

## Artigo

### **A contingência pedagógica alimentada pelos saberes docentes: um conceito em construção amalgamado na realidade escolar**

**The pedagogical contingency fed by teaching knowledge: a concept under construction amalgamed in school reality**

**La contingencia pedagógica alimentada por el saber docente: un concepto en construcción amalgamado en la realidad escolar**

**Maria Joselma do Nascimento Franco<sup>1</sup>, Marcia Batista da Silva<sup>2</sup>, Marli Amélia Lucas de Oliveira<sup>3</sup>**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru-PE, Brasil

#### Resumo

O artigo toma como objeto de estudo “a contingência pedagógica alimentada pelos saberes docentes” e se insere nas discussões que fundamentam nossas pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. Objetivamos apresentar um estudo teórico-reflexivo em torno da conceituação da contingência pedagógica que toma os saberes docentes, enquanto alimentador de si. Um conceito em construção, que emerge no ambiente escolar, potencializando no ofício docente, a reinvenção de saberes, a partir das imprevisibilidades do cotidiano escolar. De abordagem qualitativa do tipo bibliográfico-exploratório, buscamos em Tardif (2002, 2010, 2014), Gauthier *et al* (2006), Borges (2004) e Cunha (2007) precisar os saberes docentes que, amalgamados, ganham consonância ao responderem as demandas cotidianas, em convergência com os sentidos e significados que tem o ofício docente, possibilitando, pela via da reinvenção, a emergência de saberes que alimentam a contingência pedagógica. Nesta perspectiva, concebemos que esta produção, em torno da contingência pedagógica e dos saberes docentes, aponta que estes são diversos, plurais, individuais e coletivos, complementam-se uns aos outros no próprio campo de trabalho, onde são potencializados saberes outros, enquanto fruto da inventividade, que materializa a contingência pedagógica. Esta é concebida enquanto uma construção do contexto escolar, que se pauta no movimento de insurgência experienciada cotidianamente pelo professor, a partir das demandas que lhe são apresentadas na profissão, respondidas

---

<sup>1</sup> Maria Joselma do Nascimento Franco. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) e do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste – CAA. Doutora em Educação pela USP. Membro do grupo de pesquisa “GPENAPE”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2012-2465>. E-mail: [mariajoselma.franco@ufpe.br](mailto:mariajoselma.franco@ufpe.br).

<sup>2</sup> Marcia Batista da Silva. Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste - CAA. Membro do grupo de pesquisa “GPENAPE”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8316-4884>. E-mail: [marcia19.b@gmail.com](mailto:marcia19.b@gmail.com).

<sup>3</sup> Marli Amélia Lucas de Oliveira. Professora Adjunta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTE/MG – campus Barbacena). Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente (PUC/SP) e no grupo Educação Inclusiva na Escola Pública (UNIFE/SP – Guarulhos). Coordenadora convidada no Núcleo de Educação e Comunicação – NEC (UNIFAAT). Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. ORCID iD: <http://0000-0001-6423-6256>. E-mail: [marli.oliveira@ifsudestemg.edu.br](mailto:marli.oliveira@ifsudestemg.edu.br).



pelo viés da reinvenção, materializada nas práticas docentes, que aqui ganha lugar de sistematização enquanto conceito em construção, em busca de sua validação.

### **Abstract**

The article takes as its object of study “the pedagogical contingency fed by teaching knowledge” and is part of the discussions that underlie our research in the Postgraduate Program in Contemporary Education at the Federal University of Pernambuco. We aim to present a theoretical-reflective study around the conceptualization of the pedagogical contingency that takes the teaching knowledge as a feeder of itself. A concept under construction, which emerges in the school environment, enhancing the reinvention of knowledge in the teaching profession, based on the unpredictability of everyday school life. Using a bibliographic-exploratory qualitative approach, we sought in Tardif (2002, 2010, 2014), Gauthier et al (2006), Borges (2004) and Cunha (2007) to specify the teaching knowledge that, amalgamated, gain consonance when responding to the demands everyday activities, in convergence with the senses and meanings of the teaching profession, enabling, through reinvention, the emergence of knowledge that feeds the pedagogical contingency. In this perspective, we conceive that this production, around the pedagogical contingency and teaching knowledge, points out that these are diverse, plural, individual and collective, complement each other in the field of work itself, where other knowledge is potentialized, as a result of inventiveness, which materializes the pedagogical contingency. This is conceived as a construction of the school context, which is based on the movement of insurgency experienced daily by the teacher, based on the demands presented to him in the profession, answered by the bias of reinvention, materialized in teaching practices, which here takes place of systematization as a concept under construction, in search of its validation.

