

Título da obra História, Trabalho e Conhecimento nas Profissões

Autores © Telmo H. Caria (Org)
Carlos M. Gonçalves (Org)
Ana Paula Marques (Org)

Edição **Livpsic**

ISBN 978-989-8148-35-3

Data de Edição Outubro 2009

Contactos e Pedidos

Livpsic
Livraria da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Tel.: +351 220156971
www.livpsic.com
livpsic@livpsic.com / geral@legis.pt

Concepção gráfica da capa: Fernando Pereira

Foto da capa: Fernando Pereira, "Bem-me-quer", Óleo s/tela, 2009.

Nota: Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida por qualquer processo electrónico, mecânico ou fotográfico, incluindo, fotocópia ou gravação, sem autorização prévia da editora.

Exceptua-se desta proibição a transcrição de curtas passagens para efeito de apresentação crítica ou debate dos textos desta obra, que porém não revistam carácter antológico ou similar.

Os infractores incorrem em procedimento judicial.

• Direitos desta obra reservados para Portugal por Livpsic e Legis Editora

História, Trabalho e Conhecimento nas Profissões

Telmo H. Caria
Carlos M. Gonçalves
Ana Paula Marques
(orgs.)

*Rede temática de investigadores sobre
Educação, Trabalho e Conhecimento em
Grupos Profissionais (Rede GP_etc)*

*Actas do I Colóquio Internacional sobre Grupos Profissionais
X Seminário ASPTI
Instituto Superior de Serviço Social do Porto
Novembro de 2007*

Índice

INTRODUÇÃO.....	IV
<i>Apresentação</i>	
Telmo H. Caria	v
<i>Notas sobre a sociologia histórica das profissões</i>	
Carlos Manuel Gonçalves	ix
<i>Notas para uma delimitação teórica da inserção profissional</i>	
Ana Paula Marques	xv
<i>Notas para uma perspetivação do trabalho técnico-intelectual como cultura profissional</i>	
Telmo H. Caria	xx
1ª PARTE ABORDAGENS SÓCIO-HISTÓRICAS.....	1
<i>Capítulo 1 O jornalista, um ‘operário em construção’</i>	
Joaquim Fidalgo.....	2
<i>Capítulo 2 A construção da profissionalização dos arquitectos em Portugal</i>	
Sandra Pinto Gomes	19
2ª PARTE ABORDAGENS SOBRE AS CULTURAS PROFISSIONAIS.....	36
<i>Capítulo 3 Profissões, culturas epistémicas e sociedade do conhecimento: reflexões sobre alguns resultados do projecto PROFKNOW</i>	
Jorge Ávila de Lima	37
<i>Grupos profissionais no contexto da sociedade do conhecimento Breve comentário ao capítulo 3</i>	
Ana Paula Marques	53
<i>Capítulo 4 Os técnicos dos programas de educação de adultos: Uma análise etnográfica</i>	
Armando Loureiro.....	59
<i>Capítulo 5 Approche ergonomique de l’activité enseignante et processus d’intervention</i>	
René Amigues	78

Introdução

Apresentação

Telmo H. Cariaⁱ

Em Abril de 2007 é formalizada a Rede Temática de Investigadores de Educação, Trabalho e Conhecimento em Grupos Profissionais (Rede GP_etc), através de um protocolo (ver a seguir) celebrado entre quatro centros de investigação universitários de ciências sociais do norte de Portugal, um departamento universitário de sociologia da Galiza e três Escolas Superior Politécnicas (duas do Porto e uma de Lisboa). Posteriormente, ainda durante 2007 e já em 2008, juntaram-se à rede, a título pessoal, alguns investigadores portugueses de Universidades de Lisboa e alguns investigadores brasileiros que também se dedicam ao tema.

A primeira actividade formal e colectiva da rede GP_etc, ocorreu em Novembro de 2007, no Porto, na Escola Superior de Serviço Social: I Colóquio sobre Grupos Profissionais. Ela foi organizada por representantes de alguns dos centros e escolas da rede: Amélia Lopes, Berta Granja, Carlos Gonçalves, Sidalina Almeida Carvalho e Telmo Caria. Esta publicação pretende divulgar as comunicações que na altura foram apresentadas.

A formalização desta rede e o colóquio realizada foram o culminar de um esforço de vários anos para reforçar os laços informais e as trocas de conhecimento entre investigadores portugueses que no norte de Portugal se têm dedicado à investigação sobre profissões. O subtítulo do colóquio, “X seminário ASPTI”, pretende dar conta desse esforço colectivo anterior, do qual será de destacar os encontros/seminários ocorridos em 2006 - realizado em Braga na Universidade do Minhoⁱⁱ - e em 2005 e 2004 - realizados respectivamente em Bragança, no Instituto Politécnico, e no Porto, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - dedicados à preparação e discussão do livro *Saber Profissional*ⁱⁱⁱ.

A actividade da rede GP_etc tem prosseguido: criou, ainda em 2007, um grupo de discussão no portal Yahoo e realizou, no Porto, o seu II Colóquio na Faculdade de Letras, em Outubro de 2008 (cujas actas serão publicadas em CD-rom). Está projectada uma III Colóquio para Outubro de 2010, na Universidade de Aveiro.

Os colóquios e seminários já realizados pelos investigadores desta rede têm procurado na sua organização seguir alguns princípios, que julgamos essenciais para que se possa desenvolver em Portugal uma massa crítica sobre profissões e um clima de confiança que propicie um debate frontal entre perspectivas e linhas de investigação diferenciadas, a saber: (1) a organização dos eventos tem sempre “rodado” por várias instituições de investigação e

i Sociólogo. Investigador Coordenador do Núcleo de Etnografias do conhecimento Profissional (NECP) do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Professor Associado com Agregação em Ciências Sociais da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Para mais informações sobre a actividade profissional que desenvolvo, ver página Web: <http://home.utad.pt/~tcaria/index.html>.

ⁱⁱ Marques, Ana Paula & Caria, Telmo H. (orgs.) (2006), *Educação, Trabalho e Culturas Profissionais: contributos teórico-metodológicos*. Actas dos III Encontros em Sociologia – IX seminário ASPTI. Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho.

ⁱⁱⁱ Caria, Telmo H (org.) (2005), *Saber profissional*. Coimbra, Almedina.

idades; (2) as comunicações são todas elas apresentadas por investigadores convidados, quer sejam autores consagrados, jovens investigadores com estudos empíricos ou comunicações apenas com resultados de projectos; (3) os comunicantes têm um tempo prolongado de apresentação dos seus trabalhos (entre 25 e 40 minutos); (4) após cada comunicação há também um tempo prolongado de debate (nunca inferior a 20 minutos), tendo-se convidado, em muitos casos, outros investigadores, com perspectivas diferentes, a serem comentadores; (5) convidam-se os comunicantes a valorizarem, sempre que possível, a explicitação e formalização dos saberes e práticas de terreno que suportam os seus resultados.

Pelo exposto parece-nos que fica claro que rejeitamos os modelos organizativos centralizados, excessivamente disciplinares e individualistas de produção científica, muito “em voga” em Portugal, nos quais os protagonistas centrais são quase sempre originários das mesmas instituições universitárias e nos quais não se prevê condições de tempo para o cruzamento de perspectivas distintas de análise, que possibilitem um debate científico alargado e informado.

Progressivamente, nos colóquios e seminários da rede, têm sido destacadas cinco linhas de investigação, que parecem ter especial relevância em Portugal: (1) uma linha de investigação sociológica no âmbito da sociologia histórica das profissões; (2) uma linha de análise, potencialmente pluridisciplinar, sobre a temática da inserção profissional; (3) uma linha de investigação interdisciplinar sobre culturas profissionais; (4) uma linha de investigação psico-sociológica sobre identidades pessoais e profissionais; (5) uma linha de investigação sobre as autonomias profissionais em enquadramentos sócio-organizacionais. Sobre as três primeiras linhas de investigação juntamos nesta publicação um conjunto de notas introdutórias da autoria, respectivamente, de Carlos M. Gonçalves, de Ana Paula Marques e de Telmo H. Caria.

Nestas actas encontramos, principalmente, estudos que se podem inserir em duas linhas de investigação: dois estudos sócio-históricos sobre as profissões de arquitecto e de jornalista (1ª parte, com os dois primeiros capítulos); três estudos sobre as culturas profissionais, relativos à actividade contextual de técnicos de programas de educação de adultos e de professores na sala de aula e à relação das profissões de professor e de enfermeiro com a “sociedade do conhecimento” (2ª parte, com os três últimos capítulos). Será ainda de destacar que: (1) um dos estudos é objecto de um comentário crítico; (2) os estudos apresentados correspondem a sínteses de teses de mestrado, de teses de doutoramento ou a sínteses de resultados de projectos de investigação; (3) um deles tem uma descrição detalhada de uma metodologia etnográfica aplicada à actividade profissional; (4) um dos estudos alarga as ligações multidisciplinares à tradição francófona de investigação em ergonomia da actividade.

ANEXO

Protocolo para o desenvolvimento de uma rede de investigadores sobre grupos profissionais

As unidades de investigação científica e de ensino superior identificadas no final deste documento decidem celebrar o seguinte protocolo.

Cláusula 1ª (Objectivos e designação)

O presente protocolo visa regular o intercâmbio entre as instituições signatárias no que se refere ao estabelecimento de uma parceria em rede com vista ao desenvolvimento de investigação e actividades complementares no âmbito das Ciências Sociais sobre a temática dos Grupos Profissionais (GP), tendo em vista articular contribuições teóricas e disciplinares variadas para o estudo e reflexão sobre as relações entre educação, trabalho/organizações e conhecimento/ciência (ETC).

