir permissão, ainda mais por ser uma escola religiosa, aí já complica um pouco mais. Mas, assim, volta e meia eu tento sair um pouco disso, porque não é o suficiente e, muitas vezes, não é o correto, na minha opinião, na minha concepção. Aí, então, eu me oriento assim, pelas minhas próprias concepções, minhas ideologias, e sigo aquilo que a escola propõe também (Participante 7).

A Participante 7, ao tentar conciliar o que acredita ser essencial trabalhar com seus alunos com o que a instituição impõe, age com autonomia, uma vez que negocia diferentes intenções no contexto em que atua. Desse modo, identificamos que a docente expressa o que Selles e Andrade (2016) chamam de “construções particulares” da autonomia, as quais se revelam em ações individuais que ocorrem em contextos concretos da prática. Esse processo é desencadeado por meio da reflexão crítica a respeito das intenções educativas, tanto as que são propagadas pela instituição, quanto as da docente. Tal problematização da prática pedagógica, bem como das orientações provenientes das instituições, também revelam caminhos para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que denotam a busca por emancipação por meio da reflexão crítica que, para Contreras (2002), exteriorizam as aspirações de uma autonomia profissional.

No sentido das negociações, a Participante 7 reforça essa análise, ao afirmar que irá seguir o que é sugerido pela instituição, desde que não venha de encontro ao que acredita enquanto docente, referindo-se ao uso do livro didático:

Eu pego as partes que eu acho que são válidas, porque, muitas vezes, vem coisas que são preconceituosas. O próprio livro traz isso muitas vezes, e aí eu não aceito usar certos tipos de coisas. Eu tiro, busco outras fontes, vou na internet pesquisar, pego em outros livros, e acabo colocando. Mas, sempre trazendo o conteúdo, [...] abordando em outras linhas, outros caminhos (Participante 7).

Nesse cenário, a Participante 7, ao refletir sobre as imposições feitas pela escola e questionar o cerceamento de sua liberdade de decisão na escolha dos conteúdos, vê-se limitada em sua autonomia enquanto docente. As restrições impostas pela instituição de ensino, no que diz respeito à escolha de conteúdos que, para a professora, são essenciais para sua disciplina escolar, engessam a prática pedagógica que preza pelo desenvolvimento de educandos críticos, e de educadores reflexivos e autônomos. A esse respeito, Contreras (2002, p. 219) esclarece que,

[...] quando os processos de decisão do que se deve fazer na escola excluem os professores, ou lhes impõem limites de suas competências, [...] estamos diante de um tipo de relação que só estimula a obediência, ou ao contrário, o engodo e a desobediência, mas dificilmente a autonomia [...].

Entretanto, apesar das imposições, o que poderia caracterizar uma autonomia ilusória (CONTRERAS, 2002), a Participante 7 procurou modos próprios para conciliar as suas intenções enquanto educadora, com as imposições a respeito do uso do livro didático pela instituição. Ao discordar da abordagem de um determinado conteúdo apresentada pelo livro, a Participante 7 buscou outros recursos para abordar, da forma que acreditava ser a melhor para os seus alunos. Assim, exerceu o que Contreras (2002, p. 192) chamaria de “autonomia como responsabilidade moral individual”, aproximando-se do modelo do profissional reflexivo.

Ainda a respeito do uso do livro didático, o Participante 2 que atuava em uma instituição privada e tinha quatro anos de atuação na docência, alegou utilizá-lo, principalmente, por ser uma exigência da instituição em que atua, “A gente tem que usar o livro do início ao fim, caso contrário, os pais irão reclamar no final do ano: Comprou e não usou?!”. É importante ressaltar que, tanto a Participante 7 quanto o Participante 2 atuam em instituições privadas em que o material didático, como o livro, por exemplo, é adquirido pela família dos alunos. Nesse sentido, parece haver uma maior cobrança por parte destas instituições de que o livro didático seja utilizado integralmente, evitando queixas por parte dos familiares dos alunos. Entretanto, apesar dessa exigência da instituição, o Participante 2 destacou:

[...] às vezes, acontece do livro não me agradar, por completo, eu acho que determinado conteúdo poderia vir antes que outro. A escola, ao menos me permite mudar e até acrescentar coisas, por exemplo. O livro que adotei... no 8º ano não tem o assunto de genética, e eu acho que sempre dá para introduzir a genética e ver algumas curiosidades é... e eu sei que é um assunto que motiva o pessoal, eles têm muitas curiosidades [...]. Eles gostam de debater, então, como o livro não trouxe, eu já consegui terminar o livro, agora no finalzinho da 4ª unidade eu já estou introduzindo a história de Mendel e algumas curiosidades da genética para eles (Participante 2).

O Participante 2 também demonstrou conciliar o que a instituição exige, o cumprimento do livro didático, e os anseios de seus alunos. Apesar de não ter explicitado neste fragmento, ele parece refletir criticamente sobre a importância da valorização dos interesses de seus alunos e não se mostrou alheio ao desejo por eles apresentado, portando-se como um educador democrático, o qual, segundo Freire (2019, p. 28), “[...] não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade [...]”, o que remete ao



papel da escola, revendo seus objetivos educacionais, a fim de conciliá-los com as necessidades formativas de seus alunos.