### **Resumen**

El artículo toma como objeto de estudio “la contingencia pedagógica alimentada por el saber docente” y forma parte de las discusiones que fundamentan nuestra investigación en el Programa de Posgrado en Educación Contemporánea de la Universidad Federal de Pernambuco. Pretendemos presentar un estudio teórico-reflexivo en torno a la conceptualización de la contingencia pedagógica que toma al saber docente como alimentador de sí mismo. Un concepto en construcción, que surge en el ámbito escolar, potenciando la reinención del saber en la profesión docente, a partir de la imprevisibilidad del cotidiano escolar. Utilizando un enfoque cualitativo bibliográfico-exploratorio, buscamos en Tardif (2002, 2010, 2014), Gauthier et al (2006), Borges (2004) y Cunha (2007) especificar los saberes docentes que, amalgamados, adquieren consonancia al responder a las demandas del quehacer cotidiano, en convergencia con los sentidos y significados de la profesión docente, posibilitando, a través de la reinención, la emergencia de saberes que alimentan la contingencia pedagógica. En esta perspectiva, concebimos que esta producción, en torno a la contingencia pedagógica y saberes didácticos, señala que estos son diversos, plurales, individuales y colectivos, se complementan en el propio campo del trabajo, donde se potencializan otros saberes, en consecuencia. de la inventiva, que materializa la contingencia pedagógica. Esta se concibe como una construcción del contexto escolar, que se fundamenta en el movimiento de insurgencia que vive cotidianamente el docente, a partir de las demandas que se le presentan en la profesión, respondidas por el sesgo de reinención, materializado en las prácticas docentes, que aquí se da lugar a la sistematización como concepto en construcción, en busca de su validación.

**Palavras-chave:** Saberes docentes, Contingência pedagógica, Ensino.

**Keywords:** Teaching knowledge, Pedagogical contingency, Teaching.



**Palabras clave:** Enseñanza del conocimiento, Contingencia pedagógica, Enseñando.

## 1. Introdução

O artigo foi produzido para fundamentar as discussões em torno dos saberes docentes e da contingência pedagógica nos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco<sup>4</sup>, no interior do agreste pernambucano, em 2022.

Nele apresentamos um estudo teórico-reflexivo em torno da conceituação de saberes docentes no ambiente escolar, trazendo para a discussão autores como Tardif (2010, 2014), Gauthier *et al* (2006), Borges (2004), Cunha (2007) e Pereira (2015), mas também um ensaio conceitual do que denominamos “contingência pedagógica” na realidade escolar.

Compreendemos a contingência pedagógica enquanto o movimento de imprevisibilidade experienciado na sala de aula ou no espaço escolar, baseado nas experiências pedagógicas e ancorado nas nuances de complexidade presentes no processo de ensino e aprendizagem, em que se mobilizam saberes/conhecimentos pautados no movimento de criação inventiva, que alimenta a resolução do fenômeno em questão, e, conseqüentemente, responde às demandas suscitadas à luz da formação humana, consubstanciando o exercício autoral da prática docente.

Concebemos os saberes na acepção de Tardif (2002, p. 60) ao assumir que “[...] atribuímos à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber ser”.

E continua o autor, assumindo os saberes docentes enquanto, o “saber plural, constituído de diferentes saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2014, p.54). Estes são advindos de fontes diversificadas, que subsidiam a atuação docente por meio de estratégias de ensino e resolução de questões, fomentando o trabalho na escola.

Propomo-nos, nesta produção, a discutir os saberes docentes na contingência pedagógica, pensando o conceito em relação ao experienciado por professores, no ambiente escolar, suas demandas decorrentes do ensino, as experiências a partir dos anos de profissão, as mudanças decorrentes das inovações no sistema educacional, principalmente após o ensino remoto e o ensino híbrido, desenvolvido enquanto estratégias de organização pedagógica decorrentes da pandemia Covid-19, em 2020 e 2021.

