

DO CONHECIMENTO TÁCITO À LUZ DA ERGOLOGIA

FROM TACIT KNOWLEDGE IN LIGHT OF ERGOLOGY

DEL CONOCIMIENTO TÁCITO A LA LUZ DE LA ERGOLOGÍA

Jorge Adilson Gondim Pereira¹ 0000-0002-9386-4267

Daisy Moreira Cunha² 0000-0002-0702-8132

¹ Universidade do Estado da Bahia – Guanambi, Bahia, Brasil; japereira@uneb.br

² Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; daisycunhaufmg@gmail.com

Resumo:

Este trabalho apresenta e discute resultados de uma pesquisa de doutorado que analisa os sentidos e significados do Conhecimento Tácito no trabalho docente na Educação Física. Configura-se como uma pesquisa descritiva e qualitativa, usando como procedimentos a observação de situações de trabalho de professores de Educação Física em escolas públicas do Alto Sertão Baiano. Como técnica para estudo e interpretação dos dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo. O diálogo com a Abordagem Ergológica do Trabalho foi fundamental para aprofundar o conceito de Conhecimento Tácito e evidencia algumas de suas características pela captura das dinâmicas no trabalho real dos docentes.

Palavras-chave: conhecimento tácito; trabalho docente em educação física; abordagem ergológica do trabalho.

Abstract:

This study presents and discusses findings from doctoral research analyzing the meanings and significance of tacit knowledge in the teaching practice of Physical Education. It is a descriptive, qualitative study employing the observation of Physical Education teachers' work situations in public schools in the Alto Sertão Baiano region. Content analysis was used as the technique for examining and interpreting the collected data. Engaging with the Ergological Approach to Work was crucial for deepening the concept of tacit knowledge and highlighting some of its characteristics by capturing the dynamics of the teachers' actual work.

Keywords: tacit knowledge; teaching practice in physical education; ergological approach to work.

Resumen:

Este trabajo presenta y discute los resultados de una investigación de doctorado que analiza los sentidos y significados del conocimiento tácito en la labor docente en Educación Física. Se trata de una investigación descriptiva y cualitativa que emplea como procedimiento la observación de situaciones laborales de profesores de Educación Física en escuelas públicas del Alto Sertão Baiano. Para el estudio e interpretación de los datos recopilados, se utilizó la técnica de análisis de contenido. El diálogo con el enfoque ergológico del trabajo resultó fundamental para

profundizar en el concepto de conocimiento tácito y poner de manifiesto algunas de sus características mediante la captación de las dinámicas del trabajo real de los docentes.

Palabras clave: conocimiento tácito; trabajo docente en educación física; enfoque ergológico del trabajo.

Introdução

Às vezes tenho a impressão de que escrevo por simples curiosidade intensa. É que, ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia (Lispector, 2004, p. 71).

O trabalho pensado enquanto fundamento do ser social, forma primeira ou protoforma da atividade humana, da práxis (Antunes, 2002) comporta o uso de um patrimônio genérico, produzido social e historicamente, além de um conhecimento pessoal adquirido nas experiências singulares de vida, denominado conhecimento tácito. Estudiosos de várias áreas vêm pesquisando sua emergência, suas delimitações conceituais e suas implicações para compreender o trabalho. O conhecimento tácito, importante para o trabalho artesanal até o final da Idade Média, perde relevo com o advento da Revolução Industrial, caracterizada pela reorganização do modo de produção, voltando o foco para o aumento da produtividade numa sociedade de consumo ascendente. Ao contrário da produção artesanal, caracterizada pelo uso da tradição e dos saberes adquiridos na experiência de vida do trabalhador, o desafio de produzir em larga escala passou a exigir uma administração racional do trabalho, gerando sua divisão. Nessa perspectiva, implantou-se hierarquias e definições de função dentro do processo produtivo, de modo que se atribuiu a responsabilidade da concepção de métodos e técnicas avançadas de produção aos trabalhadores mais graduados e a execução destas ao trabalhador médio, confinado em linhas de produção. A administração científica do trabalho proposta por Frederick Taylor¹ e abraçada por Henri Ford na primeira metade do século XX procura amordaçar o conhecimento tácito em favor de um conhecimento explícito², genérico, socializável e supostamente de maior eficácia produtiva.

¹ “O taylorismo concebe-se, antes de mais nada, como um modo de organização racional do trabalho. Apogeu do cientificismo dos engenheiros, é uma ideologia de técnicos que intentam regular a produção e as relações sociais pela aplicação da ciência na vida das empresas, e que pretendem substituir a administração das coisas ao governo dos homens” (Pimentel *et al.*, 1985, p. 37).