O relato do Participante 2 faz emergir elementos de uma problemática que tem modulado a atividade docente nas últimas décadas. Segundo Lessard (2006), há um grande esforço das instituições de ensino, sobretudo nas redes privadas, em atender a demanda dos pais, os quais são, muitas vezes, considerados como pais-clientes. Assim, estabelece-se uma regulação “quase-mercantil”, na qual o uso do material didático, a forma como ele é apresentado e trabalhado pela escola, e o modo como os atores escolares dão conta de cumpri-lo, tornam-se estratégias de ranqueamento entre as instituições, fomentando, ainda mais, poder aos pais sobre elas e, conseqüentemente, cerceando a autonomia do professor e modulando a sua prática por meio de indicadores de eficiência e desempenho.

Percebe-se ainda uma espécie de colonização do trabalho docente (SELLES, 2015), na qual há uma ação coercitiva sobre os professores, alimentada pela lógica mercantil, em que a educação é vista como mercadoria. Selles (2015, p. 111) afirma que, “[...] de modo crescente, o que passou a ocupar as preocupações dos docentes acerca do seu cotidiano profissional é a implementação agressiva dos modelos empresariais à escola”. Casos como o do Participante 2 denotam o cerceamento da prática docente por um viés estritamente econômico, o qual sobrepõe ao papel didático-pedagógico que ela possui, chegando, em alguns casos, a colocar em risco a permanência do profissional na instituição de ensino, caso o livro didático não seja utilizado integralmente.

Nessa perspectiva, Selles e Andrade (2016), ao discutirem sobre os sentidos da autonomia docente, denunciam as diferentes estratégias que vêm regulando o trabalho dos professores. Os relatos aqui apresentados, tanto da Participante 7, quanto do Participante 2, apresentam fortes indícios de como as instituições buscam controlar o trabalho destes profissionais, utilizando, para tanto, o argumento da necessidade de cumprimento do livro didático, desconsiderando o modo como estes docentes enfrentam os desafios do cotidiano escolar.

Selles (2015) também denuncia que, além das políticas públicas, as pesquisas no campo educacional querem se apropriar da “alma” dos professores. De acordo com a autora “A alma do professor nunca foi tão disputada” (p. 103). Algumas pesquisas retratam os professores pelo que eles não têm, seja pelo “déficit” no uso de metodologias variadas, seja pela “falta” de apropriação dos referenciais teóricos ou de conhecimentos atualizados. Por conseguinte, os processos de normatização da atividade docente, nos quais são elencados modelos de “bons professores”, “boas aulas”, “bons ensinamentos de Ciências ou Biologia”, “boas escolas” e “bons currículos”, são, na verdade, tentativas de colonização do trabalho docente. Tais modelos, muitas vezes, são introduzidos nas escolas na pretensão de “consertar” as suas mazelas e aumentar a eficiência docente, mas acabam por mitigar a autonomia dos professores, ou até mesmo, anulá-la.

Para Selles e Andrade (2016), o conceito de autonomia docente não é de fácil definição e é permeado por diferentes sentidos. Esses sentidos são atravessados por elementos que transitam entre o desejável e o possível. Assim, ao analisarmos a conjuntura em que o Participante 2 e o Participante 7 se encontram, entendemos que suas ações são pautadas em processos de reflexão crítica do contexto educacional que vivenciam e, diante destas condições, buscam conciliar as

exigências das instituições em que atuam com o que acreditam ser essencial para os seus alunos. Desse modo, expressam sua autonomia, mesmo diante de inúmeros condicionantes, e desenvolvem diferentes estratégias para enfrentá-los, transformando-se ao longo da carreira em estilos próprios de ensino.

A Participante 7 destacou, ainda, os critérios que utiliza no processo de seleção dos conteúdos e uso do livro didático. Para a docente é impossível não trazer elementos de suas vivências e que não consegue ser totalmente neutra em suas ações, afirmando que “[...] aquilo que a gente acredita, que a gente vive, isso influencia muito. Então, de certa forma por mais que o professor tente ser neutro, [...], eu não consigo ser 100% neutra”. Esta afirmação apresenta indicativos de que sua prática docente é permeada pela reflexão do que vivencia no seu dia a dia. Apesar de reconhecer que há determinadas expectativas a respeito do trabalho do professor, a docente afirma que é impossível não se posicionar.

Cabe ainda ressaltar que a Participante 7 alega que nem sempre teve essa postura. Ao iniciar as atividades na docência costumava seguir com precisão todas as indicações, tanto da instituição, quanto do livro didático. Porém, à medida em que foi conhecendo as turmas, os alunos e se relacionando com a direção da escola, foi adequando a sua forma de trabalhar. Esses dados indicam que a autonomia docente se deu no processo de conhecimento do contexto em que atua e nas relações que desenvolveu com os outros atores no ambiente escolar.