Destacamos a relevância em estudar a temática por reconhecermos que debatê-la faz-se necessário, a fim de responder aos desafios que emergem na atuação docente. Desse modo, a construção do texto justifica-se pela possibilidade de contribuir para a produção científica na perspectiva teórica, demandada do contexto real da docência, do chão da sala de aula, que

---

<sup>4</sup> O Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea foi fundado em 2011, com o curso de Mestrado, e em 2020 passou a oferecer o Doutorado; é um programa de formação *stricto sensu*, organizado sob duas linhas de pesquisa: “educação e diversidade” e “docência, ensino e aprendizagem”; objetiva formar pesquisadores/profissionais para atuar na educação escolar e não escolar, bem como no ensino superior. Este programa abarca discussões sobre várias modalidades e fenômenos educativos em sociedade, direcionando reflexões e proposições que subsidiem o enfrentamento aos desafios presentes no sistema educacional.

intercalada às reflexões advindas das teorias, provoca outras construções, com vistas a responder aos fenômenos presentes nas práticas cotidianas da realidade escolar, em que os professores são sujeitos autorais, produtores de conhecimentos, na perspectiva da inventividade.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, referenciada na acepção de Lüdke e André (2018). O procedimento metodológico para a produção da sistematização deu-se a partir de um estudo bibliográfico-exploratório em obras de Tardif (2010, 2014), Gauthier *et al* (2006), (2004) e Cunha (2007), que tratam dos “saberes docente”, elencando conceitos que ganham consonância com o conceito por nós defendido, denominado de “contingência pedagógica” na educação básica.

Para tanto, assumimos que “[...] a pesquisa bibliográfica é caracterizada pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas e outros” (Gonsalves, 2007, p. 40). Esta nos possibilita identificar, através das referências, o objeto estudado e suas implicações na realidade contemporânea, o que nos permite fazer inferências reflexivas, trazendo questões, contribuições e interpretações do objeto, rumo à produção do conhecimento científico, chegando a conclusões inovadoras para a ciência, bem como para a sociedade (Marconi e Lakatos, 2003).

Portanto, o artigo está organizado com uma introdução, em que apresentamos o objetivo do texto, sucinta conceituação de saberes docentes a partir do referencial anunciado e a contingência pedagógica enquanto conceito em construção; adiante, temos o detalhamento da abordagem metodológica e a sistematização da produção; prosseguimos com a discussão a que nos propomos, em que os saberes docentes são apresentados como plurais, voltados à atuação do professor, são coletivos e individuais, frutos da interação no trabalho e edificados pela prática desenvolvida, potencializando a docência, no cerne da contingência pedagógica experienciada; seguem-se as considerações finais a respeito do objeto estudado e sua validação.

## **2. Saberes docentes na contingência pedagógica**

O debate em torno dos saberes docentes iniciou-se em 1980, tendo em vista o saber docente ter provocado os pesquisadores do mundo anglo-saxão e, mais recentemente, na Europa, propondo as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores (Tardif, 2014). A princípio, começou-se a pensar sobre sua importância, como, quando e por que o professor adquire e utiliza estes saberes mediante sua atuação profissional; qual seria, de fato, a finalidade deles e de que forma ajudava o professorado em exercício profissional?

Dessa maneira, assumimos os saberes docentes na acepção de Tardif (2014, p. 36), ao concebê-los como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O autor nos ajuda a compreender que estes são um conjunto de conhecimentos diversos, adquiridos em diferentes experiências formativas, constituídas pelo professor durante sua vida, e que se relacionam entre si, sendo, portanto, complementares uns dos outros, durante o desenvolvimento da docência. Nesse sentido, parte dos saberes dos professores são produzidos no próprio campo de trabalho,

provocada pela emergência da contingência pedagógica, concebida enquanto as demandas apresentadas enquanto desafios da profissão, e que o professor se sente tocado a dar conta destas, para responder com compromisso ao que lhe foi conferido.