Cláusula 2ª (Implementação)

Por forma a garantir a implementação dos objectivos deste protocolo as instituições signatárias comprometem-se a apoiar e a desenvolver, através do modo que cada signatário considerar adequado, uma rede de investigadores que: (a) criará um colóquio/seminário/workshop anual de investigação sobre a temática; (b) desenvolverá actividades complementares à actividade anual, que potenciem as trocas de informação, o debate científico-intelectual em torno da temática e a divulgação de resultados dos estudos e pesquisas variados, designadamente através de um grupo de discussão virtual e de uma página Web da rede.

Cláusula 3ª (Organização)

A rede de investigadores constituída através deste protocolo assumirá a designação de Rede GP_etc. e desenvolver-se-á de acordo com os seguintes preceitos:(a) a rede é constituída pelos investigadores que as instituições signatárias indicarem como membros efectivos e por outros que os investigadores efectivos da rede vejam de interesse convidar para efeito; (b) um investigador efectivo da rede obriga-se a ter uma participação activa e regular nas actividades desenvolvidas; (c) para efeitos de implementação deste protocolo, para programação futura das actividades e para melhor especificação da organização desta rede, poderá ser constituída uma comissão executiva com três investigadores, em representação de três das instituições signatárias que mais investigadores efectivos indicarem como membros da rede.

Cláusula 4ª (Vigência do Protocolo)

O presente protocolo entra em vigor após a sua assinatura e é estabelecido pelo prazo de dois anos (até final de Abril de 2009), renovável por mais dois, salvo se for rescindido ou denunciado, por qualquer das partes através de envio da carta registada aos outros signatários, com a antecedência mínima de 60 (sessenta) dias antes do seu termo.

Em caso de rescisão ou denúncia do presente Protocolo, as partes obrigam-se a cumprir as obrigações assumidas até ao seu término.

Qualquer aspecto omissos deste Protocolo será regulamentado por acordo entre as partes signatárias.

30 de Abril de 2007

Instituições subscritoras do protocolo

- Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
- Centro de Investigação de Ciências Sociais (CICS) da Universidade do Minho
- Departamento de Socioloxía, Ciencia Política e da Administración e Filosofía (DSCPAF) da Universidade de Vigo
- Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP)
- Instituto Superior de Serviço Social do Porto (ISSSP)
- Instituto de Sociologia (IS) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Escola Superior de Tecnologias da Saúde de Lisboa (ESTSL)
- Centro de Estudos Transdisciplinares em Desenvolvimento (CETRAD) da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Notas sobre a sociologia histórica das profissões

Carlos Manuel Gonçalves^{iv}

Constata-se desde os anos noventa do século XX, na Europa continental, um acréscimo da produção de conhecimento sociológico sobre as profissões. A reflexão adquiriu densidade teórico-metodológica, assente numa pluralidade de temáticas, de objectos empíricos e de resultados de investigação. É um facto que traduz uma ruptura face ao passado em que predominava um quase desconhecimento da leitura sociológica sobre as profissões, de matriz anglo-americana. Desconhecimento resultante da conjugação de factores como a crítica global às teses funcionalistas^v por parte dos sociólogos europeus, o centramento analítico destes na classe operária e no trabalho industrial, a fraca relevância do modelo profissional e as dificuldades de operacionalização do termo “profession” na Europa continental, contrariamente ao que caracteriza o contexto anglo-americano.

Embora no presente persistam algumas resistências e mal-entendidos teóricos, a situação é diferente. As teses críticas e revisionistas dos anos setenta do século passado sobre o fenómeno profissional, marcadas pela diversidade teórica – teses neo-weberianas, neo-marxistas, interaccionistas - e em que pontificam os trabalhos de Johnson (1972), Freidson (1978) e Larson (1977), remeteram a abordagem funcionalista para segundo plano. Existe uma maior abrangência temática e teórica no campo da análise do trabalho e do emprego na Europa continental, o que proporciona a edificação de um espaço de reflexão sobre os grupos profissionais^{vi}. Emergem conceptualizações sobre as profissões, que induzem, por sua vez, questionamentos sociológicos inovadores, rompendo, por exemplo, com a dicotomia – profissão versus ocupação – e alargando o campo empírico aos grupos profissionais não institucionalizados.

Como corolário daqueles aspectos, é patente uma relativa autonomia da produção sociológica europeia continental face à anglo-americana. Analisando a partir de outro plano analítico, transparece que essa autonomia reflecte necessariamente a existência empírica de dois grandes padrões de desenvolvimento histórico das profissões (Collins, 1990; Svensson e Evetts, 2003). O anglo-americano, caracterizado por Estados fracamente intervencionistas onde as profissões mais tradicionais (médicos e advogados) evoluíram com uma forte autonomia, regidas pelo mercado, ancoradas nas universidades privadas e em que a sua regulação é da responsabilidade das associações profissionais privadas ou de organismos públicos. O europeu continental assente numa dependência entre profissões e Estado, em que as primeiras participam na organização burocrática estatal e têm uma autonomia delegada e condicionada pelos objectivos políticos e ideológicos do Estado – a associação profissional pública é por excelência o meio institucional de

^{iv} Sociólogo. Professor do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Investigador do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, cmgves@letras.up.pt

^v As teses funcionalistas predominaram durante décadas na sociologia das profissões.

^{vi} Encontramos nas comunicações apresentadas nos eventos científicos organizados pela “Network sociology of professions” da European Sociological Association exemplos daquela abrangência temática.

auto-regulação. Por sua vez, os profissionais obtiveram a sua formação académica em universidades públicas e existiu uma articulação estreita entre profissões e classes sociais dominantes.

Focalizando-nos ainda na produção sociológica sobre o fenómeno profissional na Europa continental, retém-se a presença de estudos monográficos ou comparativos entre profissões e entre países enformados por uma perspectiva sócio-histórica do fenómeno profissional. A rejeição de uma delimitação estrita e intemporal das fronteiras entre a história e a sociologia, a superação da dicotomia passado versus presente ou entre fontes documentais versus fontes não documentais ou ainda entre singularidades versus regularidades, a primazia conferida a uma leitura baseada na longa duração e na comparação são particularidades nucleares ao questionamento sócio-histórico. Não estamos perante uma perspectiva que recolha o consenso quando discutida nos planos epistemológico e metodológico. Situando-nos no campo da sociologia (Guibert, J. e Jumel, G., 2002; Delanty, G. e Engin F., 2003), registam-se as posições dos que ignoram a historicidade intrínseca aos seus objectos de estudo, o que ocorre no seio dos neo-funcionalistas e fenomenologistas, enquanto outros defendem uma sociologia histórica (com fortes ligações à história social), enformada por perspectivas com nuances teóricas diferenciadas^{vii}, a par daqueles que assumem que a sociologia é sempre histórica nas leituras que realiza sobre as dinâmicas sociais (peculiar à sociologia francesa e sociologia alemã). A análise sociológica, em especial a europeia, incorpora, embora nem sempre de modo extensivo, os contributos, substantivos e processuais, de L. Febvre, L. Bloch, F. Braudel, e a revista *Annales* em geral, E.P. Thompson e E. Hobsbawm, entre outros. As obras de K. Marx e M. Weber são uma referência fundamental. No quadro das interrogações sobre a modernidade, destacam-se os contributos de R. Bendix, N. Elias, C. Tilly, T. Skocpol, K. Polany e I. Wallerstein, que são exemplares na demonstração das articulações, virtuosas, entre a história e a sociologia.

Será principalmente com o movimento revisionista e crítico das teses funcionalistas, que a aplicação da perspectiva sócio-histórica irá permear de modo mais intenso e transversal diferentes níveis e temáticas de análise do fenómeno profissional. Em termos macro, enquadram-se as profissões nas dinâmicas das sociedades capitalistas, dando-se conta dos respectivos processos de formação e de como estes se articulam, por sua vez, com a expansão do sistema económico capitalista e com a constituição e sedimentação dos Estados modernos. Ao nível meso, a perspectiva sócio-histórica possibilita a produção de outras leituras, nomeadamente de natureza comparativa (fundamentais para a rejeição do etnocentrismo e do localismo) sobre: o poder dos profissionais face aos clientes, a outros profissionais e ao Estado; os processos de construção e institucionalização dos monopólios profissionais; as articulações entre as profissões e a estrutura das classes sociais; os conflitos entre profissões para a apropriação das jurisdições profissionais; a influência cultural e política exercida pelas profissões para benefício dos próprios interesses; a retórica legitimadora da ideologia profissional.

Por conseguinte, é clara a ruptura com a perspectiva funcionalista que primou, ao longos dos anos, pela ignorância da dimensão histórica - quanto muito subsistem leituras evolucionistas simplistas dos processos de profissionalização^{viii} - enquanto enveredava pelo centramento na questão taxinómica - profissão versus ocupação - e na valorização dos atributos humanísticos dos profissionais, bem como na defesa das profissões como instrumentos de resposta às necessidades sociais e coesão social, no quadro da sociedade capitalista norte-americana. Produziu-se conseqüentemente uma visão mistificadora, pretensamente legitimada cientificamente, reprodutora das ideologias vinculadas pelos próprios grupos profissionais e socialmente justificativa dos recursos económicos e simbólicos obtidos pelos profissionais.

^{vii} Sobre a sociologia histórica confira-se Guibert, J. e Jumel, G. (2002) e Skocpol (1984).

^{viii} Podemos encontrar um exemplo parcial disso na proposta de processo de profissionalização de Wilensky (1964).