Ainda buscando explorar os diferentes sentidos que atravessam o conceito de autonomia, analisamos alguns aspectos relacionados à história de vida dos docentes. Um de nossos questionamentos pretendia identificar o que mudou na atuação do início da carreira até aquele momento. Nesse sentido, o Participante 1, que atuava em uma instituição pública há nove meses, destacou:

[...] acho que agora, das minhas primeiras aulas, eu estou menos robótico. Porque assim, eu tinha o plano de aula e eu acabava seguindo ele de uma forma muito mecânica, muito robótico [...]. Hoje em dia o meu plano ele é muito mais é ..., muito mais variado, eu tenho aquele plano principal do que eu tenho que fazer naquela aula só que é ... a aula vai tá interferindo no meu plano da mesma forma que vou modificando-o durante a aula, de acordo com o que a aula vai fluindo (Participante 1).

É possível notar nesse excerto que, devido às exigências da prática docente, o Participante 1 modificou a sua atuação em sala de aula para otimizar o seu trabalho. Desse modo, observamos que os primeiros anos da carreira docente correspondem a uma fase de descoberta e de socialização profissional, na qual o novato encontra muitos desafios e, com o passar do tempo, aprende a superá-los no cotidiano da profissão (HUBERMAN, 2000; TARDIF, 2014). Além disso, vemos que, apesar do pouco tempo de atuação profissional, as vivências no ambiente escolar permitiram a apropriação do *modus operandi* da profissão e, também, o desenvolvimento dos saberes experienciais, os quais são atravessados por fatores diversos que se alicerçam em fundamentos intrínsecos e pessoais dos modos de fazer de cada professor.

Assim, encontramos indícios nessa pesquisa que corroboram a construção dos saberes experienciais ao longo do tempo de atuação profissional. O Participante 1, por exemplo, produziu saberes experienciais por meio da reelaboração das práticas iniciais de uso e aplicação dos planos de aula, demonstrando, assim, que

esse tipo de saber é “[...] aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 110). No caso da Participante 7, foi possível identificar que as ações de reflexão sobre a própria prática, associadas à busca do estabelecimento de uma boa relação com seus alunos e com a direção da instituição em que atua, forneceram os ingredientes necessários, tanto para o desenvolvimento dos saberes da experiência quanto para as “construções particulares” (SELLES; ANDRADE, 2016) de sua autonomia.

Diante desse cenário, compartilhamos da mesma posição de Tardif (2014) no que diz respeito à influência do tempo na elaboração dos saberes da experiência, visto que, segundo o autor, esse “É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão” (TARDIF, 2014, p. 110-111).

Assim, acreditamos que, com o passar do tempo, a docência fornece possibilidades de vivenciar os diversos contextos e relações que são intrínsecas à profissão, o que, invariavelmente, influenciará na construção de saberes profissionais. É importante ressaltar, porém, que quando tratamos especificamente da construção do saber experiencial, conforme apontado por Tardif (2014), vemos que o tempo não é o único elemento que contribui para a sua construção, já que esse saber é produzido por meio da reflexão na prática e sobre a prática, bem como pelas histórias de vida de cada professor e das relações que ele estabelece no ambiente escolar e com os seus diferentes atores (alunos, professores, coordenadores, direção, entre outros), denotando, assim, a pessoalidade deste tipo de saber.

Ainda em se tratando do Participante 1, podemos perceber que o mesmo reconhece a importância de ter seu plano de aula, sem, contudo, se prender ao mesmo. Ele destacou elementos relacionados à dinâmica da sala de aula, entendendo que o que acontece neste espaço é também responsável pelos seus desdobramentos. Mais uma vez, percebemos que os docentes consideram as contribuições provenientes das interações com seus alunos como um importante fator no processo educativo, em detrimento das exigências externas, como as políticas curriculares e/ou exigências da instituição em que atuam. Neste sentido, ao falar sobre o modelo do profissional reflexivo, Contreras (2002, p. 111) ressalta que,

Ao contrário do modelo de racionalidade técnica, no qual se entendia a ação profissional como externa a uma realidade alheia, o profissional reflexivo entende que ele faz parte da situação, por meio da qual deve entendê-la como configurada pelas transações realizadas com sua contribuição.

Entretanto, acreditamos que essa consciência é desenvolvida ao longo de sua atuação, sendo desencadeada por processos de reflexão. A Participante 8, por exemplo, ao ser questionada sobre a dinâmica de trabalho na instituição pública em que atua, no que tange a diversas turmas, turnos distintos e com alunos de zona rural e urbana, alegou usar de diversas estratégias de acordo com as dificuldades e possibilidades de seu alunado. Assim, exemplificou uma das condições em que buscou adequar sua prática:

[...] inicialmente foi mais complicado porque lá tem uma diferença, tem a mesma série de manhã e à tarde. Pela manhã os alunos são mais do centro da cidade, então, os alunos que têm mais acesso à internet. Até mesmo, quando você passa um trabalho, uma maquete, para eles, está mais fácil. A tarde é muito diferente porque a realidade é outra, muitos não têm acesso à internet, eles só têm o livro didático mesmo, é muito complicado. Então, até para planejar a aula, às vezes, você tem que planejar de uma forma diferente (Participante 8).

