

CONHECIMENTO TÁCITO E CONHECIMENTO EXPLÍCITO COMO FUNDAMENTOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Nadja Maria Amado de Jesus
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
nadjaamado1@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação se constitui como direito fundamental da pessoa e o acesso à escola, a partir da década de 1980, vem avançando significativamente. Contudo, apesar de avanços históricos na ampliação da matrícula escolar, intensificados na segunda metade da década de 1990, ainda persistem grandes desafios que vão além da garantia do acesso e põem em pauta a defesa da qualidade da educação, cujos indicadores educacionais têm revelado, a cada dado divulgado, um panorama excludente, apontando a ineficácia da escola no processo de difusão do conhecimento e no cumprimento da sua função social.

Nesse cenário, a política de formação de professores vem sendo orientada pelos resultados das avaliações externas e toma como referência a padronização do currículo, a prescrição de aulas roteirizadas, comprometendo o exercício da profissionalidade docente e sua autonomia pedagógica.

Assim, este trabalho propõe uma reflexão sobre os fundamentos teóricos que destacam a relação entre conhecimentos tácitos e explícitos a favor de uma *expertise* profissional que possibilite a reflexividade crítica do professor no seu contexto de atuação.

Para tanto, adotamos neste estudo a metodologia com abordagens qualitativa e interpretativa, tendo como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e eletrônica, com destaque para os estudos sobre conhecimento tácito, referenciados em Polanyi (2008), Vigotsky (2007); conhecimento tácito e explícito, no contexto da teoria de criação do conhecimento, de Takeuchi Nonaka (2008), em diálogo com a epistemologia da prática, de Schön (2000); e as reflexões sobre profissionalidade, em Gatti (2011), Lins (2013) e Bourdoncle (1998). Assim, estruturamos o trabalho em introdução, desenvolvimento e conclusões que apontam para o fortalecimento da profissionalidade docente a partir de processos de formação contínua que articulem conhecimentos tácitos e explícitos como fundamento da reflexividade crítica do professor e de melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem,

incidindo, conseqüentemente, na melhoria da qualidade dos indicadores educacionais.

CONHECIMENTO TÁCITO E EXPLÍCITO: INTERAÇÕES ARTICULADAS À PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O conhecimento tácito é fruto da dinâmica de interação do sujeito com o ambiente e, dada sua complexidade, nem sempre será passível de conversão integral, uma vez que este trata da dimensão mais intrínseca do conhecimento, pois, segundo Polanyi (2008), sabemos mais do que podemos comunicar. Com efeito, Polanyi revela a existência da dimensão tácita e da dimensão explícita do conhecimento, levando a crer que nem todo conhecimento tácito pode ser explicitado, uma vez que tal dimensão está vinculada a experiências particulares dos indivíduos, não sendo, pois, possível de ser convertido na sua totalidade.

Tendo em consideração a ideia de Vigotsky (2007), de que o conhecimento é construído pelos sujeitos com base nas suas experiências individuais e ampliado na relação de interação entre as pessoas, Takeuchi e Nonaka (2008) ponderam que o conhecimento é criado apenas pelos indivíduos, está vinculado à ação e é permeado por crenças e compromissos individuais e coletivos com intencionalidades definidas.

Assim, podemos considerar que as ideias de Polanyi (2008), Vigotsky (2007) e Takeuchi e Nonaka (2008) convergem para a compreensão de que a criação do conhecimento começa a partir do conhecimento tácito, que compõe o repertório de conhecimentos construídos pelos indivíduos, num processo de autoformação que se expande nas relações de interação com o grupo e com o meio.

Uma vez que o conhecimento é uma criação do indivíduo e que o conhecimento tácito e conhecimento explícito não são antagônicos e sim complementares, podemos afirmar, nesse contexto, que o conhecimento explícito só é possível se experimentado na configuração de conhecimento tácito.

No campo pedagógico, Schön (2000) referencia-se, também, nas ideias de Polanyi sobre o conhecimento tácito e descreve dois processos que vão orientar a sua proposição de criação de uma epistemologia da prática profissional orientada pelo ensino prático. São eles: o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação.