O contributo de Larson (1977) é um marco importante na sedimentação e difusão da abordagem sócio-histórica junto dos sociólogos. Inspirada num esquema teórico, baseado numa síntese entre as teses marxistas e weberianas, o seu interesse centra-se no “projecto profissional” de profissões, como os médicos, advogados e engenheiros, em Inglaterra e nos E.U.A. durante o século XIX, referenciando-o com o desenvolvimento do capitalismo. A heurística da leitura de Larson provém, pelo menos, dos seguintes elementos teóricos: concepção das profissões como actores sociais; articulação entre mobilidade social e controlo monopolista do mercado (perfilhando aqui, como em outros elementos do seu modelo teórico, a perspectiva de Weber de que as profissões têm simultaneamente interesses económicos e sociais); análise sócio-histórica dos projectos profissionais; cruzamento analítico entre a acção dos grupos profissionais, as suas relações com o Estado, os modos como este se posicionou face ao desenvolvimento das profissões e o papel das universidades, na dupla qualidade de instituições de produção dos conhecimentos científicos, em que se fundamenta a profissão, e de profissionais credenciados; recusa da existência de um único modelo de profissionalização.

A abordagem sócio-histórica do fenómeno profissional tem vindo a fazer o seu caminho, apesar de marcado pela descontinuidade e por uma adesão limitada dos sociólogos (Karpic, 2003). A título de exemplo, ganham relevância determinadas obras, algumas delas na sequência da leitura de Larson (1977), mas também de Abbott (1988), de natureza monográfica, referenciadas aos contextos anglo-americanos e europeu continental: Parry e Parry (1976), médicos; Macdonald (1984) sobre os contabilistas; Guillén (1989), economistas; Rodriguez (1992), médicos; Miguel e Salcedo (1987), farmacêuticos; Berlant (1975), médicos; Karpic (1995), advogados; Heidenheimer (1989), juristas e médicos; Poujol (1989), animadores; Zarca (1986), artesãos; Paradeise (1984), marinha mercante e (1989), comediantes; Octubre (1999), conservadores de museus; Suleiman (1987), notários. Johnson (1982), Bertilsson (1990), Krause (1996), Evertsson (2000), Kullmann (2001) abordam as relações entre as profissões e os Estados nacionais. As colectâneas de textos dirigidas por Burrage e Torstendahl (1990), Torstendahl e Burrage (1990) e Lucas e Dubar (1994) são ricas em estudos empíricos sobre os desenvolvimentos dos grupos profissionais no decorrer dos séculos XIX e XX. As obras de Macdonald (1995) e de Dubar e Tripier (1998), no âmbito do seu propósito de apresentar um estado da arte da sociologia das profissões, analisam parcelas do património da abordagem sócio-histórica. Registe-se que do campo da história social, importantes contributos são avançados, por exemplo, por Malatesta (2002).

No quadro da sociologia das profissões que se realiza em Portugal, vários trabalhos mobilizam a abordagem sócio-histórica, embora de modo diferenciado^{ix}. Referimo-nos, nomeadamente, ao de Nóvoa (1987), sobre os professores; Rodrigues (1998), engenheiros; Gonçalves (2006a), economistas; Gomes (2000), arquitectos; Rocha (2004), farmacêuticos e Fonseca (2007), militares. Tomam geralmente por referência um longo período temporal - I República, Estado Novo e regime democrático do pós 25 de Abril – e focalizam-se na identificação dos processos de emergência e sedimentação dos grupos profissionais, assim como dos contextos sociais, políticos e económicos que enformaram esses processos. Demonstram que a profissionalização não é linear, padronizada, mas pelo contrário permeada por tensões, conflitos e consensos, e historicamente situada.

A abordagem sócio-histórica vem enriquecendo a leitura, cientificamente sustentada, do fenómeno profissional. Sinteticamente podemos enumerar os principais contributos agrupando-os em eixos analíticos. Num primeiro eixo, a refutação teórico-metodológica: da separação analítica das profissões dos contextos sociais e económicos onde se inserem; da valorização exacerbada dos estudos exclusivamente centrados em apenas uma profissão; da natureza unilinear dos processos de profissionalização; da exclusão das relações de conflito interprofissional. Num segundo, a defesa de modelos conceptuais que integrem: as articulações entre a formação das profissões e a constituição e

^{ix} Para uma panorâmica dos trabalhos realizados consulte-se Carapineiro e Rodrigues (1998) e Gonçalves (2006a e 2007).

sedimentação dos Estados modernos; a apropriação por aquelas do conhecimento científico produzido nas universidades; a inserção das profissões nas dinâmicas dos mercados de trabalho; as estratégias de profissionalização protagonizadas pelos grupos ocupacionais; os processos de construção e sedimentação social dos monopólios profissionais. Num terceiro eixo, a verificação empírica: da existência de diferentes padrões de emergência e sedimentação social das profissões; do papel determinante que um leque de condições sociais, económicas, políticas e culturais, referenciadas temporal e geograficamente, tiveram na configuração daqueles padrões.

Olhando o presente, constata-se uma forte presença na agenda de investigação da sociologia das profissões (em termos dos contextos anglo-americano e europeu continental) de estudos teórico-empíricos sobre determinadas questões, designadamente^x: globalização, mercados internacionais e profissões; construção europeia e participação das profissões; mudanças na natureza do trabalho e nas formas de controlo dos profissionais; emergência de novas profissões no seio das mutações da divisão social do trabalho; articulações entre tecnologias de informação e de comunicação e práticas profissionais; novas configurações e sentidos do profissionalismo; processos de (re)construção das identidades profissionais; reconfiguração do Estado-Providência e redefinição das actividades dos profissionais; novas formas de regulação dos mercados profissionais; o papel e actividades das empresas profissionais transnacionais.

A focalização da análise sociológica naqueles temas é compaginável com a mobilização da perspectiva sócio-histórica para a análise dos grupos profissionais (Gonçalves, 2006b e 2007). Importa de sobremaneira dirigir a nossa atenção para o equacionamento da emergência e sedimentação social dos grupos profissionais. Fazê-lo, implica convocar um modelo analítico integrado por diversos processos inter-relacionados, datados nos planos espaço-temporais, como: as dinâmicas económicas do capitalismo; a expansão e diversificação das actividades do Estado; a legitimação e consolidação do conhecimento científico subjacente ao conhecimento profissional; as estratégias de monopolização deste conhecimento; a institucionalização do ensino, de nível superior, para a formação dos futuros profissionais; a produção, circulação e apropriação social dos conhecimentos científicos e profissionais; a criação e divulgação do título e das definições da profissão; o trabalho social e político desenvolvido pelas instâncias de representação política dos profissionais com o objectivo de conquista de privilégios materiais e simbólicos; as interrelações entre o Estado e as profissões.

De modo a acompanhar-se o crescente interesse pela sociologia das profissões na Europa continental, entre nós devem ser eleitos novos temas ou aprofundamento dos já identificados. A par do referenciado antes (com uma particular atenção à emergência de profissões no contexto do movimento actual de terciarização da sociedade portuguesa), outros podemos destacar: as transformações estruturais das profissões, em termos da natureza do trabalho, das formas de inserção sócio-económica e organização, da recomposição da autonomia das suas práticas; as novas formas de articulação entre as instituições de ensino, de nível superior, produtoras de profissionais e os grupos profissionais; os processos de feminização das profissões; as acções políticas desenvolvidas pelas associações profissionais na conquista ou manutenção do seu fechamento social assente na monopolização dos mercados de trabalho e no credencialismo; as relações entre as profissões e o Estado; as relações entre profissões a propósito das jurisdições profissionais.

^x Tenha-se presente, entre outros, os textos de Freidson (2001), Evetts (2003 e 2006a) e os artigos publicados nos números da revista *Savoir, Travail et Société*.

Referências bibliográficas

- ABBOTT, Andrew (1988), *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*, London, The University of Chicago Press.
- BERLANT, J. (1975), *Profession and monopoly. A study of medicine in the United States and Great Britain*, Berkeley, University of California Press.
- BERTILSSON, Margareta (1990), «The Welfare State, the professions and citizens», in TORSTENDAHL, Rolf e BURRAGE Michael (eds.), *The Formation of Professions*, Londres, Sage, pp. 114-133.
- BURRAGE, Michael e TORSTENDAHL, Rolf (orgs.) (1990), *Professions in Theory and History*, London, Sage.
- CARAPINHEIRO, Graça e RODRIGUES, Maria (1998), “Profissões: protagonismos e estratégias”, in VIEGAS, José Leite e COSTA, António Firmino, *Portugal que Modernidade?*, Oeiras, Celta, pp. 147-164.
- COLLINS, Randall (1990), “Changing conceptions in the sociology of the professions”, in TORSTENDAHL, Rolf e BURRAGE Michael (eds), *The Formation of Professions*, London, Sage, pp. 11-22.
- DELANTY, G. e ENGIN F., (eds) (2003), *Handbook of Historical Sociology*, London, Sage.
- DUBAR, Claude e TRIPIER, Pierre (1998), *Sociologie des Professions*, Armand Colin, Paris.
- EVERTSSON, L. (2000), “The swedish welfare state and the emergence of female welfare state occupations”, *Gender, Work and Organization*, 7, pp. 230-241.
- EVETTS, J. (2006), “Introduction: trust and professionalism: challenges and occupational changes”, *Current Sociology*, vol. 54, pp. 515-525.
- EVETTS, Julia (2003), “The sociological analysis of professionalism”, *International Sociology*, Vol. 18 (2), pp. 395-415.
- FONSECA, Maria (2007), *Profissionalização do exército e envolvimento político dos militares durante a I República Portuguesa*, Dissertação de Doutoramento apresentada na UTL/ISCSP.
- FREIDSON, Eliot (1978), *La Profesión Médica*, Barcelona, Ediciones Península.
- FREIDSON, Eliot (2001), *Professionalism. The third logic*, Chicago, The University of Chicago Press.
- GOMES, Sandra (2000), *A construção da profissionalização dos arquitectos em Portugal: um estudo sociológico*, tese de mestrado, ISCTE.
- GONÇALVES, Carlos Manuel (2004), “A dimensão económica das profissões”, in FREIRE, João (org.) *Associações Profissionais em Portugal*, Oeiras, Celta, pp. 83-107.
- GONÇALVES, Carlos Manuel (2006a), *Emergência e Consolidação dos Economistas*, Edições Afrontamento, Porto.
- GONÇALVES, Carlos Manuel (2006b), “Profissões e mercados: notas de reflexão”, *Forum Sociológico*, n.ºs 15/16, pp. 15-32.
- GONÇALVES, Carlos Manuel (2007), “Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras*, vol. 17.
- GUIBERT, J., JUMEL, G. (2002), *La socio-histoire*, Paris, Armand Colin.
- GUILLÉN, Mauro (1989), *La Profesión de economista. El auge de economistas, ejecutivos y empresarios en España*, Barcelona, Ariel.
- HEIDENHEIMER, Arnold (1989), “Analyse historique comparée du savoir professionnel et des politiques étatiques: les juristes et les médecins en GrandBretagne, en Allemagne et aux Etats-Unis”, *Revue Internationale des Sciences Sociales*, n.º 122, pp. 587-615.
- JOHNSON, Terence (1982), “The state and the profession: peculiarities of the British”, in GIDDENS, A. e MACKENZIE, G. (orgs.), *Social Class and the Division of Labour*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 45-67.