² “Etimologicamente, explícito vem de explicitus (formal, explicado, declarado), sendo participio passado de explicar (desenrolar, expor, narrar, esclarecer). A origem desses vocábulos decorre do fato de as dobras em um tecido serem chamadas de plicas. Com a adição do prefixo ex, que traz, entre outras, a ideia de abrir, tirar, o vocábulo explicar passou a se referir ao ato de desdobrar, desembaraçar, e, no plano do discurso, esclarecer,

Durante muitas décadas, esse modelo de produção manteve-se auspicioso, gerando o que Hobsbawm assinala como “Era de Ouro”³, marcada pela empregabilidade e acesso das famílias a gêneros e utensílios que conferem o novo modo de vida na sociedade moderna. No entanto, esse modelo começa a dar sinais de esgotamento em virtude das transformações ocorridas a partir do pós-guerra e da consequente crise do capitalismo. A revolução tecnológica e a globalização permitiram o acesso a mercados regionais com peculiaridades e a necessidade de adaptação do processo produtivo às culturas locais. Nessas circunstâncias, há uma necessidade de convocação de conhecimentos singulares, tácitos, que não se encontram disponíveis em redes de dados. Talvez isso explique, pelo menos parcialmente, por que esse tipo de conhecimento volta a ser valorizado e entendido pelas empresas como estratégico para a inovação e a competitividade (Dourado, 2007).

No campo dos estudos sobre trabalho docente, autores como Nóvoa (1992), Gatti (1996), Lüdke (2001) e Tardif (2002) realçam os saberes advindos da experiência de vida e trabalho dos professores como elemento fundamental para o desenvolvimento e a profissionalização docente. Esses saberes, assim como nos diz Tardif (2002, p. 61), “abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com o trabalho. [...] Não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade”.

A importância conferida ao conhecimento tácito coloca em perspectiva a discussão sobre a formação de professores, dando relevo a sua subjetividade e à escola como espaço de produção de saberes, que não são mais nem menos, apenas saberes diferentes (Freire, 1987). A partir desse trabalho, podemos contribuir para uma melhor compreensão em torno da natureza, arquitetura e funcionalidade do conhecimento tácito no sentido proposto por Polanyi. Para tanto, as contribuições da Abordagem Ergológica foram fundamentais.

Este trabalho apresenta e discute resultados de uma pesquisa de doutorado que analisa os sentidos e significados do conhecimento tácito no trabalho docente na Educação Física e, como tal, configura-se como uma pesquisa descritiva e qualitativa, usando como procedimentos

ensinar. Explícito é o que se apresenta claramente, sem dúvida, sem ambiguidade, que se encontra perfeitamente declarado sem nenhuma restrição à expressão. Gramaticalmente, refere-se ao dito ou explicado detalhada e precisamente, admitindo processo de formalização. Juridicamente, trata-se de uma afirmação ou prova formal sobre a qual não resta dúvida” (Silva, 2016, p. 57-58).

³ Para Eric Hobsbawm (1995), os anos dourados do século XX, mais precisamente as décadas de 1950 e 1960, constituíram um período caracterizado pelo sentimento de prosperidade que permeou em muitas nações, especialmente as [capitalistas](#).

a observação de situações de trabalho de professores dessa disciplina em escolas públicas do Alto Sertão Baiano.

Nosso objetivo principal, a partir dessa observação, foi identificar as situações em que o professor fez uso de seu conhecimento tácito para renormalizar ou ressignificar seu plano prescrito de trabalho, tendo em vista o contexto dialético do trabalho. Além disso, discutimos a evolução do conceito, bem como as formas de convocação do conhecimento tácito identificando seus sentidos e significados no contexto do trabalho docente da Educação Física. Notamos que o diálogo com a Abordagem Ergológica foi fundamental para aprofundar o conceito, evidenciando algumas de suas características pela captura das dinâmicas no trabalho real dos docentes.

Gênese e evolução do conhecimento tácito

Na década de 1966, Michael Polanyi, em sua obra *The Tacit Dimension*, estabelece o princípio fundamental do conhecimento tácito, afirmando que sabemos mais do que podemos dizer. Polanyi (1966) utiliza a metáfora do iceberg para representar sua teoria sobre o conhecimento tácito ou pessoal. Para ele, a parte emersa do iceberg seria o que é passível de explicitação e o montante submerso corresponderia à dimensão tácita do conhecimento, que sustenta o que é explícito.

Na literatura científica, é possível identificar inúmeras acepções sobre o conhecimento tácito. Embora constituindo-se como um conhecimento pessoal, presente no trabalho desde os primórdios da humanidade, os estudos em torno dessa temática são relativamente recentes, refletindo visões oriundas da fenomenologia e do pragmatismo.