De acordo com Pereira (2015), a perspectiva de Tardif (2010) é a de situar os saberes dos professores na interface entre o individual e o social, na tentativa de captar a natureza social desses saberes como um todo. Para cumprir esse intento, Tardif desenvolveu seu trabalho embasado em seis fios condutores: 1) **saber e trabalho**, em que defende a íntima relação do saber com o trabalho na escola e na sala de aula; 2) **diversidade do saber**, em que argumenta que o saber do professor é compósito, plural, heterogêneo, por envolver, no exercício da ação docente, conhecimentos variados e de naturezas diferentes; 3) **temporalidade do saber**, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida; 4) **a experiência de trabalho** enquanto fundamento do saber, em que focaliza saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano; 5) **saberes humanos** a respeito de seres humanos, em que expressa a ideia de saber interativo, entre seres humanos; 6) **saberes e formação de professores**, fio decorrente dos anteriores, que considera os saberes dos professores e as realidades de seu trabalho.

O autor buscou analisar a natureza dos saberes docentes com o objetivo de construir uma epistemologia da prática profissional de professores e com a finalidade de revelar os saberes, compreender a natureza e o papel que desempenham no processo de trabalho docente. Sobre a epistemologia da prática, explica que “[...] no mundo do trabalho, o que distingue as profissões de outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo [...]” (Tardif, 2010, p. 6).

Estes saberes docentes são redimensionados, na medida em que a contingência pedagógica, compreendida enquanto o movimento de imprevisibilidade experienciado na sala de aula ou no espaço escolar, baseado nas experiências pedagógicas e ancorado nas nuances de complexidade presentes no processo de ensino e aprendizagem, em que se mobiliza saberes/conhecimentos pautados no movimento de criação inventiva, que alimenta a resolução do fenômeno em questão e conseqüentemente responde às demandas suscitadas à luz da formação humana, consubstanciando o exercício autoral da prática docente, exige que o professor mobilize os saberes para alimentá-la, respondendo às demandas advindas do contexto.

Mediante esse processo pedagógico, os saberes são amalgamados, ganhando particularidades em decorrência das características e necessidades que seu autor, o docente, possui.

Na contingência pedagógica, o professor lida com diferentes desafios, a exemplo dos desníveis de alfabetização dos estudantes, o que exige a criação de estratégias para minimizá-los e, ao mesmo tempo, apresentar o conteúdo curricular proposto pela rede de ensino, sem prejudicar um ou outro estudante – isso passa a ser um dos maiores desafios para o professor. Nesse contexto da docência, permeado por desafios, emergem a contingência pedagógica e o movimento de busca pelos saberes, postos à prova no sentido de sua funcionalidade. Tardif (2014, p. 17) se justifica que “[...] o saber está a serviço do trabalho”. Logo, este é produzido carregado por uma intencionalidade educativa, através da mediação do docente com os estudantes; sua função primordial é contribuir significativamente para o seu desenvolvimento profissional, que ao

mediar os processos de ensino, os mobiliza na perspectiva de propiciar avanços na direção da aprendizagem.

Na perspectiva acima exposta, defendemos, a partir do Tardif (2002, p. 64), que “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história da vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”

Na dinâmica da contingência pedagógica, os saberes docentes são mobilizados no contexto escolar, aproveitados e reconfigurados de acordo com os anseios do professor para uma determinada finalidade de ensino, bem como aprendizagem formativa. Entretanto, é notório destacar que “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional” (Tardif, 2014, p. 12).

Cientes de que o saber profissional docente é um dos conhecimentos intrínsecos ao ofício, este é composto e nutrido pelos diferentes desafios advindos da contingência pedagógica, ou seja, das relações que os docentes constroem entre si, na direção de resolver os desafios ou imprevisibilidades que emergem, o que possibilita, pela via do planejamento, o aprender a lidar com situações adversas, construindo alternativas de trabalho com seus pares, com as crianças ou mesmo com as famílias, objetivando a parceria em prol do desenvolvimento dos(as) alunos(as), um processo urgente a ser constituído na interface família e escola.