- KARPIK, Lucien (1995), *Les avocats entre l'État, le public et le marché, XIII-XX*, Paris, Gallimard.
- KARPIK, Lucien (2003), « Les professions et la sociologie historique », in MENGER, Pierre-Michel (org.), *Les professions et leurs sociologies*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 61-73.
- KRAUSE, Elliot (1996), *Death of the guilds: professions, states and the advance capitalism, 1930 to the present*, New Haven, Yale University Press.
- KUHLMANN, Ellen (2001), "The rise of German dental professionalism as a gendered project. How scientific progress and health policy evoked change in gender relations, 1850-1919", *Medical History*, 45, pp. 443-460.
- LARSON, Magali (1977), *The Rise of Professionalism. A sociological analysis*, London, University of California Press.
- LUCAS, Yvette e DUBAR, Claude (eds) (1994), *Genèse & dynamique des groupes professionnels*, Lille, Press Universitaires de Lille.
- MACDONALD, Keith (1984), "Professional formation: the case of Scottish accountants", *The British Journal of Sociology*, n° 35, pp. 117-189.
- MACDONALD, Keith (1995), *The Sociology of the Professions*, London, Sage.
- MALATESTA, M., (2002), *Society and the Professions in Italy, 1860-1914*, Cambridge, Cambridge Press.
- MIGUEL, Jesus M. e SALCEDO, Juan (1987), *La profesión farmacéutica*, Madrid, CIS.
- NÓVOA, António (1987), *Le Temps des Professeurs*, Lisboa, INIC, I e II vol.
- OCTOBRE, Sylvie (1999), «Profession, segments professionnels et identité - L'évolution des conservateurs de musées», *Revue Française de Sociologie*, Vol. 40, 2, pp. 357-383.
- PARADEISE, Catherine (1984), «La marine marchande française, un marché du travail fermé?», *Revue Française de Sociologie*, XXV-3, pp. 362-375.
- PARADEISE, Catherine (1999), «Les comédiens. Profession et marchés du travail», *Sociologie du Travail*, Vol. 40 (3), pp. 45-68.
- PARRY, Noel e PARRY, José (1976), *The Rise of the Medical Profession: A study of Collective Social Mobility*, Londres, Croom Helm.
- POUJOL, Geneviève (1989), *Profession: animateur*, Paris, Editions Privat.
- ROCHA, Maria Cristina (2004) *Da botica à universidade – continuidades e mudanças na construção da profissão farmacéutica em Portugal*, Porto, Livpsic.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (1998), *Os engenheiros em Portugal: profissionalização e protagonismo*, Oeiras, Celta.
- RODRIGUEZ, Joseph (1992), "La política de las organizaciones de intereses médicos", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n° 59, pp. 121-159.
- SVENSSON, L. G. e EVETTS, J. (orgs.), (2003), *Conceptual and Comparative Studies of Continental European and Angloamerican Sociology of Professions*, Research Report No 129, Goteborg University.
- TORSTENDAHL, Rolf e BURRAGE Michael, (orgs.) (1990), *The Formation of Professions*, London, Sage.
- WILENSKY, Harold (1964), "The professionalization of everyone", *American Journal of Sociology*, n° 70, pp. 45-65.
- ZARCA, B. (1986), *L'artisanat français (du métier traditionnel au groupe social)*, Paris, Economica.

Notas para uma delimitação teórica da inserção profissional

Ana Paula Marques^{xi}

A inserção profissional constitui uma realidade complexa e contraditória distante da representação linear, convencional, assente na integração contínua e estabilizada no mercado de trabalho que prevaleceu até à década de setenta do século XX. Actualmente, a maioria dos percursos profissionais de jovens diplomados do ensino superior caracteriza-se pela incerteza, descontinuidade e menor correspondência do diploma ao emprego. A vivência inicial de várias experiências profissionais contribui para que se (re)configurem, em simultâneo e diferentemente, padrões de empregabilidade e trajectórias sócio-profissionais, segmentos de profissionalização e mercados profissionais dotados de regras e procedimentos específicos (Marques, 2006).

Em que condições os jovens diplomados fazem a transição para o mercado de trabalho? Há correspondência entre a formação académica e o emprego? Que competências são mobilizadas no contexto de trabalho? Seguem ou não um perfil de crescente precariedade e incerteza profissional? Como incorporam a flexibilidade e instabilidade na gestão de suas carreiras? Quais as transformações nos seus referentes identitários? Estes permanecem centrados na valorização do diploma e de um monopólio do saber certificado? Como interpretam estes o futuro profissional no contexto da globalização? Como conciliam as exigências de ritmos de trabalho mais intenso com a vida privada e familiar?

No ensaio a estas respostas e a outras que se podem enunciar, o “Estado de Arte” da problemática da inserção profissional permite-nos sistematizar tanto os traços comuns, como as suas especificidades no quadro da globalização das políticas de ensino superior com impactos no sistema produtivo e no mercado de trabalho. Igualmente, destaca-se que se está perante um processo complexo, descontínuo e heterogéneo (incluindo fases reversíveis de formação, desemprego, emprego, inactividade) com impactos na mobilização de competências e conhecimentos científicos, na gestão das carreiras e nas orientações simbólicas-ideológicas que contribuem para persistentes processos de (re)composição dos grupos profissionais e das orientações de valor relativas aos modelos de profissionalidade.

1. Modelos de transição e globalização das políticas de ensino superior

As investigações sobre os jovens, em sentido lato, e, mais especificamente, sobre o ensino superior e o mundo do trabalho têm contribuído para a configuração de novas problemáticas e para a acumulação de informação substantiva sobre esse segmento da população qualificada. Com efeito, as relações entre a formação académica e o mercado de trabalho têm sido centrais nos debates públicos políticos, científicos e formativos nas últimas décadas. A escolha dos enfoques privilegiados nestes debates dependem, em grande medida, da agenda política da maior parte das economias

^{xi} Socióloga e investigadora do Centro de Investigação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (amarques@ics.uminho.pt).

avançadas (cf. Pedroso et al., 2005). Desde então, muitos daqueles enfoques têm vindo a ser alterados rapidamente. Ilustrativo disso mesmo poderá ser aferido pela sequência das prioridades atribuídas ao longo das últimas décadas como sejam: i) ao contributo da educação superior no crescimento económico; ii) aos perigos da “sobrequalificação” e da desarticulação entre a oferta e procura; iii) à diversidade de educação e oportunidades de emprego; iv) à crescente incidência do desemprego dos licenciados e precariedades das suas condições de trabalho e emprego; v) à ênfase posta na formação de “qualificações-chave”; e, por fim, vi) à tendência para a globalização dos mercados de trabalho dos jovens graduados pelo ensino superior (Teichler, 2007).

Na verdade, as análises realizadas em torno das experiências de transição do ensino superior para o mercado de trabalho evidenciam, ao nível de uma perspectiva comparativa, a coexistência de modelos com características bem diferentes em função dos países em análise (cf. Machin and McNally, 2007; Marques, 2003; Smyth et al., 2001; Hannan et al., 1999). De forma resumida e seguindo a proposta resultante da investigação liderada por Smyth et al. (2001), poder-se-á dizer que se está perante três modelos de transição do ensino superior para o mercado de trabalho. Assim, há: i) países que apresentam um sistema de ensino fortemente diferenciado, incluindo um importante sistema vocacional profissional extensivo até ao nível superior, estandardizado e fortemente relacionado com a estrutura ocupacional do mercado de trabalho (e.g. Alemanha); ii) países que apresentam um sistema educativo geral, pouco diferenciado e estandardizado, a par de um importante mercado ocupacional interno associado à experiência (e.g. França); iii) e os países da Europa do Sul que apresentam um sistema educativo com pouca expressão do ensino vocacional/ profissional, com uma ligação ténue à estrutura ocupacional do mercado de trabalho (e.g. Portugal).