De acordo com Schön (2000), é preciso atuar na formação de profissionais que saibam mais do que aplicar os conhecimentos técnicos aprendidos e levar em

consideração a percepção dos sujeitos sobre as situações em que atuam. Nessa mesma senda, Bourdoncle (1998) argumenta que a profissionalização do professor não pode ser compreendida como a preparação de profissionais para resolução de problemas técnicos solucionáveis pela razão instrumental, orientada pela regulação do Estado que vai, a partir de interesses de mercado, regulamentando as atividades docentes e comprometendo a capacidade de intervenção consciente.

Levando em conta uma abordagem sociológica acerca das profissões, Lins (2013) destaca que a prática refletida do professor possibilita a mobilização de conhecimentos específicos e a construção de uma *expertise* que, segundo a autora, consiste na prática orientada por saberes especializados, capaz de favorecer processos de ensino e aprendizagem que caracterizam a função específica do professor. Nesse contexto, a dinâmica de profissionalização se intensifica com o compartilhamento das práticas docentes.

Ao discorrer sobre profissionalização docente, Gatti (2011) afirma que não há consistência no exercício profissional sem que haja a construção de uma profissionalidade correspondente à apropriação de um conjunto de conhecimentos e habilidades que estruturam, solidamente, as formas de ação necessárias ao exercício profissional.

Para Lins (2013) e Bourdoncle (1998), historicamente o Estado ora promove o processo de profissionalização dos professores, instituindo marcos legais que definem a obrigatoriedade de formação superior para atuação na docência – decorrente das lutas por reconhecimento e valorização das atividades docentes –, ora promovem a desprofissionalização, uma vez que, orientado, a partir da década de 1990 por políticas públicas educacionais de tendência neoliberal, a docência sofre processos de precarização e proletarização. Esses processos sofrem influência das reformas educacionais que disseminam valores, como eficiência, eficácia, competitividade, desempenho e foco nos resultados, os quais comprometem o exercício da docência e sua autonomia de trabalho.

Desse modo, o exercício da autonomia está atrelado à construção de uma *expertise* que se vincula à experiência e aos conhecimentos especializados que, quando articulados pelos docentes, podem favorecer melhores resultados nos processos de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÕES

Logo, podemos considerar que, no contexto das práticas pedagógicas vivenciadas nas organizações de ensino, o processo de conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito nasce da socialização da práxis pedagógica, experimentada pelos sujeitos do ato pedagógico que, ao refletirem sobre suas práticas no presente-da-ação ou da reflexão sobre a ação, elaboram novos conhecimentos, os quais fortalecem e ampliam a profissionalidade docente. Portanto, o conhecimento na ação pressupõe um processo de reflexão dinâmico e crítico que se dá no desenvolvimento da ação, possibilitando alterar a ação, corrigir rumos e promover mudanças de melhoria da qualidade das aprendizagens dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BOURDONCLE, Raymond. Artisan moral ou professionnel? La place des valeurs dans la conception de la fonction et de la formation des enseignants. **Spirale: Revue de Recherches en Éducation**, n. 21, 1998. p. 23-31. Disponível em: www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1998_num_21_1_1791. Acesso em: 3 maio 2019.
- GATTI, Bernadete A. A questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: GARCIA, W.G. (org.). **Bernadete A. Gatti**: educadora e pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Coleção Perfis da Educação.
- LINS, Carla Patrícia Acioli. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**, v. 1, n. 19, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235531/28508>. Acesso em: 6 abr. 2020.
- POLANYI, Michael. **Sobre o conhecer pessoal**. Tradução de Eduardo Beira. Portugal: Workingpapers “Mercados e Negócios”, 2008. Disponível em: <http://www3.dsi.uminho.pt/ebeira/wps/WP86conhecerpessoal.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TAKEUCHI, H.; NONAKA, I.; Criação e Dialética do Conhecimento. In: TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.