Partindo de uma fenomenologia existencial, Polanyi realiza pesquisas sobre esse tema, propondo uma gênese sobre o conhecimento tácito, em sua dinâmica, em seus aspectos funcionais e fenomenais. Para esse estudioso, o conhecimento é sempre pessoal, não podendo, portanto, ser reduzido às representações, mesmo codificadas em livros ou em teorias.

Recorrendo à psicologia da Gestalt, Polanyi explica que nossa percepção das coisas é feita sempre a partir do foco de nossa atenção ou visão. Nesse mesmo campo, existem outros componentes que integram o conjunto da coisa observada, mas que não determinam seu significado isoladamente. O autor reitera, portanto, que, enquanto o sujeito observa ou tenta compreender o significado de algum objeto, os outros componentes marginais, embora constituintes deste, atuam apenas como elementos subsidiários ao todo.

A partir de uma visão pragmática, autores do campo da Administração, com foco na gestão eficiente do conhecimento em ambientes empresariais, buscam descrever o conhecimento tácito, especialmente sobre a maneira por meio da qual o ser humano opera com este conhecimento. Nonaka (1994) aponta para a reunião de elementos cognitivos e técnicos. A dimensão cognitiva reflete a imagem da realidade de um indivíduo (o que é) e a visão do futuro (o que deveria ser) enquanto o elemento técnico abrange ofícios e habilidades que se aplicam a contextos específicos.

Gill (2000) lembra que o conhecimento tácito não pode ser gerenciado ou ensinado da mesma maneira que o explícito. Segundo Nan (2008), o saber pode ser expresso ou inexprimível. O conhecimento expresso encontra-se inserido num conjunto de regras e procedimentos que permite a outras pessoas exercerem a expertise da mesma maneira. Já o inexprimível não se reduz a uma regra ou a um conjunto de regras. Somente o indivíduo que o possui pode exercê-lo de forma consistente.

Ao reconhecer a existência de um conhecimento tácito produzido pelos trabalhadores no interior das corporações, Nonaka e Takeuchi (1997) popularizaram a espiral de conversão do conhecimento a partir do pressuposto de que seria possível converter o conhecimento tácito em explícito, buscando, por meio de diálogos, conversas, relatos de experiências, seu registro. Em contraposição a essa ideia, Tsoukas (2001) afirma ser impossível operacionalizar o conhecimento tácito, no entanto, é possível encontrar novas maneiras de falar, novas formas de interagir e novas maneiras de distinguir e conectar. O conhecimento tácito não pode ser “capturado”, “traduzido” ou “convertido”, somente exibido e manifestado no que fazemos.

Aranha (1997), ao se referir ao conhecimento tácito, observa que este é parte integrante e importante da qualificação do trabalhador. Para ela, ainda que de forma assistemática, o trabalhador produz conhecimento, “elabora um saber sobre o trabalho, que não é apenas constituído de noções de sobrevivência e relacionamento na selva competitiva do mercado de trabalho, mas que é também técnico” (Aranha, 1997, p. 19). Por fim, tratar o conhecimento tácito de forma precisa e definível é reduzir o que é conhecido ao que é apreensível. Empobrece-se, dessa forma, a noção de conhecimento tácito (Dourado, 2007).

Se tomarmos o conhecimento nas acepções consideradas neste artigo, especialmente a de Polanyi, o conhecimento tácito se caracteriza como um saber pessoal, cunhado ao longo da experiência de vida dos sujeitos. No trabalho docente, com o avançar da carreira profissional, é possível desenvolver saberes pessoais, tácitos, situados no trabalho docente de cada professor que, amalgamados com outros saberes de ordem técnica e disciplinar, ajudam a tornar mais adequada sua prática pedagógica. Para Pereira (2021, p. 151), “os saberes técnico-acadêmicos

e os tácitos integram uma complexa e dialética teia de conhecimentos, que ora se opõem, ora se aderem, de acordo com as situações suscitadas pela experiência real do trabalho e da vida”. O conhecimento tácito, cunhado nas experiências de vida e trabalho, é seletivo e emerge somente quando os saberes técnico-científicos são insuficientes para lidar com as variabilidades laborais, conforme observamos no trabalho dos participantes de nossa pesquisa.

É sobre esse processo de constituição e usos do conhecimento tácito que refletiremos no próximo tópico. Para tanto, contamos com o auxílio da Abordagem Ergológica do Trabalho (AET), evidenciando sua intempestividade, seletividade e dialeticidade no ato do trabalho.