Segundo a professora, as estratégias metodológicas são adaptadas à realidade dos alunos. Turnos distintos, diferentes localidades, fazem com que o aluno tenha ou não acesso a diferentes recursos e, neste caso, o professor precisa adequar seu planejamento, ainda que seja um mesmo conteúdo. Dessa forma, a Participante 8 demonstra sensibilidade ao lidar com as diferentes condições de seus alunos. Ao contrário dos Participante 2 e 7, a Participante 8 parece se sentir muito à vontade em adequar seu trabalho de acordo com as diversas realidades que se encontra.

No que se refere ao planejamento de seu trabalho, a Participante 8 alega ter liberdade para alterá-lo, todavia, afirmou que não é uma decisão tomada de forma isolada, mas pelo coletivo de professores da instituição, logo no início do ano letivo. Ela ressaltou que “[...] no começo, às vezes, até com o professor da mesma área a gente conversa... ‘ah! vamos mudar tal conteúdo, vamos fazer de outra forma, vamos fazer um trabalho assim, vamos fazer uma maquete... uma aula de campo...’ a gente conversa...”. Nesse contexto, ao ser questionada sobre a importância da autonomia na sua prática, ela também trouxe elementos relacionados à dinamicidade do espaço escolar frente a atenção que deve ser dispensada à aprendizagem dos alunos: “[...] às vezes, não dá para seguir à risca o que está ali no plano. E você tem liberdade de mudar... de fazer de outra forma... que talvez possa, é ... facilitar também o entendimento dos alunos...”.

Outro fator que atravessa a condição da autonomia docente percebida nas narrativas dos professores refere-se ao vínculo trabalhista do professor com a instituição. Entre os depoimentos dos docentes, percebemos que as diferentes vivências que tiveram no espaço escolar foram fatores condicionantes do desenvolvimento da sua autonomia. Por isso, analisamos também a produção dos saberes experienciais e o desenvolvimento da autonomia docente, considerando os vínculos trabalhista destes profissionais. Ao refletirmos sobre os aspectos relacionados a esses vínculos, dois condicionantes merecem atenção. Primeiro, acreditamos que para que o professor possa exercer sua autonomia, ele precisa conhecer a realidade que irá atuar e, nesse sentido, precisará de tempo para a devida interação com seus alunos, pares, direção e demais atores do espaço escolar. O segundo aspecto diz respeito à qualidade dessas interações, as quais devem ser pautadas no respeito ao profissional, independente do vínculo que possua com a instituição.

Quando o docente tem um contrato temporário com a instituição, geralmente com o intuito de substituir algum dos profissionais por tempo determinado, não dispõe de tempo suficiente para estabelecer relações sólidas com os membros da comunidade escolar. De certa forma, isso parece influenciar diretamente no sentimento de pertencimento à instituição e no reconhecimento deste profissional pelos demais membros da unidade escolar. Tais aspectos condicionam e limitam o desenvolvimento da autonomia docente. Acrescido a isso, temos a precarização do trabalho docente, em parte nutrida por políticas que tendem a supervalorizar a

contratação temporária de docentes em detrimento à sua efetivação que, de acordo com Seki e colaboradores (2017), desenham um cenário desestimulador que compõe o cotidiano enfrentado pelos professores temporários, o qual é incongruente com o desenvolvimento da autonomia docente, visto que é um ambiente em que as relações profissionais são transitórias e permeadas de incertezas quanto ao futuro.

Segundo o relato da Participante 5 que atuava na iniciativa pública e na privada há seis meses, parece haver uma descrença no profissional quando este se encontra na condição de professor substituto, ora pelos próprios colegas e direção, ora pelos alunos. Nesse sentido, a Participante 5 destacou elementos envolvendo as complexas relações do ambiente escolar e as reflexões sobre o que vivenciou, demonstrando adquirir um olhar mais crítico para as diferentes relações nesse ambiente.

[...] eu acho que passei a ser um pouquinho mais crítica com a questão escolar, né?! Ver, perceber mais a escola como um todo, coordenação, direção, aluno. Antes eu ficava muito apegada ao aluno, agora eu consigo perceber melhor a influência que a coordenação exerce sobre a escola, a influência que o aluno tem sobre a escola, direção, é um conjunto muito complexo, sabe? Muitas vezes, a gente desenvolve um trabalho que seria legal, que os alunos querem, mas a gente é barrada e falam “não, você não pode fazer isso aqui, isso daí foge um pouco do que está aqui escrito e você não pode fazer, infelizmente”, e aí acaba prendendo a gente (Participante 5).