Porém, apesar de diferentes abordagens consoante os países considerados, a maioria deles confronta-se actualmente com problemas e desafios sensivelmente idênticos no que diz respeito aos efeitos (im)previsíveis das transformações recentes do sistema de ensino superior, tais como: (a) extensão do tempo passado no sistema educativo (formação inicial e ao longo da vida); (b) feminização crescente das fileiras de estudo; (c) diversidade do leque de ofertas de formação, com particular incidência para os cursos de cariz profissional; (d) crescente desfasamento das representações e expectativas dos jovens perante trajetórias complexas e prolongadas no tempo e no espaço; (e) inclusão nas primeiras experiências profissionais de situações cada vez mais híbridas de formação, estágio, emprego, desemprego, inactividade, entre outras, sem que configure um padrão de linearidade contínua; (f) adiamento da entrada no mercado de emprego e consequente dessincronização dos vários eixos de emancipação em torno da esfera profissional, familiar e pessoal.

Os modos de regulação dos processos de transição do ensino para o mercado de trabalho revelam o quanto os recursos individuais, nomeadamente o grau e a área de formação superior, são influenciados pelas estruturas dos sistemas educativos e produtivos, pelas lógicas de funcionamento do mercado de trabalho e pelas ligações que se estabelecem entre si. Mesmo assim, importa não esquecer que outras dimensões da educação, tais como o género, a origem de classe ou geográfica, são relevantes para a adequada conceptualização dos modelos de transição profissional ao nível dos vários países da União Europeia.

2. Processos de diferenciação e protagonização sociais

Enquanto processo multidimensional (formativo, profissional e geracional) e multi-estatutário (e.g. empregado, estagiário, bolseiro, inactivo, formando), a inserção profissional apresenta-se central na mediação de constrangimentos estruturais e margens de opção individuais de dois espaços e lógicas específicas - sistemas educativo e produtivo - clarificando alguns dos processos de diferenciação e protagonização sociais envolvidos. Constitui, por isso um campo por excelência para a observação dos processos de diferenciação de vária ordem ligados à entrada na vida adulta, ao

mesmo tempo que contribuem para a explicação das desigualdades de acesso ao mercado de emprego e das que se geram aí dentro, nomeadamente as de origem de classe, de género, do grau e a área de formação superior, dos contextos de inserção (e.g. sectores económicos, tipo de empresas, condições de recrutamento e carreiras profissionais), das relações de poder e de monopólio na delimitação de áreas de actividade profissional (práticas de distinção e diferenciação profissionais, assentes em processos ideológicos de conservação do título académico).

A releitura crítica das áreas disciplinares no que diz respeito à temática da inserção profissional, em especial da economia e da sociologia, permite-nos, de forma sintética, evidenciar três grandes eixos teóricos interdependentes que demarcam claramente a dinâmica de construção deste campo de investigação específico.

O primeiro reporta-se à necessidade de se contemplar vários instrumentos teóricos que permitam alicerçar problemáticas e estratégias de investigação adequadas. Até então, as análises sobre o processo de inserção profissional enquadravam-se, preferencialmente, nas teorias económicas e seus instrumentos analíticos com um grau de aplicabilidade que correspondia às inquietações iniciais dos gestores do ensino e dos empregadores. Mas a complexidade recente veio pôr a nu, justamente, o “olhar” predominante ou até quase exclusivamente economicista e empresarial. Por sua vez, as investigações empíricas sobre a estrutura interna do sistema de ensino e as selecções precoces impostas aos alunos identificam alguns dos decisivos processos de organização de diferentes e desiguais itinerários possíveis de inserção profissional. No campo da sociologia, ao interesse pelos temas da reprodução e selecção pela escola (Bourdieu e Passeron, 1985) acrescenta-se o interesse pela relação formação-emprego. Os estudos subsequentes são elucidativos da pertinência desta temática, desmontando, em particular, os obstáculos e as lógicas opostas de funcionamento entre os sistemas educativo e produtivo (Tanguy, 1986). Por conseguinte, além ou mesmo em contraponto àquela análise em termos do comportamento racional do actor baseado no seu capital escolar e nos demais recursos transponíveis para o mercado de emprego, esta análise da relação entre sistemas permite que se desenvolva uma abordagem estrutural.

Assim, em situações de transição profissional, importa contemplar o papel desempenhado pelas instituições e actores sociais que contribuem para estruturar os fluxos de acesso e de mobilidade e que actuam, simultaneamente, sobre a relação entre a oferta e a procura dos empregos nos diferentes segmentos do sistema produtivo (e.g. poderes públicos, as empresas e os sistemas de ensino e formação). Portanto, por um lado, consideram-se os conceitos de “segmento”, “institucionalização” e “regulação do sistema de emprego”, bem como os efeitos sociais do “espaço de qualificação” específicos da sociedade portuguesa; por outro, destacam-se as estratégias de inserção profissional desencadeadas por parte dos indivíduos concebidos como actores dotados de recursos e capacidades de (re)acção, aprofundando-se, por sua vez, as relações entre as instituições de socialização, em particular o contexto universitário e profissional. Tal implica que se contemple as dimensões relacional, negocial e de empenhamento, bem como a dimensão simbólica em torno das expectativas, aspirações e projectos por parte dos actores sociais directa e indirectamente envolvidos.

O segundo eixo analítico prende-se justamente com a complexidade e a interdependência dos percursos e fileiras de formação, da relação formação e trabalho, do acesso ao 1º emprego e transição profissional, com outros processos de entrada na vida (pondo em causa os esquemas de causalidade simples ou bi-únivoca). Tal eixo permite-nos compreender alguns dos actuais paradoxos que se manifestam numa (des)sincronização dos calendários etários das etapas profissional, matrimonial e residencial (Galland, 1996). Com efeito, a referência às culturas juvenis, suas especificidades em termos de práticas e atitudes que, desde cedo, a escola interaccionista trabalhou e, mais recentemente, o aprofundamento registado em torno do conceito de life course, permitem caracterizar o processo de inserção como uma etapa de entrada na vida adulta, em interdependência com outros processos de entrada. Justamente, a proposta de uma certa “sociologia da juventude” (Galland, 1997) elucidam-nos sobre a multidimensionalidade

daquele processo. As normas e os modelos de socialização que permitem a passagem de jovem a adulto transformam-se e muitas perdem a sua eficácia. O prolongamento dos estudos adia a emancipação (económica, familiar e residencial) dos jovens ou, ainda, a dilatação do tempo de experimentação que, associada a formas precárias de emprego, alteram a linearidade da passagem ao mundo de trabalho.

O terceiro eixo analítico consiste na centralidade desta passagem do sistema de ensino para o mundo do trabalho e que se prolonga ao longo da vida profissional. Tal postura remete-nos para uma teorização da inserção em termos de transmissão e aprendizagem de saberes, do reconhecimento e legitimação de estatutos e grupos profissionais envolvidos nos contextos de aprendizagem social (família, escola e trabalho). A obtenção de um certificado académico e o confronto com o mercado de emprego constituem, deste modo, momentos essenciais na construção de identidade socioprofissionais. Com efeito, é relevante perceber que um “diploma” não representa uma garantia absoluta de acesso a um emprego. Porém, a sua ausência fragiliza e estigmatiza a capacidade de inserção profissional do jovem licenciado, bem como o seu poder de negociação e de reconhecimento das qualificações académicas transferidas para os contextos de trabalho.

Estão, assim, contemplados os suportes teóricos que permitem constituir um campo de investigação alternativo e, sobretudo, inovador. Esta abertura conceptual deve ser solidificada com os contributos diversos, mas consistentes, do centro de interesse de cada disciplina. Nessa linha de pensamento, Dubar (1998) sintetiza de forma exemplar e heurística quer as problemáticas envolvidas, quer as estratégias analíticas a seguir:

“(…) a via de conceptualização da noção de inserção, no cruzamento do económico e do social, do estrutural e do biográfico, do objectivo e do subjectivo, supõe não apenas uma abertura das perspectivas disciplinares, mas também uma utilização crítica face às categorizações oficiais e políticas (…) que impedem de analisar, em permanência, as relações de dominação e de transformações efectivas do trabalho e do emprego, dos ciclos de vida e das identidades sociais e profissionais.” (1998: 36)

Referências Bibliográficas

- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (s/d), *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Veja.
- Dubar, C. (1998), “Réflexions sociologiques sur la notion d’insertion”, B. Charlot e D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l’insertion, l’emploi*, Paris, PUF, pp. 29-37.
- Galland, O. (1996), “L’entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques”, *Sociologie et Société*, Vol. XXVIII, n.º 1, pp. 37-46.
- Galland, O. (1997), *La sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- Hannan, D. et al. (1999), *A comparative analysis of transition from education to work in Europe (CATEWE)*. Country reports. France, Germany, Ireland, The Netherlands, Scotland, Portugal, Vol. 2, ESRI Working Paper, n.º 118 (b), Dublin.
- Machin, St.; McNally, S. (2007), “Tertiary Education Systems and Labour Market”, *Tertiary Review*, OCDE.
- Marques, A. Paula (2006), *Entre o Diploma e o Emprego: A Inserção Profissional dos Jovens Engenheiros*, Porto. Afrontamento.
- Marques, A. P. (2003), “Outras Transições? Configurações e problemáticas de socialização juvenil”, *Cadernos do Noroeste*, Série Sociologia. Sociedade e Cultura n.º 5, Vol. 21 (1-2), pp. 141-161.
- Pedroso, P. et al. (2005), *Acesso ao Emprego e Mercado de Trabalho. Formulação de políticas Públicas no horizonte de 2013*, Coimbra, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, policopiado.

Teichler, U. (2007), «Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives», *Higher Education Dynamics*, nº 17, London, Springer.

Smyher, E. et. al (2001), *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe (CATEWE)*. Final Report, Bruxelas, Comissão Europeia.

Tanguy, L. (dir.) (1986), *L'Introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française.