Contribuições da ergologia para o entendimento do conhecimento tácito

Iniciaremos este tópico recorrendo aos conceitos da AET para traduzir a condição dialética do trabalho e de como o ser humano faz uso de si a partir de conhecimentos explícitos e de seus saberes tácitos mediados sempre por valores. A ergologia é uma “disciplina de pensamento” que, não obstante tenha como escopo a construção de “conceitos rigorosos, deve indicar nestes conceitos como e onde se situa o espaço das (re)singularizações parciais, inerentes às atividades de trabalho” (Schwartz, 2000, p. 45). A partir disso, podemos refletir sobre a natureza e a funcionalidade do conhecimento tácito em situações de trabalho e vida.

Para Schwartz (2001), o trabalho é resultado de uma prescrição antecedente e dos efeitos da transformação proposta pelo trabalhador. Depara-se invariavelmente com normas que devem ser cumpridas e, as ações deste, as reconfiguram. As renormalizações fazem parte, portanto, das ações cotidianas da atividade laboral e, como tal, inserem-se no campo da atividade humana. Nesses termos, o trabalho se configura como uma experiência instável, mutável, de difícil domínio. Tais infidelidades nos levam a compreender o trabalho docente como algo sempre variável, o qual requer, mesmo que infinitesimalmente, a renormalização dos conhecimentos e saberes apreendidos na vida e na formação acadêmico-profissional (Schwartz, 2011).

Lançado nesse contexto instável e dialético, o sujeito utiliza como ferramenta saberes de toda ordem (tácitos, técnico-acadêmicos, relacionados a valores éticos e morais etc.) para produzirem o seu trabalho. Schwartz (2014) nos fala de uma dramática nos usos do corpo-si. Assim, o trabalhador é constantemente confrontado com variabilidades na realização de suas atividades, sendo-lhe impossível escapar de microescolhas rotineiras. Torna-se gestor das variabilidades, produz microescolhas que o fazem optar entre trabalhar “por si” ou “pelos outros”, gerindo seu fazer e conferindo sentido ao corpo-si por um tipo de inteligência que passa

pelo muscular, pelo neurofisiológico, mas que, em seguida, passa pela inconsciência do próprio corpo e pelo histórico (Schwartz; Duc; Durrive, 2010).

O conceito supracitado revela que o trabalhador possui um conhecimento encarnado, nem sempre consciente, fruto de suas experiências, que convoca seletivamente nas situações de trabalho. Ao discutirmos sobre o conhecimento tácito, apontamos para sua individualidade (conhecimento pessoal) e para sua intangibilidade (conhecimento intangível). A partir de nossos estudos e reflexões, apontamos agora para outras características do conhecimento tácito que podem contribuir para um melhor entendimento em torno da sua natureza e funcionalidade. A primeira delas se refere ao mecanismo de convocação desse tipo de saber. Trata-se de sua seletividade (conhecimento seletivo), que se refere ao modo como este é convocado nas situações de trabalho. Embora o sujeito possua um extenso e complexo repertório de conhecimentos tácitos, eles são seletivamente convocados a partir das variabilidades surgidas no aqui e agora do trabalho. Essa seleção se dá de modo intempestivo, pois é impossível saber o que o contexto do trabalho apresentará como demanda inédita para o trabalhador. Em virtude disso, apontamos mais uma característica do conhecimento tácito: sua intempestividade (conhecimento intempestivo). Essas duas novas características agem de forma mútua e dialética, pois é a partir de uma demanda intempestiva que se convoca determinados conhecimentos que, adquiridos em experiências concretas e análogas de trabalho, apresentam maior aderência à demanda suscitada pelo trabalho real.

Por último, apontamos para a dialeticidade do conhecimento tácito (conhecimento dialético). É preciso ter claro que até mesmo o conhecimento tácito, adquirido em experiências concretas de trabalho, portanto, ressignificado, encontra-se num nível de desaderência ao contexto real de trabalho, em virtude de sua permanente natureza dialética. Sendo assim, nenhum conhecimento, até mesmo aquele cunhado por meio da experiência, que reside mais próxima do trabalho, pode torná-lo previsível.

A experiência seria então uma sabedoria que nos dispensaria a aventura, um saber que faria a economia da prova, diz Canguilhem [1956]. Ora, disse ele, essa ideia de uma “experiência antes da experiência é um logro”. Implacável crítica da noção de “lições da experiência”: esta dissipação dos obstáculos pela “antecipação do porvir” suporia que existissem “situações comparáveis”, “similitudes” nas situações de vida, e acrescentemos, de trabalho. Ora, a cada experiência, essas similitudes “se desvanecem”, o meio é sempre “infel”, já dissera ele em sua tese de Medicina, O normal e o patológico (Canguilhem, 1956 *apud* Schwartz, 2013, p. 18, grifos do autor).