Destarte, Ilha e Hypolito (2014) reconhecem ser comum o discurso de que o professor em início de carreira é inseguro ou não saiba, de fato, o que é trabalhar em uma escola. Contudo, tais autores ressaltam, ainda, que isso não é uma característica de todos os professores iniciantes, e que é preciso considerar as inúmeras experiências que constitui os indivíduos em diferentes relações sociais. Dessa forma, ressaltam que é “[...] uma construção sempre negociada nas relações de poder” (p. 114). Analisando por esse ângulo, podemos questionar se a aparente falta de autonomia se deve ao fato da Participante 5 ser iniciante, ou se estaria relacionada a visão que seus pares possuem e, assim, o lugar que a ela é atribuído nessas relações. Apostamos em processos que se retroalimentam, mas que precisam ser reavaliados. Nesse sentido, a Participante 5 reafirma que atualmente se encontra em uma situação mais confortável – vínculo trabalhista efetivo –, e pontua elementos que dizem respeito às interações no ambiente escolar.

Eu me sinto mais segura, eu me sinto mais preparada e eu também me sinto melhor recebida, eu acho que isso também aumenta minha segurança.

- Recebida pelos colegas? [questionamos].

Pelos colegas, pelos alunos, por ter uma interação maior, entendeu? Eu tenho mais autonomia em argumentar alguma coisa que acho interessante, eu posso trazer ideias (Participante 5).

Percebemos na fala dessa professora que, na atual situação que vivencia, se sente encorajada para participar das discussões sobre os direcionamentos no processo educativo, ou seja, investe na consolidação de sua autonomia. O seu relato permite inferir que a condição de vínculo de trabalho efetivo é um fator que influencia na percepção que os professores, gestores e alunos possuem do

professor iniciante, secundarizando os saberes experienciais que possuem, apesar de estar há pouco tempo na docência.

Ademais, outros aspectos que limitam o desenvolvimento da autonomia podem estar relacionados às condições de trabalho do professor e a excessiva carga de atividades fora do espaço escolar. Na percepção da Participante 6 que atuava há seis meses em uma instituição pública, fatores como as precárias condições de trabalho – infraestrutura das salas de aula e as situações atípicas que ocorrem dentro e fora da sala de aula, como falta de respeito dos alunos com os professores, ou entre eles –, a inexistência de recursos disponíveis para aulas práticas de Ciências e Biologia e a baixa remuneração, geram insatisfação e perda de estímulo pela profissão.

[...] essas dificuldades que acabam impedindo o professor de realmente crescer e gostar do que faz, leva o professor só a diminuir a vontade; de querer procurar outra coisa, trabalhar como vendedora, trabalhar como secretária, qualquer outra coisa, tentar concurso para o IBAMA [Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis], [...] para a EMBASA [Empresa Baiana de Águas e Saneamento S.A.], [...] tentar outra forma de ganhar dinheiro, do que ficar em sala de aula, porque você não trabalha só em sala de aula, você trabalha fora, em casa [...]. É uma profissão muito difícil, não só na disciplina, porque Biologia é muito complicada nesse sentido; ou você leva por conta própria a prática para a sala de aula, porque a escola que você trabalha não vai ter nada, [...] nem uma estrutura, um microscópio [...], um laboratório (Participante 6).

Nesse excerto é possível perceber que a fase de entrada na carreira da Participante 6 ocorreu como um “choque de realidade”, no qual a docente se sente confrontada diante da situação profissional que vivencia. É provável, conforme apontado por Huberman (2000) e com base na análise de outros trechos da entrevista, que ela esteja experimentando situações de “sobrevivência” e “frustração”, tendo em vista os poucos meses de experiência profissional que possui (apenas seis meses naquele momento da pesquisa). Acreditamos que sua frustração se deve a não concretização das expectativas pessoais por ela alimentadas durante a sua formação inicial na universidade. O que transparece é que a Participante 6 criou uma idealização dos processos de ensino relacionados às disciplinas escolares Ciências e Biologia associada às disciplinas acadêmicas.

No que se refere à carga de trabalho denunciada pela Participante 6, Lessard (2006, p. 161) denomina esse excesso como “atividades periféricas que invadem o trabalho do professor” e classifica-o como uma forma de regulação múltipla da atividade docente, sendo tal regulação uma estratégia para limitar a autonomia dos professores. Desse modo, o cumprimento de carga horária extra, no contexto apresentado, se torna um dos condicionantes para o desenvolvimento da autonomia da docente, levando-a a pensar até em desistir da carreira. Outro elemento que contribuiu para tolher a autonomia da professora, é a não correspondência entre aquilo que ela imaginava ou esperava encontrar na Educação Básica no tocante aos recursos e a infraestrutura institucional, e a realidade “dura” vivenciada por ela no início da carreira. Por conseguinte, os atravessamentos na prática pedagógica, como os fatores associados ao excesso de trabalho, à falta de recursos didáticos e à precariedade da infraestrutura institucional, contribuíram significativamente para retardar o desenvolvimento da

autonomia da professora, embora tenhamos encontrado sinais de produção de saberes experienciais, conforme veremos no excerto analisado adiante.

Outro ponto que nos chamou a atenção no relato da Participante 6 diz respeito às atitudes sobre a gestão da classe no início do ano letivo. No excerto a seguir, ela relatou de que modo trabalhou nas primeiras aulas na instituição em que atuava.