Nesse contexto, a atuação do professor é direcionada ao lidar com a imprevisibilidade pedagógica. Para Dias (2009, p. 170) “suas estratégias abrem-se à desnaturalização e à articulação do improviso com a invenção”, o professor vai se tornando autor de sua prática, na medida em que cria, inventa e amplia as condições do fazer docente. Segundo a autora, o professor consegue, por meio de sua ação, fomentar uma autoformação no cotidiano, nutrida pela invenção que considera a subjetividade do ser (professor) somada às experiências desenvolvidas coletivamente.

O desenvolvimento dessa autoformação inventiva é possibilitado pela via do exercício da “reflexividade”, alimentada pelos saberes do professor, quando atua por meio de ações individuais ou coletivas. Nesta perspectiva, assumimos, a partir de Gouveia (2020, p. 78), que “[...] a reflexão como subsídio para que a educação como um todo possa ser melhorada, de modo que a docência se faz e se refaz a partir de professores potentes, que pensam sobre o seu fazer e recriam suas práticas em prol da aprendizagem dos estudantes”. Nesta direção, temos nas leituras, reflexões e pesquisas o elo entre teoria e prática, que fundamenta o processo autoral, tornando-os seres inventivos, a partir das experiências ressignificadas e alimentadoras da contingência pedagógica.

Na concepção de Tardif (2014, p. 13), “[...] ensinar é agir com outros seres humanos”. Atuar na docência significa considerar também a realidade daqueles que estão a nossa volta, seja na relação direta com os estudantes em sala de aula, a partir do trato com os conteúdos curriculares propostos, seja durante as decisões e eventos formativos com outros sujeitos, nos demais espaços da instituição escolar.

Deste modo, o professor não produz saberes exclusivamente para a sala de aula, vai além, seus conhecimentos e capacidade de saber-fazer subsidiam sua atuação na comunidade escolar, a exemplo da postura docente diante da construção do projeto político-pedagógico articulado à gestão, aos conselhos e à sociedade civil. Nesta perspectiva, são estabelecidos metas e objetivos de

ensino, contudo na emergência da contingência pedagógica essas intenções são reconfiguradas aos fenômenos demandados da realidade e isso é possível graças aos saberes que os professores fomentam pela via das experiências no cotidiano escolar.

Sendo assim, é na contingência que os saberes são mobilizados, pois, para além da formação inicial que o professor recebeu, o campo de sua atuação lhe provoca a criação, a experimentação do novo, a reconstruir outras possibilidades, enquanto meio para alimentar o seu desenvolvimento profissional, na direção de sanar as reais necessidades de ensino. É nas instituições escolares que também se constituem os espaços de formação; uma formação inventiva, pensada pelo que os move enquanto sujeitos comprometidos com a prática social de educar, o que os provoca diante das problemáticas educacionais, em meio às tensões e possibilidades, entre diferentes modos e formas de pensar e de fazer o conhecer, para então, conseqüentemente saber e agir (Dias, 2009).

Na direção acima exposta, os saberes docentes são conhecimentos por eles construídos, nas mais diversas fases de sua vida, porém, neste estudo, enfatizamos os saberes produzidos para alimentar a contingência pedagógica, que, conforme acima explicitada, é aqui compreendida enquanto o movimento de imprevisibilidade experienciado na sala de aula ou no espaço escolar, baseado nas experiências pedagógicas e ancorado nas nuances de complexidade presentes no processo de ensino e aprendizagem, em que se mobilizam saberes/conhecimentos pautados no movimento de criação inventiva, que alimenta a resolução do fenômeno em questão e conseqüentemente responde às demandas suscitadas à luz da formação humana, consubstanciando o exercício autoral da prática docente. Nossa compreensão acima explicitada, ganha relevo na medida em que “[...] um saber é sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (Tardif, 2014, p. 15). Os saberes docentes são caracterizados pelo ofício de ensinar, mas também pelo fenômeno do aprender enquanto se ensina, pois uma ação desta não está isolada da outra, além da proposta pedagógica que norteia a escola e o sentido que à educação atribuímos.

Na acepção de Gauthier *et al* (2006), os professores possuem **saberes coletivos**, como o domínio do conteúdo e sua mediação, a organização do tempo na aula, dentre outros, que são adquiridos para/no trabalho com os pares, e mobilizados tendo em vista o ofício ligado ao ensino. Mas também possuem **saberes individuais**, como os culturais e pessoais, construídos a partir de suas experiências, de vida social, estudantil e cultural, que subsidiam a implementação da docência.