Nesse sentido, o conhecimento tácito, enquanto patrimônio emerso nas experiências anteriores do trabalhador, não pode ser fidedignamente utilizado em virtude dos contextos instáveis e variáveis do trabalho real, exigindo sua ressingularização.

Portanto, essas novas características nos ajudam a compreender o modo de funcionamento do conhecimento tácito, ou seja, como o trabalhador utiliza esse patrimônio nas situações de trabalho. A seletividade mostra que, diante dos desafios, o trabalhador recorre a conhecimentos mais adequados ou afinados com a situação específica a ser resolvida. A intempestividade remete à emergência da escolha de determinados conhecimentos suscitados pelas situações de trabalho, ou seja, tem um tempo em que se recorre aos conhecimentos cuja previsibilidade é impossível. Por último, a dialeticidade destaca a plasticidade do conhecimento, que precisa ser remodelado para ser utilizado. É como uma peça que não faz parte de um quebra-cabeça, que, para se encaixar, precisa ser reconfigurada.

Seguindo para a conclusão deste tópico, ressaltamos que o uso da ergologia enquanto ferramenta desveladora da atividade do trabalho nos exige refletir sobre as aproximações entre os conceitos cunhados por Polanyi e por Schwartz para se referirem aos aportes de que os sujeitos dispõem na intervenção sobre o mundo. Refiro-me aos termos conhecimento explícito e conhecimento tácito empregados por Polanyi e aos saberes constituídos/normas antecedentes e saberes investidos utilizados por Schwartz na AET.

Não é possível, no contexto deste artigo, historicizar e confrontar profundamente fontes teóricas e impertinências mútuas. Mas sabemos que, em uma primeira apropriação, a distinção é de ordem semântica, uma vez que Polanyi utiliza o termo conhecimento explícito ou tácito para se referir aos aportes que o ser humano mobiliza para sua intervenção laboral.

Já a Abordagem Ergológica utiliza o termo saber constituído utilizado na atividade de trabalho em contraste dialético com a expressão “saber constituído” presente no contexto das “normas antecedentes”, que prefiguram a situação de trabalho na qual se encontra imersa operando a atividade humana. Tomando como referência as discussões propostas na obra de Charlot (2000), referência importante para Yves Schwartz, é possível distinguirmos os termos conhecimento e saber, entendendo o primeiro – conhecimento – como a obtenção de uma imagem cognitiva interna de uma verdade (nem pura, nem absoluta, mas uma verdade) independente de uma realidade, estabelecida pela relação cognitiva interna e ativa do sujeito sobre o objeto. Já o segundo – saber – é produzido a partir da confrontação pessoal do sujeito, apropriado de conhecimentos numa realidade específica e singular. “O saber é uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece com seu mundo, resultado dessa interação” (Schlanger, 1978 apud Charlot, 2000, p. 62).

Baseado na discussão acima, é possível reconhecer problemas nos termos utilizados por Polanyi e Schwartz. O primeiro autor emprega a palavra conhecimento para se referir a uma dimensão tácita, fruto da relação ativa entre o sujeito e o objeto. Em Schwartz, podemos perceber situação contrária, uma vez que a expressão saber constituído se relaciona ao conhecimento genérico, externo ao sujeito.

Para Polanyi, a diferença entre um conhecimento explícito e um conhecimento tácito parece ser apenas de ordem cartorial. Enquanto o primeiro é produzido e legitimado academicamente, o segundo é estruturado tacitamente na relação direta e cotidiana entre o sujeito e o objeto. Em outras palavras, o conhecimento é algo construído de modo contínuo e possui nuances muitas vezes não expressas pela linguagem oral ou escrita. Nesse sentido, Polanyi, 1966 *apud* Prosch, 1986, p. 90 questiona o ideal de objetividade científica que acarreta a necessidade de só aceitar o que pode ser provado:

a ciência é o resultado de uma integração semelhante à da percepção comum. Ela estabelece coerências até então desconhecidas na natureza. Nosso reconhecimento dessas coerências é largamente baseado, assim como a percepção, em indícios dos quais não estamos focalmente conscientes sendo, na verdade, raramente identificáveis. As concepções correntes da ciência sobre a natureza das coisas sempre afetam nosso reconhecimento da coerência na natureza. Da visualização de um problema à decisão última sobre que dúvidas rejeitar, sempre temos em mente fatores de plausibilidade. É isso o que significa dizer que, estritamente falando, qualquer ciência natural é uma expressão de julgamento pessoal.