O primeiro dia realmente é para conhecer a turma, ver o que é mais difícil [...] saber como reclamar, saber cada comportamento, o porquê daquele comportamento, [...] se tiver conversando, você controla, [...] observando mais esses comportamentos para saber como lidar com cada aluno, [...] então, ao longo dos dias você vai se adaptando, ao longo da semana você vai se adaptando [...] ao comportamento da turma, que uma reclamava mais, [...], outra era tranquila para dar aula [...]. Você não pode demonstrar medo, [...] você pode estar tremendo toda por dentro, mas você tem que mostrar firmeza o tempo todo para poder conseguir e ter o respeito de todos e falar... “realmente ela não está aqui brincando” [...] acho que é o principal que tem que ter (Participante 6).

Percebemos que a Participante 6 recorre ao planejamento de gestão da classe para iniciar o ano letivo, observando atentamente as turmas em que trabalha, a fim de criar condições favoráveis, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Por meio de estratégias de supervisão ativa dos comportamentos de seus alunos, a Participante 6 busca formar uma opinião sobre eles, ao mesmo tempo em que visa estabelecer medidas disciplinares, caso ocorram problemas de comportamento. Tais ações, conforme Gauthier *et al.* (2013), buscam estabelecer um ritmo que resulte em um ensino mais eficiente. E, na tentativa de assegurar a sua posição enquanto professora, e também para evitar possíveis desvios disciplinares dos estudantes no decorrer do ano letivo, procurou agir de modo enfático, para não transparecer insegurança e que estava iniciando na profissão.

Esses registros dialogam com Tardif (2014) no que consideramos sinais da constituição do saber experiencial por parte da Participante 6. Para esse autor, os saberes experienciais são constituídos de três “objetos” que estão arraigados intrinsecamente à prática, são eles: as interações e relações que acontecem na prática pedagógica; as obrigações e normas do trabalho docente; e a instituição de ensino enquanto meio organizacional. Considerando tais objetos, depreende-se do excerto anterior que a Participante 6 descobriu os limites dos saberes pedagógicos ao se deparar com a realidade da profissão, fato que lhe causou, num primeiro momento, rejeição à profissão. Entretanto, no excerto a seguir, é possível notar que as vivências da prática cotidiana a impulsionaram a desenvolver estratégias de atuação profissional próprias, ou seja, a desenvolver modos de fazer que denotam traços de sua personalidade profissional, indicando, assim, elementos da construção de seus saberes experienciais.

[...] começava mais com a prática realmente, demonstrando para o aluno o desenho, ou [...] até mesmo vídeo, [...] então, tentava pegar essa parte mais prática, [...] mostrava e perguntava: “você sabem o que é isso?”; [...] colocava o esqueleto no quadro, “aqui tá cada estrutura, você sabem o nome de algum osso? Ou de alguma estrutura?”; E assim prendia mais a atenção deles para depois seguir com o conteúdo [...]. Então, eu acho que a divisão tem que ser mais voltada para o começo, para a prática, e depois vem a parte obrigatória mesmo, os conteúdos (Participante 6).

Defendemos que trata-se do “início de construção” dos saberes experienciais da Participante 6, não pelo pouco tempo que leciona, mas, por não identificarmos em sua entrevista elementos que indicassem, mais fortemente, uma “[...] retradução em função das condições limitadoras da experiência” (TARDIF, 2014, p. 53), no sentido de uma revisão crítica dos demais saberes, a fim de submetê-los a uma validação pela prática, a qual é fundamental para o amadurecimento e para a objetivação dos saberes experienciais, conforme afirma Tardif (2014).

Tomando por base, mais uma vez, as reflexões de Selles e Andrade (2016), poderíamos nos questionar: em que medida pôde-se perceber em nosso estudo as “construções particulares” dos sentidos de autonomia, as quais se exteriorizam na prática pedagógica dos sujeitos, levando-se em consideração as suas histórias de vida e os contextos vivenciados nas unidades escolares em que atuam? No relato do Participante 3 que possuía dois anos de atuação na docência, trabalhando tanto na instituição pública quanto na instituição privada, é possível identificar alguns elementos formadores dessas construções de sentidos.

Questionado a respeito da autonomia na escolha dos conteúdos, o Participante 3 diz que, principalmente no ensino fundamental, consegue explorar materiais diferentes, sempre que possível. Além disso, indica que há uma tranquilidade em trabalhar o conteúdo de várias formas nesse nível de ensino, utilizando o livro didático em sua totalidade, pois, segundo ele, há tempo disponível para isso, mas escolhe o modo como irá desenvolver os conteúdos.

[...] no ensino fundamental [...] eu consigo trabalhar uma aula, trabalhar uma exposição de um material diferente, na outra semana, trabalhar um outro capítulo e, chegar no final da unidade, eu ter aquele módulo todo trabalhado, isso eu consigo fazer no ensino fundamental tranquilamente, sem correr com o conteúdo (Participante 3).