Notas para uma perspetivação do trabalho técnico-intelectual como cultura profissional

Telmo H. Caria

O conceito de trabalho técnico-intelectual pretende ser uma actualização da análise social do profissionalismo, estudado pela tradição da sociologia histórica das profissões, perante as novas condições históricas de desenvolvimento do capitalismo avançado nas últimas três décadas. Sobre estas transformações será de destacar, pelas potenciais consequências para o profissionalismo, o seguinte (Beck, 2003; Dubet, 2002; Warnier, 2000; Santos, 2001, Fernandes, 2006): mundialização económica-financeira numa escala que ultrapassa o poder regulador do Estado-nação, mercadorização acelerada da maior parte dos bens e serviços culturais e simbólicos, desregulação política e ideológica dos conflitos e das desigualdades materiais e simbólicas e crises persistentes de legitimidade e de autoridade (na família, escola, ciência) dos/nos principais sistemas institucionais de produção antropológica (Bertaux, 1978) da modernidade.

O poder do profissionalismo continua a estar associado a uma educação formal superior de maior prestígio e a um trabalho e emprego que usam e dependem do conhecimento científico e tecnológico. Portanto, trata-se de um poder que é reconhecido ter um elevado capital social e económico, resultante de processos sócio-históricos de afirmação simbólica e política de alguns grupos sociais para determinarem (em maior ou menor grau) o controlo sobre o mercado de oferta de trabalho e serviços profissionais e sobre a formatação da sua educação formal e uso social dos respectivos títulos. Sendo assim, continua a ser procurado como estratégia de mobilidade colectiva ascendente por parte de profissões de estatuto social médio (as semi-profissões na tradição de análise anglo-americana) e, em consequência, o associativismo profissional continua a desenvolver-se, embora contendo uma maior formalização deontológica do trabalho, uma maior aproximação às instâncias de produção científica, uma maior diversidade de processos de socialização e de carreiras e uma menor dependência da protecção jurídica do Estado (Freidson, 1994, 2001; Evetts, 2003; Caria, 2005a).

Os trabalhos de investigação sobre o poder profissional indicam que este está a reconfigurar a sua inscrição institucional e identitária: já não pode ser apenas descrito (1) como um trabalho liberal, (2) como uma racionalidade técnico-instrumental (pública ou privada) ou (3) como tendo um mercado de emprego protegido pelo Estado (Rodrigues, 1997; Macdonald, 1995). A inscrição identitária está particularmente exposta, porque é da Escola e da Ciência que o profissionalismo mais depende e são justamente estas instituições culturais que mais têm sido questionadas pelas crises de legitimidade pós-modernas do capitalismo avançado e que, em consequência, mais têm problematizado a relação dos profissionais com a Razão, a sua contribuição para a reflexividade sobre a modernidade e o seu contributo

para uma cidadania democratizadora do conhecimento (Bauman, 2007; Giddens, 1992; Santos, 2000; Caria, 2004, 2008a).

O profissionalismo está cada vez mais depende de formas institucionais que o sujeitam, por um lado, a uma cada vez maior mercadorização dos serviços profissionais e a uma maior implicação e articulação com o poder gestório e decisório nas organizações (management), com eventual perda de autonomia técnica e ideológica sobre o seu trabalho e de poder social e simbólico nas relações sociais. Pode assim ser “empurrado” para um cada vez maior assalariamento, para uma maior segmentação e hierarquização intraprofissional e interprofissional e para alguma periferização ao poder estratégico das organizações (Rodrigues, 1997: 69-81; Macdonald, 1995: 61-81; Caria e outros, 2005). Mas, por outro lado, no capitalismo mais avançado - em virtude das crescentes necessidades de conhecimento para gerar maior competitividade empresarial e níveis crescentes de eficácia organizacional - o profissionalismo pode desenvolver-se através de uma menor subordinação às formas de organização fordista/burocrática do trabalho (Almeida, 2005; Bouffartigue, 2001a; Dubar e Tripier, 2003: 228-235) e através de uma menor dependência da ideologia das vocações na definição das carreiras (Bouffartigue, 1994, 2001b). Estas duas tendências - em parte contraditórias, ora de desprofissionalização ora de requalificação dos profissionais nas organizações - revelam que as relações entre o poder sociocognitivo do profissionalismo e o poder do “management” nas organizações são complexas: não têm oposições sistemáticas, mas também não existem em coexistência pacífica continuada.

Em consequência, a nossa hipótese central é a de que tanto na realização de políticas públicas como privadas, o desenvolvimento de uma economia capitalista baseada no conhecimento – para conseguir níveis crescentes de inovação organizacional e tecnológica na produção de bens e serviços, de satisfação de clientes e utentes e de manipulação da regulação dos mercados e da obtenção de apoios públicos - gera um incremento na procura de um trabalho técnico mais qualificado, com maior conteúdo intelectual e reflexivo, através de formas de controlo do trabalho intelectual mais aptas à co-responsabilização do profissional pelos efeitos da acção em contexto de mudança sócio-organizacional (Freidson, 2001:17-60; Fournier, 1999; Miller & Rose, 1990). Este trabalho técnico-intelectual parece aproximar-se da autonomia técnica e simbólica do velho profissionalismo, porque deixa de ser apenas uma actividade instrumental (uso de meios e recursos para realizar políticas), porque a dimensão relacional (garante da diferenciação e especificidade dos produtos e dos serviços) ganha especial relevo e porque continua a tratar-se de um trabalho que depende de uma educação científica superior (garante de processos de inovação), a que é reconhecido um capital simbólico elevado. O incremento do poder regulador de instituições inter-Estaduais ou supra-estaduais (como o da União Europeia) na defesa do ambiente, dos direitos dos consumidores, na concorrência económica e na formulação de políticas económicas sectoriais, etc, pode gerar também, hipoteticamente, um incremento da procura de profissionalismo, para tornar efectivas e legítimas as estratégias públicas e privadas, à escala nacional, empresarial e regional, de implementação destas regulações sociais.

Assim, o velho profissionalismo – quando analisado principalmente pela perspectiva do controlo da oferta do mercado de trabalho profissional – parece estar a diluir-se, mas, ao mesmo tempo poderemos pôr a hipótese de este estar a reconfigurar facetas do trabalho técnico mais qualificado do capitalismo avançado: o profissionalismo pode-se reinventar ao tornar-se cúmplice das formas pós-fordistas de acumulação do capital, desde que, a par destas novas formas, a regulação pública dos mercados seja vista como uma prioridade para o desenvolvimento económico.

Podendo-se tratar de um fenómeno emergente – porque dependente de mudanças sociais em curso ainda não muito visíveis e sempre sujeitas às lutas simbólicas do presente –, ele poderá ser mais facilmente captado através de uma perspectiva de análise micro, que permita convocar o sentido que os actores sociais dão à sua actividade em contexto de trabalho, descrevendo e analisando as culturas do trabalho técnico-intelectual, enquanto culturas profissionais (Caria,

2008a, 2008b). É neste âmbito, centrado na problemática das culturas profissionais, que se tem desenvolvido no norte de Portugal, desde 1999, uma linha de investigação que se tem designado de Análise Social do Saber Profissional em Trabalho Técnico-Intelectual (ASPTI).

Nesta linha de investigação temos desenvolvido principalmente estudos empíricos sobre contextos de trabalho profissional no âmbito do sector público ou do sector intermédio (terceiro sector). A totalidade dos estudos que podemos recensear nesta linha de investigação são os relativos às seguintes profissões: professores do ensino básico (Caria, 2000, 2007); educadores e professores do ensino especial (Filipe, 2005; 2008); assistentes sociais (Granja, 2008), enfermeiros (Amendoeira, 1999), extensionistas agrários (Pereira, 2005; 2008a), técnicos de programas de educação de adultos (Loureiro, 2005; 2008), médicos veterinários (Caria, 2005, 2008) e gerontólogos (Pereira, 2008b, 2008c).

Nestas actas encontramos um texto relativo a um destes estudos, da autoria de Armando Loureiro, e um outro, da autoria de Jorge Ávila de Lima, com uma temática muito próxima. Também encontramos um texto da autoria de René Amigues, no âmbito da análise ergonómica francófona da actividade, que julgamos ter bastantes afinidades com o objecto cultura profissional no plano metodológico.

No conjunto dos estudos referidos, reencontramos os elementos que acabámos de referir como caracterizadores dos grupos em trabalho técnico-intelectual: todos têm uma educação científica superior; todos desenvolvem uma actividade com autonomia técnica e simbólica nas organizações, que em graus variados não dependem do controlo administrativo da hierarquia organizacional; todos são valorizados pela dimensão relacional do seu trabalho face à necessidade de conceber e executar produtos ou serviços que sejam adequados à diversidade sociocultural de utentes, clientes e locais; todos estão implicados na mobilização de meios e recursos locais para realizar políticas gerais, implicação que contém propósitos valorativos ou deontológicos mais ou menos implícitos.

Esta descrição permite ainda colocar a hipótese de que o trabalho técnico-intelectual não se confunde com a do “analista simbólico” (Reich, 1996), isto é, com a actividade de “gabinete ou laboratório” de um perito, um ‘expert’ ou um consultor. A actividade técnico-intelectual supõe a acção em contexto e por isso não se circunscreve à acção (descontextualizada) de legitimar políticas e de diagnosticar o real de um modo abstracto e geral.

Com base nos estudos da linha de investigação ASPTI, podemos afirmar que uma cultura profissional, no trabalho técnico-intelectual, é uma construção social que conjugada práticas sociais com identidades colectivas e estas com a reflexividade sobre o uso do conhecimento.