Desta maneira, cada professor está imbuído de capacidades para aperfeiçoar constantemente sua prática, precisando, contudo, perceber essa condição e dela fazer uso, visto que o professor que assume a posição de profissional crítico, pelo uso da reflexividade, pode constituir saberes na prática, na medida em que os mobiliza enquanto autor, promotor da constituição de saberes, que alimenta as demandas da contingência pedagógica. Desta forma, o professor, ao ancorar suas buscas, fundamentando-a com a reflexão-na-ação, baseia-se na inventividade e experimenta estratégias situacionais fundamentadas em

[...] um conjunto de saberes a respeito da escola [...] um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria [...]. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (Gauthier *et al*, 2006, p.31).

Na perspectiva acima exposta, este saber é compreendido enquanto o “saber ensinar”, que abarca de maneira ampla os demais saberes, pois eles existem na direção de subsidiar o saber específico do professor, enquanto o profissional do ensino. Nesta perspectiva, reconhecer os **saberes específicos** dos professores é tomada de posição para assegurar o papel dos profissionais do ensino e não de meros funcionários. Não queremos aqui desmerecer as demais profissões, mas o intuito é de compreender a função docente, e assim através desta, poder agir (Roldão, 2005).

Ainda na perspectiva do Gauthier *et al* (2006, p. 34), “[...] não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado”. Há um caminho a ser percorrido sobre o conhecimento acerca da profissão de professor, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e este poderá ser percorrido e entendido seu intuito quando tomarmos como ponto de partida a compreensão do saber ensinar. Ademais, deve-se **valorizar o saber docente** nas propostas de formação desenvolvidas pelas redes de ensino, almejando consequentemente não só o desenvolvimento profissional, mas também pessoal dos professores, assim como a elevação dos índices e a qualidade na educação, que passam a ser elementos que os movem profissionalmente.

Neste contexto, os **saberes mediados** para o desenvolvimento da função docente propiciam avanços, no que se refere à formação dos estudantes. Para Gauthier *et al* (2006, p. 28), “[...] é muito mais pertinente conceber **o ensino como a mobilização de vários saberes** que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (grifo nosso). O reservatório de saberes apresentado pelo autor é por nós assumido enquanto um conjunto de saberes fermentados e em constantes ebulição, alteração e ressignificação, amalgamando, pela via da inventividade, construções múltiplas que respondam às demandas específicas dos sujeitos, tendo em conta as subjetividades, os ritmos de aprendizagem, os sentidos que cada um traz para si e o movimento de imprevisibilidade que o aprender exige, o que se expressa nos possíveis caminhos constituídos pelo profissional professor, com vistas a responder às demandas da contingência pedagógica que nos desafia no cotidiano escolar.

Os saberes amalgamados na relação com os sujeitos educativos a partir de suas demandas ganham consistência em Borges (2004, p. 86), ao afirmar que estes: “[...] são frutos das interações produzidas pelo docente no seu trabalho e em decorrência da sua atividade profissional”. Construídos na parceria com os pares de profissão, estes são mobilizados no ofício com o anseio de ajudar no desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes, sem perder de vista as exigências presentes na rede municipal.

Borges (2004) se articula a Gauthier *et al* (2006), ao tratar dos saberes da experiência individual e da experiência coletiva de cada docente. A primeira, a individual, aquela que considera elementos particulares de cada sujeito, como suas crenças, valores, história de vida, personalidade, percepção de mundo,

entre outros aspectos; e a segunda, a coletiva, na medida em que o sujeito está inserido no contexto, no ambiente escolar, em que partilha com outros os saberes docentes construídos. É neste movimento de construção das necessidades pertinentes ao contexto que se materializa a contingência pedagógica, alimentada pela construção de estratégias para lidar com o imprevisível, o inusitado, o demandado das relações constituídas no processo.