Compreendendo que todo conhecimento é pessoal, não mais precisaríamos fazer a distinção entre conhecimento e saber, uma vez que sempre haverá uma relação ativa e singular entre sujeito e objeto. Até mesmo a apropriação de um conhecimento científico, genérico, não será igual para todos os sujeitos, uma vez que estabelecem uma relação singularizada com o objeto.

Diante dessas discussões, a opção neste trabalho por empregar o termo conhecimento tácito para nos referirmos ao que é pessoalmente adquirido na experiência de vida e trabalho parece ser mais adequado do que outras designações, tais como: saber investido, saber experiencial, saber docente, entre outros, a fim de reduzirmos a dicotomia sempre presente entre teoria e prática, entre conceptores e executores. Essa expressão é pouco usada na literatura sobre saberes em geral, menos ainda nos estudos sobre a docência na Educação Física.

A princípio, ele nos pareceu muito próximo de alguns termos na ergologia, tais como saberes do corpo-si, saberes investidos, saberes da experiência, entre outros. Mas aos poucos vamos encontrando nuances, mesmo que as fontes teóricas que os sustentem sejam bastante distantes e, em certos fundamentos, não dialoguem. Ao vivenciar e construir o mundo,

constituímos os conhecimentos tácitos, não é uma justaposição linear de saberes, há uma mistura e uma junção com um saber de ordem pessoal.

Um ponto de tensão nos fundamentos de cada um dos aportes teóricos é que o uso do termo conhecimento, para Polanyi, não tem, necessariamente, uma delimitação clara da presença dos saberes dos campos científicos e/ou técnicos, e não é apenas saber experiencial, mas um misto intermediário. Na AET, há uma delimitação clara entre a natureza desses saberes, mas nada nos permite supor que a ciência não possua conhecimentos tácitos, ou seja, um misto entre conhecimentos científicos e saberes experienciais do corpo-si.

Ou seja, há uma aproximação. Podemos pensar até mesmo em recobrimentos quando ponderamos sobre a unidade entre a experiência e o conceito em YS, mas sabemos que essa unidade está pressuposta no conceito de conhecimento tácito. Por outro lado, precisamos admitir que a AET nos propiciou elucidar meandros da atividade de trabalho real, o que possibilitou cunhar algumas características do denominado conhecimento tácito em Polany.

O uso dos conhecimentos tácitos nas aulas de educação física

O ofício da Educação Física nas escolas apresenta algumas peculiaridades que revelam uma suposta condição de desprestígio desse componente. Autores como Souza Junior (1999), Bracht (2003), Nozaki (2004) e Ayoub (2005) afirmam que, mesmo histórica e hegemonicamente presente nos currículos escolares, a Educação Física parece não se constituir como uma área de conhecimento relevante para a formação dos alunos. Esse fato se dá em virtude de uma formação erigida a partir da mobilidade social, tendo a escola como trampolim para a ascensão sócio-econômica. No entanto,

a Educação Física, por outras vias, busca legitimar-se na escola. Embora não tenha uma posição privilegiada, quando se trata da ascensão socioeconômica, faz-se importante para os alunos pelas possibilidades que oferece em termos de vivências corporais, interações e sensações. A condição escolar da educação física se revela um tanto quanto paradoxal. Por um lado, insuficiente para a lógica produtivista do Estado capitalista, por outro, um refúgio, um lugar possível para fluir a vida humana em nós (Pereira, 2021, p. 189-191).

Dessa forma, ao reconhecer seus paradoxos, o professor segue produzindo seu trabalho a partir da condição de desprestígio que, de algum modo, faz avolumar a convocação de seus conhecimentos tácitos.

As variáveis contextuais, como a estrutura escolar, as normas organizacionais, o currículo e a modalidade de ensino, bem como a localização e características sócio culturais, são elementos que contribuem para a emersão do conhecimento tácito no trabalho docente dos

professores. A fim de ilustrarmos a dinâmica de convocação do conhecimento tácito no trabalho docente na Educação Física, elaboramos recortes de situações ocorridas nas aulas que nos pareceram mais emblemáticas e reveladoras a respeito de como o professor opera em seu trabalho, utilizando seus saberes e, nesse caso, com maior ênfase, o conhecimento tácito.

Um professor em dois contextos docentes

Apresentaremos a seguir dois recortes de aula atribuídas a um professor do ensino médio e fundamental. Vale ressaltar que o primeiro recorte aconteceu numa escola de educação profissional e o segundo numa escola de ensino fundamental, sendo as escolas localizadas na sede e zona rural do município de Caetité na Bahia. Acrescente-se, também, que as aulas do Ensino Médio foram lecionadas no turno matutino e as do Ensino Fundamental no vespertino.