A cultura profissional é, em primeiro lugar, uma prática social: uma acção e uma cognição (competência) em situação capaz de desenvolver processos e rotinas de trabalho autónomos e de improvisar de um modo tácito, para saber lidar na interacção social com as contingências das pessoas, dos locais e dos dispositivos envolvidos nos contextos de acção técnica. Esta é a dimensão que mais vulgarmente é designada como autonomia técnica dos profissionais, pressupondo-se que o profissional (ou a sua hierarquia de pares) tem o controlo sobre a supervisão, a concepção e a execução da actividade, sem ter que implicar prejuízo para o comando ou a eficácia organizacionais.

É, em segundo lugar, uma identidade colectiva capaz de interpretar transversalmente funções sociotécnicas num dado campo social, situando a autonomia ideológica e simbólica da profissão por relação a outros interlocutores, definindo fronteiras de exclusão, formalizando linguagens endógenas, explicitando etnocentrismos e reproduzindo relações de poder. Neste âmbito, a cultura como identidade colectiva estrutura o modo como, à escala macro, o grupo participa nos conflitos simbólicos e de legitimidade nos campos sociais e o modo como, à escala micro, se desenvolvem os processos de socialização profissional.

Em terceiro lugar, a cultura profissional é uma reflexividade sobre o conhecimento em uso:

- uma reflexividade articulada com a prática porque recontextualiza os conhecimentos científicos - e outros sistemas de conhecimento abstracto obtidos na sua educação superior, formal e não formal - para servirem de guia de acção no local, e assim ser capaz de legitimar e explicar escolhas e opções a partir de regras e sistemas gerais conhecidos, sem que o uso deste conhecimento tenha que implicar uma aplicação mecânica ou instrumental;
- uma reflexividade articulada com a identidade colectiva quando tem que questionar o seu etnocentrismo e relativizar o seu poder profissional, através da revalorização e partilha de saberes sociais dispersos, porque tem que responder a situações que envolvem a incerteza e o imprevisível nos sistemas em que actua e nas regras e recursos que usa; ambos relativos à falta de coerência na explicação do funcionamento dos sistemas institucionais e/ou falta de previsibilidade sobre os efeitos das acções.

A primeira, a reflexividade que recontextualiza o conhecimento abstracto na acção, prolonga à escala organizacional a autonomia simbólica de uma profissão, porque permite formalizar e negociar aquilo que é o seu campo de possibilidades de acção profissional, isto é, aquilo que é instituído como tarefas e problemas que são da competência exclusiva (ou partilhada) de uma dada profissão. A segunda, a reflexividade que relativiza o poder profissional, introduz à escala organizacional dimensões políticas na autonomia técnica de uma profissão, porque permite promover a cidadania através da democratização dos saberes com valor local e permite explicitar um padrão de auto-avaliação para a prática profissional que é independente da avaliação que o comando organizacional possa fazer sobre os resultados institucionais.

Em conclusão, uma cultura profissional constitui-se como uma dinâmica de interacção social que se desenvolve através de uma prática que reproduz uma identidade colectiva que fecha a profissão sobre si mesma e de uma identidade que no diálogo multicultural se problematiza para saber lidar com a complexidade, abrindo a profissão ao “outro”.

Referências bibliográficas

- Almeida, Paulo Pereira de (2005), *Trabalho, serviço e serviços – contributos para a Sociologia do Trabalho*. Porto, Afrontamento.
- Amendoeira, José (1999), *A formação em Enfermagem: que conhecimentos? que contextos? Um estudo etno-sociológico*. Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa (tese de mestrado em Sociologia).
- Bauman, Zygmunt (2007, 1991), *Modernidade e Ambivalência*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Beck, Ulrich (1998, 1986), *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Bertaux, Daniel (1978), *Destinos pessoais e estrutura de classes*. Lisboa, Moraes editores.
- Bouffartigue, Paul (1994), *De l'école au monde du travail: la socialisation professionnelle des jeunes ingénieurs et techniciens*. Paris, L'Harmattan.
- Bouffartigue, Paul (2001a), *Les cadres : fin d'une figure sociale*. La Dispute.
- Bouffartigue, Paul (org.) (2001b), *Cadres: la grande rupture*. Paris, La Découverte.
- Caria, Telmo H. (2000), *A cultura profissional dos professores — o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Caria, Telmo H. (2004) "O conceito de prática em Bourdieu e a pesquisa em educação", *Educação & Realidade* [Brasil], XXVIII (1), pp. 31-48.

- Caria, Telmo H. (2005a), "Trabalho e conhecimento profissional-técnico: autonomia, subjectividade e mudança social", in Telmo H. Caria (org.) *Saber profissional*. Coimbra, Almedina, pp.17-42.
- Caria, Telmo H. (2005b) "Uso do conhecimento, incerteza e interação no trabalho clínico dos veterinários", in Telmo H Caria (org.), *Saber profissional*. Coimbra, Almedina, pp.197-231.
- Caria, Telmo H. (2007), "A Cultura Profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação a desenvolver?", *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03 [http://sisifo.fpce.ul.pt].
- Caria, Telmo H. (2008a), "O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões", *Análise Social*, nº189.
- Caria, Telmo H. (2008b), "Quelle méthode utiliser pour capter une culture professionnelle? Réflexions méthodologiques d'une équipe de recherche (ASPTI) du nord du Portugal". Comunicação apresentada no *XVIIIème Congrès de L'Association Internationale des Sociologues de Langue Française* (AISLF). Istanbul (policopiado).
- Caria, Telmo H. (2008c), "Professional Culture in Veterinarian Clinical Practice: the construction of an interdisciplinary object". Comunicação apresentada no *2nd International Colloquium on Professional Groups: Trajectories, Knowledge and Regulation*. Porto, Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (policopiado).
- Caria, Telmo H., Gerry, Chris & Nogueira, Fernanda (2005), "Trabalho técnico-intelectual e decisão em contexto hospital", in Telmo H Caria, (org.), *Saber profissional*. Coimbra, Almedina, pp.267-297.
- Dubar, Claude & Tripier, Pierre (1998), *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin.
- Dubet, François (2002), *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.
- Evetts, Julia (2003), "The sociological analysis of professionalism - occupational change in the modern world", *International Sociology*, 18(2): 395–415
- Fernandes, António Teixeira (2006), *Monotonia democrática e diluição das regulações sociais*. Porto: Afrontamento.
- Filipe, José Pombeiro (2005), "Narratividade, reflexividade e legitimidade em educação especial", in Telmo H Caria, (org.), *Saber profissional*. Coimbra, Almedina, pp.93-139.
- Filipe, José Pombeiro (2008), *Nós: do encontro de experiências à construção de um saber de referência para a coordenação da acção conjunta – uma voz para os educadores*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (tese de doutoramento em Sociologia da Educação).
- Fournier, V. (1999) "The Appeal to 'Professionalism' as a Disciplinary Mechanism", *Social Review* 47(2), pp. 280–307.
- Freidson, Eliot (1994), *Professionalism Reborn- theory, prophecy and policy*. Cambridge, Polity Press.
- Freidson, Eliot (2001), *Professionalism: the third logic*. Cambridge, Polity Press.
- Giddens, Anthony (1992), *As Consequências da Modernidade*. Oeiras, Celta
- Granja, Berta (2008), *Identidade e saber dos Assistentes Sociais*. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade do Porto (tese de doutoramento em Serviço Social).
- Loureiro, Armando (2005), "O trabalho e o saber dos profissionais-técnicos de educação e formação de adultos", in Telmo H Caria, (org.), *Saber profissional*. Coimbra, Almedina, pp.169-196.
- Loureiro, Armando (2008, 2006), *O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos: contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa*. Cascais, Sururu [no prelo, versão da tese de doutoramento em Sociologia da Educação].
- Macdonald, Keith M. (1995), *The sociology of professions*. London, Sage.
- Pereira, Fernando (2005), "Os saberes profissionais-técnicos em associações e cooperativas agrárias", in Telmo H Caria, (org.), *Saber profissional*. Coimbra, Almedina, pp.141-167.
- Miller, P. & Rose, N. (1990), "Governing Economic Life", *Economy and Society* 19(1), pp. 1–31.

Pereira, Fernando (2008a, 2004), *Identidades e saberes profissionais no trabalho técnico em contextos associativos agrários de Trás-os-Montes e Alto Douro*. Cascais, Sururu. (versão da tese de doutoramento em Ciências Sociais) <http://www.sururu.com.pt/>

Pereira, Fernando (2008b), "Gerontólogo: motivações e escolhas de uma nova profissão na área da saúde". Comunicação apresentada no *Workshop Internacional "A profissão como vocação"*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Pereira, Fernando (2008c), "Gerontólogo: a construção de uma nova profissão na área da saúde". Comunicação apresentada no *VI Congresso Português de Sociologia*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Rodrigues, Maria de Lurdes (1997), *Sociologia das profissões*. Lisboa, Celta.

Santos, Boaventura Sousa (2000), *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto, Afrontamento.

Santos, Boaventura Sousa (2001), "Os processos de globalização". In *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto, Afrontamento, pp.31-106.

Reich, Robert B. (1996), *O trabalho das nações*. Lisboa, Quetzal.

Warnier, Jean-Pierre (2000), *A mundialização da cultura*. São Paulo, EDUSC.

1ª PARTE
Abordagens
sócio-históricas

Capítulo 1

O jornalista, um ‘operário em construção’

Joaquim Fidalgo¹

1. Introdução

O objectivo central desta comunicação é tentar compreender os contornos e as especificidades da profissão de jornalista, seja nos modos como ela é encarada e tratada pelos seus directos protagonistas, seja nos modos como ela é olhada e julgada pelo todo social em que está inscrita e com que interage. O pressuposto é o de que a profissão foi sendo o que quis ou pôde ser, mas também o resultado (instável, mutável, situado) de tensões, de equilíbrios, de negociações com os diversos actores sociais com que ela, de diferentes modos em diferentes tempos e espaços, se interrelacionou.