Já no ensino médio, sobretudo no último ano, devido à proximidade dos exames vestibulares, o professor se vê impossibilitado de fazer muitos ajustes, tendo em vista a quantidade de conteúdos a cumprir, entretanto, afirma possuir liberdade para escolher o modo como abordará os conteúdos. Assim, nesse nível de ensino, o professor estabelece alguns critérios para selecionar os conteúdos mais significativos, buscando trabalhar com uma diversidade de temas no 1º e 2º ano. Para o 3º ano realiza uma espécie de revisão dos conteúdos, dando maior ênfase na resolução de questões, já que é o período que antecede os processos seletivos e o ENEM. Nos trechos de sua entrevista, quando questionado a respeito da autonomia no uso do material didático e na escolha de conteúdos, ele destacou:

Tenho, tenho [autonomia] sim [...], principalmente, no 3º ano do ensino médio. No ensino médio é um pouco mais complicado, porque no ensino médio essa forma do sistema [refere-se ao material didático adotado pela escola, o qual é modular], ela tem os conteúdos todos voltados para os 1º e 2º anos do ensino médio, e o 3º ano, que é o chamado de pré-vestibular, [...] ele já vem com a carga de revisão. Aí assim, a autonomia ela não somente existe, como ela tem que ser usada, porque não há possibilidade nenhuma de trabalhar o conteúdo de todos os módulos, então, assim, a autonomia [...] é usada, e eu [...] faço uma seleção [...]. Essa seleção para 1º e 2º anos [...], tento buscar uma diversidade de abrangências dentro dos conteúdos da Biologia. [...] eu tento selecionar conteúdos que tratem de uma abrangência, para que eu consiga contemplar no 1º e no 2º ano (Participante 3).



Na narrativa do Participante 3 é possível identificar dois aspectos relevantes a respeito da autonomia e da sua inter-relação com os saberes experienciais. O primeiro deles trata-se da expressão de sua autonomia, no sentido das escolhas conscientemente realizadas dos conteúdos biológicos, mesmo que esteja circunscrita ao reduto da sala de aula e de suas turmas, o que para Selles e Andrade (2016) é uma espécie de “autonomia enclausurada”. No caso do ensino médio, é possível identificar em sua fala que há uma liberdade no modo como ele escolhe os conteúdos por ano. Além disso, busca fazer essa seleção com criatividade, respeitando a abordagem dos temas que compõem os eixos norteadores do currículo para cada ano, evitando, assim, que haja lacunas no processo de aprendizagem de seus alunos. Nesse contexto, a construção particular da autonomia (SELLES; ANDRADE, 2016) do Participante 3 vale-se dos saberes experienciais que estão sendo construídos por ele no cotidiano de sua prática, mesmo ainda estando no início da profissão. Tais saberes, como afirma Tardif (2014, p. 39), “brotam da experiência e são por ela validados” e, pelo que é possível notar nos trechos destacados, essa validação tem ocorrido com êxito.

Por outro lado, nos chamou atenção a citação a respeito da quantidade acentuada de conteúdos no 3º ano do ensino médio. Segundo o docente, isso ocorre, principalmente, por ser um ano voltado para os processos seletivos dos vestibulares e ENEM, os quais são pré-requisitos para o ingresso gratuito no ensino superior. Em outro trecho, o Participante 3 relatou: “Eu preciso contemplar cada um desses eixos, [...] eu tento trabalhar mesmo que não contemple todos os capítulos, [...] a ideia é essa no 3º ano, aí a seleção vem tendenciando [...] para o ENEM e o vestibular”. Nesse sentido, a autonomia outrora alegada pelo Participante 3, agora, apresenta elementos de uma autonomia ilusória, visto que o direcionamento do seu trabalho é influenciado pelas avaliações externas. Essas avaliações revelam sutis estratégias de controle da atividade docente.

Esse caráter massivo de conteúdos expõe uma realidade educacional vivenciada por estudantes e professores, nas diferentes disciplinas do 3º ano do ensino médio no Brasil, sobretudo, aqueles que estão na rede privada de ensino (da qual o Participante 3 também faz parte). Esse fato retrata um cenário mais amplo que interfere diretamente na autonomia dos professores, devido a mercantilização e a regulação do ensino, conforme denunciam Lessard (2006) e Selles e Andrade (2016). Quando se espera o melhor desempenho possível que pode ser alcançado pelo professor no trato com os conteúdos que compõem a sua disciplina escolar, as instituições de ensino, direta ou indiretamente, utilizam esse parâmetro para mensurar a eficiência do docente. Esta é, portanto, uma estratégia de regulação do trabalho do professor baseada na lógica competitiva do mercado.

Tais elementos permitem analisar que determinados interesses e/ou instituições estão anulando os saberes experienciais dos professores, não permitindo que exerçam sua atividade com autonomia. Defendemos que é preciso repensar estas questões e considerar a experiência profissional daqueles que estão na sala de aula diariamente e que conhecem as necessidades formativas dos alunos.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o enfrentamento de situações desafiadoras na prática pedagógica conduziu os docentes participantes desta pesquisa a buscarem alternativas que tornassem mais produtivas e significativas as suas aulas, fugindo, assim, da utilização acrítica do livro didático ou de um planejamento estanque e pouco atrativo para os educandos.