A pesquisa foi realizada no ano de 2020 e, nessa época, o professor observado perfazia um total de 17 anos de docência, demonstrando ainda estar bastante motivado e dedicado ao trabalho, sempre inventivo e criativo não só em suas aulas, mas também em relação ao contexto geral da escola. O referido professor possuía uma carga horária de 60h, sendo 40h na rede estadual e 20h na rede municipal.

Nas duas situações observadas, temos um professor e dois contextos docentes. A escolha de contextos diferenciados para observar e analisar as situações do trabalho docente em Educação Física se deu com o intuito de evidenciar, de forma mais concreta, a condição sempre inédita do trabalho. Segundo Schwartz (2011), mesmo que minimamente, alguma coisa diferente vai acontecer, mudando a estratégia didática do professor.

Na primeira situação o professor faz uso de um vídeo infantil para ensinar “dança” a alunos(as) do Ensino Médio com o argumento de que a dança precisa ser vista como algo possível de realizar na prática. Devemos ressaltar que o principal objetivo nessa escolha foi selecionar uma experiência factível tanto para o professor quanto para os alunos. Isso se confirma quando, ao final, o professor justifica que, se ele conseguiu fazer os movimentos ritmados, todos também conseguiriam.

Na segunda situação, a dificuldade de domínio prático do conteúdo também se apresenta, dessa vez, em relação ao ensino do voleibol. Tendo em vista a dificuldade apresentada no exercício específico desse conteúdo, o professor recorre ao conhecimento de terceiros para preencher uma lacuna em sua aula. Dessa vez, em vez de apresentar um vídeo aos alunos, o professor recorre à mim (pesquisador/observador), praticante de voleibol, para mostrar a técnica da manchete e de auxiliá-lo no convencimento dos alunos em torno da

aprendizagem desse esporte, não muito popular entre os alunos, especialmente na zona rural onde está localizada a escola.

Nesse exemplo singular de prática pedagógica, percebemos a funcionalidade do conhecimento tácito. A intempestividade e a seletividade se deram a partir das situações inusitadas e das limitações do professor e dos alunos em relação ao ato de dançar e jogar voleibol. A dialeticidade se deu na medida em que o professor necessitou ressignificar seus saberes ao contexto real de trabalho como no exemplo da dança.

A partir das duas situações podemos confirmar a interveniência dos conhecimentos tácitos, enquanto conhecimentos pessoais amalgamados, nas aulas de Educação Física. Ao analisarmos esses aspectos, queremos mostrar que o ensino da Educação Física, mas não somente este, demanda conhecimentos muito específicos e singulares, concretos, capazes de aderir melhor o ensino ao contexto real do trabalho. O conhecimento tácito, portanto, é resultado ou produto das experiências vividas pelos professores que não são só práticas e, às vezes, representam a síntese pessoal do campo teórico com o prático.

As situações apresentadas demonstram as qualidades do conhecimento tácito e a maneira circunstanciada por meio da qual esse tipo de conhecimento é convocado. Seus sentidos e significados estão diretamente ligados às demandas sempre inéditas do trabalho. O conhecimento tácito, enquanto expressão humana, não se submete a uma racionalidade técnica, ao contrário, às vezes se sobrepõe a esta, fazendo do trabalho um campo de tensões e de humana atividade⁴.

À guisa de conclusão

Neste artigo, tivemos a oportunidade de refletir sobre a natureza e funcionalidade do conhecimento tácito, bem como de analisar a dinâmica de convocação deste no trabalho docente na Educação Física escolar. Por meio da observação e diálogo com os sujeitos da pesquisa, pudemos compreender melhor o trabalho docente de dois professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas no Alto Sertão Baiano. As conclusões a que chegamos podem ser assim sintetizadas:

1. O conhecimento tácito é cultivado a partir das experiências mais significativas dos sujeitos, sobretudo, aquelas que os instigam a produzir novos saberes para adequar melhor seu trabalho.
2. Os saberes decorrentes das experiências de vida são apropriados e integrados a uma extensa rede de conhecimentos que podem ser convocados, intempestiva e

⁴ A esse respeito, consultar Cunha (2013).