Para essa tomada de ação docente, o professor utiliza de sua prática, tanto na nova investida sobre um determinado acontecimento em sala de aula, quanto sobre ele mesmo, que pode, pelo exercício da reflexividade, ressignificar o ofício, objetivando a sua aprendizagem em torno da docência, com a dos estudantes. Nesta perspectiva, a prática é “[...] vista como um espaço de edificação de saberes e competências” Borges (2004, p. 35). Dizendo de outra forma, por meio da prática docente orientada e exercida de maneira consciente, o professor conduz seus saberes a um estado elevado frente ao seu ofício em sala de aula, respondendo assim ao que é demandado da contingência pedagógica. O professor, nas condições ora explicitadas, se permite “[...] mobilizar uma grande variedade de conhecimentos compostos, reinventando-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los para e pelo trabalho” (Borges, 2004, p. 69). Na perspectiva da autora, essa possibilidade é adquirida graças ao desenvolvimento de uma atuação pautada pelos múltiplos conhecimentos, aqui entendidos enquanto saberes, criados e moldados pelo professor no ambiente da aula e da escola. Logo, assumindo que os **saberes são conhecimentos mobilizados** pelo professor, para responder às demandas de imprevisibilidade presentes no cotidiano, estes trazem consigo características próprias, da situação em que foram pensados e formulados, da precisão ao seu surgimento e do encontro com a resolução do inesperado pautado na contingência.

Os saberes são conhecimentos em constante movimento de formulação, ressignificação e transformação, que contribuem com desenvolvimento profissional do professor. Este os utiliza no ambiente escolar por meio das necessidades e urgências advindas do exercício diário da profissão. Nessa perspectiva, articulamos essa dimensão dos saberes novamente à acepção de Tardif (2014, p. 29), ao afirmar que “[...] o ser humano age ao mesmo tempo em que pensa, e pensa ao mesmo tempo em que age”. O professor é sujeito ativo, que, na medida em que atua, experimenta os dilemas pedagógicos do ofício, refletindo e criando alternativas superadoras dos episódios de alta complexidade, que emergem dos processos formativos, expondo-o à condição de permanente aprendizagem profissional.

Cunha (2007) assume que o professor é um profissional que detém inúmeros saberes advindos do desenvolvimento das diversas ações na educação, produzidos com o foco primordial de “ensinar”, bem como “educar” crianças, jovens e adultos de diferentes classes populares; uma educação cuja formação não se resume à instrução, mas a amplia, situando-a enquanto prática social. Defende o autor que “o saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber-fazer e o saber da experiência” (Cunha, 2007, p. 34). Assim, o saber profissional que garante legitimidade à profissão e ao exercício docente é constituído por uma vasta gama de outros saberes, que se inter-relacionam durante o desenvolvimento da função docente.

Os saberes/conhecimentos alimentam o trabalho do professor, via promoção da resolução de conflitos, da aprendizagem em que subsidiam

situações didáticas que mobilizam capacidades cognitivas, afetivas, sociais e humanas, respondendo assim às demandas advindas da contingência pedagógica.

Na perspectiva acima exposta, Cunha (2007) explicita que a experiência cotidiana em aula promove modificações nos diferentes

[...] saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), irão ser reformulados e se reconstruindo no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional (Cunha, 2007, p. 34).

A perspectiva do autor ganha consistência na compreensão de que os saberes inicialmente construídos pelos professores em torno do ofício, vão pelos processos experienciados no contexto passando por uma metamorfose que apura, qualifica e impulsiona o seu desenvolvimento profissional.

A compreensão de Cunha (2007) coaduna-se com a de Tardif (2014), ao apresentar os saberes como plurais, constituindo-se em saber-fazer voltados à atividade docente. Sua proposta está “[...] enraizada nas práticas cotidianas, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida[...].” (Tardif, 2010, p. 224), e é por isso que os saberes experienciais têm especial destaque nas discussões do autor, que os explica como saberes oriundos da prática e por ela validados. Gauthier *et al* (2006) pontuam que os saberes são coletivos e individuais, havendo a necessidade de aprofundamento em estudo sobre esses saberes profissionais específicos à docência; Borges (2004) assume os saberes como frutos da interação no trabalho, sendo também coletivos e individuais e edificados na prática desenvolvida; e Cunha (2007) esclarece que a diversidade de saberes que visam ao ensino, à parceria entre si, formam o saber profissional, ajudam na gestão da sala de aula e são reformulados constantemente, perante a experiência das formações recebidas.