Estas decisões trouxeram elementos de reflexão sobre as condições em que atuavam, demonstrando que saberes experienciais estão relacionados com a capacidade de refletir sobre os problemas que enfrentam, muitas vezes, mediando situações que envolvem diferentes interesses, sem perder de vista a consciência do trabalho que exercem e a responsabilidade no fenômeno educativo.

A maioria dos professores entrevistados demonstrou desembaraço na tentativa de reconfigurar projetos de regulação aos quais estão submetidos. Tais fatos revelam indícios do desenvolvimento da autonomia profissional por parte dos sujeitos pesquisados, uma vez que a instabilidade da prática docente os conduziu a mobilizarem os seus saberes experienciais, por meio da reflexão sobre a própria prática, ou a mobilização de outros saberes, no intuito de solucionar os problemas, desenvolvendo, então, a autonomia profissional.

No entanto, cabe considerar o risco em aceitar uma autonomia ilusória, conforme defende Contreras (2002), como se houvesse um repertório capaz de solucionar todos os problemas que venham a surgir no processo educativo. Este tipo de autonomia desconsidera a dinamicidade desse processo e pressupõe que os professores são meros profissionais na execução de tarefas.

Apostamos em uma educação viva, repleta de desafios, exigindo dos profissionais habilidades que permitam o desenvolvimento de sua capacidade de refletir sobre o contexto em que atuam. Nesse sentido, destacamos a importância de as instituições escolares valorizarem e reconhecerem o desenvolvimento da autonomia e a produção dos saberes experienciais docentes como dispositivos potentes para o desenvolvimento profissional de seus professores e fortes aliados na qualidade dos processos de ensino.

---

## Autonomy and experiential knowledge: approaches to analyze the practice of beginning teachers

### ABSTRACT

This paper presents the results of a research aimed to analyze the development of autonomy and the production of experiential knowledge by science and biology teachers at the beginning of their professional career. The beginning of the teaching career is a period marked by discoveries and challenges, frequently provoking a reality shock, allowing the teacher to confront the idealization of the school and teaching processes built during the initial training. This research is a qualitative investigation carried out with eight teachers from public and private schools in the municipality of Vitória da Conquista, Bahia. The teachers who voluntarily participated in the study were Science and/or Biology teachers, had an undergraduate degree in Biological Sciences, and had been teaching Science and/or Biology school subjects for five years or less. The data were gathered through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. When we analyzed the categories: experiential knowledge and development of autonomy of early career teachers, we applied meaning units such as the use of the textbook, content approach, planning, work bond, feeling of belonging, working conditions, and the selection of teaching content, were the focus of the analysis. The analytical process evidenced that the confrontation of challenging situations through reflection on the practice, allowed the teachers at the beginning of their professional trajectory to seek productive alternatives for their classes, demonstrating that the categories development of autonomy and production of experiential knowledge are related to the ability to critically reflect about the problems they face. For this reason we consider important for school institutions to value and recognize these categories as powerful devices for the professional development of their teachers and strong allies in the qualification of teaching processes.

**KEYWORDS:** Teaching autonomy. Experiential knowledge. Teaching of Sciences and Biology.

## NOTAS

1. Neste estudo, dadas as características trabalhistas da profissão docente no Brasil, consideramos o período de início da profissão entre 0 e 5 anos, enquanto Huberman (2000) no contexto europeu sugere o tempo de entrada na carreira entre 1 e 3 anos.
2. Na literatura encontramos a designação “novato” para referir aos professores iniciantes. Neste texto as duas designações são usadas para se referir aos professores com até cinco anos na carreira docente.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CONFORTIN, R.; CAIMI, F. E. Constituição e Mobilização de Saberes Docentes: Perscrutando Práticas de Professores de Biologia no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 157-181, 2017. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2769/3248>. Acesso em: 05 out. 2020.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.
- ILHA, F. R. S.; HYPOLITO, A. M. O trabalho docente no início da carreira e suas contribuições para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 99-114, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/4529/4330>. Acesso em: 07 jun. 2020.
- LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 143-163, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a08n44.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARINHO, J. C. B. *et al.* O livro didático de ciências em questão: uma triangulação entre análises de unidades, concepção de professores da educação básica e visão de licenciandos em ciências biológicas. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-24, maio/ago. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12013/7625>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SEKI, A. K. *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526/5968>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SELLES, S. E. Quando as políticas curriculares e a pesquisa educacional mandam: reflexões sobre a colonização do trabalho docente. **Boletim GEPEN**, n. 67, p. 100-117, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/gepem.2016.009>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P. Políticas curriculares e subalternização do trabalho docente. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 39-64, mar./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19654>. Acesso em: 10 jun. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**Recebido:** 16 mai. 2021

**Aprovado:** 29 ago. 2021

**DOI:** 10.3895/actio.v6n3.14285

**Como citar:**

CARMO, E. M.; BOMFIM, C. G. L.; SILVA, V. B. Autonomia e saber da experiência: aproximações para analisar a prática de professores iniciantes. **ACTIO**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: XXX

**Correspondência:**

Edinaldo Medeiros Carmo

Estrada do Bem Querer Km 4, Departamento de Ciências Naturais, Campus Universitário, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, 45.083-900

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