- seletivamente, no trabalho e na vida. Isso confere ao conhecimento tácito a qualidade de um saber pessoal e, às vezes, latente até para o próprio sujeito.
3. Acrescentamos, a partir deste trabalho, três elementos que talvez apontem para a natureza e funcionalidade do conhecimento tácito: intempestividade, seletividade e dialeticidade.
 4. A intempestividade diz respeito à convocação do conhecimento tácito no trabalho. Não é possível prever quando um conhecimento dessa natureza será convocado, pois isso é determinado pelas circunstâncias laborais.
 5. A seletividade também se refere à convocação do conhecimento tácito. Além de não sabermos quando o convocaremos, não sabemos quais conhecimentos pertencentes a esse enorme repertório serão convocados. Isso reforça a ideia de que os conhecimentos tácitos só possuem sentido quando imersos nas peculiaridades e necessidade do trabalho.
 6. Por fim, há a dialeticidade ligada à utilização do conhecimento convocado. Nenhum conhecimento, nem mesmo aqueles aderentes ao trabalho como é o caso do conhecimento tácito, pode ser fidedignamente encaixado nas situações de trabalho. Ao contrário de um quebra-cabeça que tem uma figura pré-definida e que possui peças que podem ser encaixadas linearmente, a vida é dialética e exige por parte de quem vive e trabalha, sempre a renormalização de seus conhecimentos e saberes.

Após esses estudos, análises e reflexões, esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão a respeito do conhecimento tácito em diálogo com aspectos da AET, não só na Educação Física, mas também no trabalho em geral.

Referências

- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARANHA, A. V. S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 2, p. 12-30, 1997.
- AYOUB, E.. **Memórias da educação física escolar**. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte / I Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONBRACE/CONICE). Porto Alegre: CBCE, 2005. p. 2260-2270.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BRACHT, V. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- CUNHA, D. M. Trabalho, humana atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, p. 25, 2013.
- DOURADO, M. L. G. **O tácito como conhecimento e seu modo de uso no labirinto organizacional contemporâneo: estudo de caso da microcity**. 2007. 188 f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad.pesq.**, São Paulo, n. 98, p.85-90, ago. 1996.

GILL, S. P. **The tacit dimension of dialogue for knowledge transfer**. In: CONFERENCE ON KNOWLEDGE AND EDUCATION, 2000, Helsinki. Proceedings [...]. Helsinki: Helsinki School of Economics and Business Administration, 2000. p. x-y.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos – O Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LISPECTOR, C. **Cadernos de Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Sales, 2004.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 27-54.

NAN, N. A principal-agent model for incentive design in knowledge sharing. **Journal of Knowledge Management**, Bingley, v. 12, n. 3, p. 101-113, 2008.

NONAKA, I. Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. **Organization Science**, Catonsville, v. 5, n. 1, p. 14-37, fev. 1994.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOZAKI, H. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

PEREIRA, J. A. G. **Conhecimento tácito no trabalho docente na educação física escolar: importância, sentidos e significados**. 2021. 282 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PIMENTEL, D. *et al.* (org.). **Sociologia do trabalho: organização do trabalho industrial**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1985.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

PROSCH, Harry. **Michael Polanyi: a Critical Exposition**. State University of New York Press, 1986.

SCHWARTZ, Y. A comunidade ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 7, p. 38-46, jul./dez. 2000.

SCHWARTZ, Y. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, F. (coord.). **A Ergonomia em busca dos seus princípios: debates epistemológicos**. São Paulo: Edgard Blücher, 2001. p. 141-180.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011.

SCHWARTZ, Y. Concepções da formação profissional e dupla antecipação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 17-33, 2013.

SCHWARTZ, Y. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul./set. 2014.

SCHWARTZ, Y.; DUC, M.; DURRIVE, L. A linguagem em trabalho. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. p. 131-148.

SILVA, C. J. R. **Do saber ao sabor**: estudo da relação entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho. 2016. 221 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

SOUZA JUNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos**: a educação física como componente curricular? ... isso é história! Recife: EDUPE, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TSOUKAS, Haridmos. What is organizational knowledge? University of Strategic and Athens Laboratory of Business Administration – Alba. **Journal of Management Studies**, v. 38, n. 7, Nov. 2001.

Sobre os autores:

Jorge Adilson Gondim Pereira. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto B da Universidade do Estado da Bahia- Campus XII. Integra o grupo de pesquisa NEPE - Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire.

Contribuição de autoria: conceitualização, investigação, escrita – revisão e edição, escrita – rascunho original.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3060733789966511>

Daisy Moreira Cunha. Pós-Doutora pela Universidade de Tours François Rabelais e Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Integra o NETE - Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível C.

Contribuição de autoria: conceitualização, escrita – revisão e edição

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4473364474459994>

Como citar este artigo

PEREIRA, Jorge Adilson Gondim; CUNHA, Daisy Moreira. Do conhecimento tácito à luz da ergologia. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5 n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.20837