Portanto, as acepções teóricas aqui trazidas dizem respeito à produção dos diferentes saberes, que alimentam a contingência pedagógica, lugar em que a prática é desenvolvida objetivando o ensino revelado na condição de aprendizagem que lida diariamente com os fenômenos que permeiam a docência pela via da educação socialmente referenciada.

### 3. Considerações finais

O presente estudo toma como objeto a contingência pedagógica alimentada pelos saberes docentes. É um estudo teórico reflexivo, que, a partir das diferentes acepções, trata os saberes enquanto plurais, diversos, advindos de fontes variadas, constituindo-se em prol do saber-fazer voltados à atividade docente. Nesta perspectiva, o saber está a serviço do trabalho do professor e, nesse movimento de atuação, o próprio docente consegue se desenvolver formal/profissionalmente, pela via da reflexão, invenção, reinvenção e produção de estratégias inovadoras para continuar avançando.

Em Gauthier *et al* (2006), os saberes são coletivos e individuais, havendo a necessidade de aprofundamento dos estudos, sobre aqueles saberes

profissionais específicos à docência, ou seja, os que garantem o ensino pelo professor, considerando que uma gama de saberes adquiridos pelo profissional faz parte de um conjunto de conhecimentos correspondente a um saber maior, unificado, o “saber ensinar”.

Para Borges (2004), os saberes docentes são frutos da interação no trabalho, sendo também coletivos e individuais, e enaltecidos na prática desenvolvida por meio de estratégias, criatividade e experiências exitosas. A autora assinala que os saberes são construídos pelos professores, por meio de suas práticas, na relação entre si, com seus pares de profissão e as demandas do ofício. Nessa linha de raciocínio, suas contribuições se aproximam do que concebemos enquanto uma construção autoral do(a) professor(a), em resposta às demandas da contingência pedagógica, por nós assumida enquanto movimento de imprevisibilidade experienciado na sala de aula, reveladora de demandas contextuais, que, pela via da interação, promove ações inventivas, superadoras dos desafios impostos pelo fenômeno educativo.

Em Cunha (2007), há uma diversidade de saberes que visam ao ensino, e a articulação entre eles gera o saber profissional, o saber-fazer em consonância com o saber da experiência, na medida em que possibilita ao(a) professor(a) a resolução de questões na aula. Nesta perspectiva, os saberes estariam sendo amalgamados no cotidiano pela via da reflexão e atuação profissional.

Diante do exposto, os saberes docentes são um conjunto de conhecimentos diversos, construídos em diferentes esferas formativas da vida profissional, que se relacionam entre si, que se complementam ao longo da trajetória docente, produzidos na articulação entre formação e campo de trabalho, que responde aos questionamentos e problematizações advindas da contingência pedagógica, assumida enquanto movimento de imprevisibilidade experienciado na sala de aula ou no espaço escolar, baseado nas experiências pedagógicas e ancorado nas nuances de complexidade presentes no processo de ensino e aprendizagem, em que se mobilizam saberes/conhecimentos pautados no movimento de criação inventiva, que alimenta a resolução dos fenômenos educativos em questão, e conseqüentemente responde às demandas suscitadas à luz da formação humana, consubstanciando o exercício autoral da prática docente.

Concluimos, então, assumindo que, na perspectiva acima exposta, defendemos os saberes docentes mobilizados/construídos pelo(a) professor(a), enquanto produção autoral que fundamenta o movimento de imprevisibilidade, produzido enquanto contingência pedagógica e respondido pelos saberes construídos pelos(as) professores(as), no exercício do seu ofício.

Até então, é assim que pensamos.

## Referências

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1. ed. Araraquara (SP): JM Editora, 2004.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. **Revista Cocar**, v. 1 n. 2 jul./dez. 2007.



DIAS, Rosimere de Oliveira. Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre (RS), v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2006.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 4. ed. Campinas (SP): Editora Alínea, 2007.

GOUVEIA, Raylla Walleska Santos Ferreira. **Casos de ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru-PE, 2020, 191 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

PEREIRA, Marli A L. **A Articulação entre Universidade e Escola: os saberes necessários para participação no projeto Bolsa Alfabetização**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, 2015, 155 p.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.