Pretendeu-se identificar e analisar os elementos que, de algum modo, concorrem para configurar uma determinada identidade profissional, mesmo sabendo que, no caso do jornalismo, eles são declinados de maneiras algo particulares – a ponto de haver quem, tomando por referência o modelo típico das profissões liberais ‘estabelecidas’, como as de médico ou advogado, prefira considerar o jornalismo uma “meia profissão” ou uma “quase profissão”. Até por isso, pareceu especialmente recomendável olhar com atenção para os processos e estratégias que levaram à progressiva afirmação do jornalismo como uma actividade e um domínio de saber autónomo. Este foi um percurso sinuoso e acidentado, que em rigor nem se pode dar ainda por concluído: a “contradição de base” entre um perfil profissional que ora se reclama mais do artístico, ora mais do técnico, que ora reivindica a autonomia própria de um profissional liberal, ora se associa aos constrangimentos laborais de um trabalhador assalariado, que ora proclama um saber e um saber-fazer altamente especializados, ora encara de soslaio eventuais exigências de titulação académica para aceder legalmente à profissão, acompanha o jornalista praticamente desde as origens. Se estas particularidades o diminuem como profissional, ou se são antes os ingredientes próprios de um *métier* juridicamente reconhecido e socialmente legitimado (além de poderosamente influente), é matéria que continua a merecer discussão.

Um passo essencial deste trabalho é o mergulho no percurso histórico, desenvolvido sobretudo a partir de meados do século XIX, que levou à autonomização da actividade do jornalismo e ao esboçar da profissão. Especialmente significativos são os cenários de França e dos Estados Unidos, onde, de modo algo esquemático, podemos situar as raízes das duas tradições mais fortes – a “político-literária”, associada ao **modelo europeu**, e a “informativa” associada ao modelo **anglo-americano** – que acabaram por construir o moderno jornalismo. Ao longo deste percurso vão

¹ Instituto de Ciências Sociais – Universidade do Minho, jfdalgo@ics.uminho.pt

emergindo, entretanto, os principais elementos que é comum associar ao profissionalismo (cf. Larson, 1977; Singer, 2003), sejam os do domínio *cognitivo* (um saber próprio, formal, codificado e transmissível, e um saber-fazer especializado), sejam os do domínio *valorativo* (um determinado estatuto social, um “espírito de corpo” traduzido em associações profissionais com poderes importantes), sejam os do domínio *normativo* (a invocação da prestação de um serviço público em moldes responsáveis e altruístas, o compromisso com um conjunto de valores éticos e de normas deontológicas). Emergem de modos diversos conforme os países e as épocas, emergem com as suas certezas e as suas contradições, mas é neles que o grupo dos jornalistas vai procurando alicerçar as bases da sua profissão, com isso tentando obter o **reconhecimento** e a **legitimação**, tanto na esfera jurídico-legal como no plano social.

2. Entre o *modelo de profissão*...

O investigador francês Denis Ruellan ironiza com o facto de um jornalista normalmente se identificar como “*jornalista profissional*”, quando é certo que “nunca dizemos *professor profissional*, *advogado profissional* ou *agricultor profissional*” (Ruellan, 1993: 11, realces do autor). Com isso ele expõe, afinal, a ambiguidade que desde há décadas acompanha este grupo profissional (ou ‘grupo ocupacional’) e torna difícil a definição dos seus contornos. O que poderia parecer uma formulação pleonástica, destinada a enfatizar o óbvio, acaba por ser a tradução pública e notória da necessidade, sentida por grande parte dos jornalistas, de sublinharem o carácter **especializado**, **autónomo** e **nobre** da actividade que exercem a título permanente, exclusivo e remunerado. Insistir em adjectivar o jornalista de “*profissional*” pressupõe que pode, de facto ou de direito, haver jornalistas “*não profissionais*” – com isso podendo significar-se desde “amadores” a “dilettantes”, passando por “aprendizes”, “principiantes”, “incompetentes” – o que, só por si, é revelador de uma dificuldade de definição e de delimitação nada comuns nas chamadas ‘profissões estabelecidas’.

Ao contrário do que sucedeu continuamente nos países do universo anglo-americano (onde uma distinção entre ‘*professions*’ e ‘*occupations*’ sempre foi muito clara e assumida), na generalidade dos países europeus (e designadamente em França ou em Portugal) o termo “profissão” sempre teve uma utilização mais genérica, e portanto mais indefinida. Claude Dubar e Pierre Tripier fazem uma boa síntese dos três principais “universos de significação” associados ao uso do termo “profissão” (Dubar & Tripier, 1998: 9-11):

- 1) “qualquer coisa que se enuncia publicamente e que está ligada a crenças político-religiosas” (é a chamada ‘profissão de fé’, o ‘professar certas crenças ou valores’);
- 2) “o trabalho que se faz, na medida em que nos permite viver graças ao rendimento que dele retiramos” (acepção próxima da ‘ocupação’ e incluída nos elementos básicos de identificação de uma pessoa);
- 3) “o conjunto de pessoas que exercem o mesmo ofício” (e o sentido, aqui, é próximo do de ‘corporação’ ou de ‘grupo profissional’).

Dubar & Tripier acrescentam a estes três sentidos um quarto, mais recente, de profissão “como função” ou como “posição profissional num organigrama” (*ibid.*: 12). E é em paralelo com estes quatro sentidos do termo que propõem também quatro “pontos de vista diferentes sobre a actividade do trabalho” (*ibid.*: 12-13) subjacentes a cada um deles:

- a) profissão = declaração (aponta para uma “identidade profissional”)
- b) profissão = emprego (corresponde a uma “classificação profissional”)
- c) profissão = ofício (pressupõe uma “especialização profissional”)
- d) profissão = função (significa uma “posição profissional”).

Olhado numa perspectiva histórica, um estudo comparativo das profissões pode, entretanto, ainda segundo estes autores, seguir três perspectivas diversas e complementares, cada uma fazendo luz sobre diferentes aspectos desta forma de organização no contexto da sociedade:

- 1) as profissões como “formas históricas de organização social, de categorização das actividades do trabalho que constituem desafios políticos, inseparáveis da questão das relações entre o Estado e os indivíduos” – os “grupos intermédios” teorizados por Durkheim (1893/2001);
- 2) as profissões como “formas históricas de realização de si, quadros de identificação subjectiva e de expressão de valores de ordem ética com um significado cultural”;
- 3) as profissões como “formas históricas de coligação de actores que defendem os seus interesses tentando assegurar e manter um mercado de trabalho fechado, um monopólio para as suas actividades, uma clientela garantida para o seu serviço, um emprego estável e uma remuneração elevada, um reconhecimento da sua especialização [*expertise*]”, o que consubstancia um desafio sobretudo económico.

É a partir destes três tipos de desafios ou interpelações (político, ético-cultural, económico) que Dubar & Tripier (*ibid.*: 14) sintetizam o triplo objecto da sociologia das profissões, tal como a desenvolvem: “a organização social das actividades de trabalho, a sua significação subjectiva, e os modos de estruturação dos mercados de trabalho”.

De certo modo, é a sucessão destas três perspectivas (e da sua valorização relativa em cada momento histórico) que vamos também encontrar nas grandes abordagens teóricas da sociologia das profissões ao longo do século XX. Os primeiros estudos foram dominados pelas teorias **funcionalistas**, tendendo a olhar as profissões (à imagem das profissões liberais) como “um modelo superior e completo (...), a que as restantes ‘ocupações’ não conseguiam alcandorar-se” (Rodrigues, 2002: viii). Num segundo momento, o paradigma **interaccionista** começa a dominar as abordagens, pondo em relevo as profissões já não como *modelo* mas como *processo*, e ressaltando não tanto as suas características ou atributos, mas as condições concretas do seu exercício, a partir de interacções entre os actores sociais (*ibid.*: 25). Num terceiro momento, há uma variedade de estudos que procuram não só uma espécie de síntese dos dois paradigmas (funcionalista e interaccionista), como vão mais além, introduzindo nas abordagens as dimensões histórica e económica (como, por exemplo, o controlo dos mercados fechados de trabalho), chamando a atenção sobretudo para o **poder** das profissões (*ibid.*: 47), bem como para as **estratégias** dos grupos profissionais na conquista e preservação desse poder.

3. ... e o processo de profissionalização

Os modos como o ofício de jornalista foi tentando, sobretudo desde finais do século XIX até à segunda metade do século XX, transformar-se numa profissão – e, muito especialmente, ver-se **reconhecido** e **legitimado** como tal – acabaram por ser influenciados pelas concepções dominantes nesta matéria, fortemente tributárias do paradigma funcionalista até aos anos 1960-70. Hoje em dia, contudo, as “insuficiências conceptuais” deste paradigma “aplicado ao estudo dos grupos profissionais são bem conhecidas” (Ruellan, 1997a: 138), pois ele apenas “constrói um ideal-tipo das profissões que participa no trabalho de legitimação de certos grupos, oferecendo-lhes a justificação através de um discurso científico” (*ibidem*). Ao proceder assim, a lógica funcionalista “faz desaparecer a dimensão histórica dos grupos profissionais, o processo de formação das estruturas e das organizações das profissões, aquilo a que usualmente se chama **profissionalização**” (*ibidem*).

Na busca de uma espécie de ‘carta de alforria’ para o seu *métier*, os jornalistas foram desenvolvendo uma **estratégia profissional**² que se compreende melhor se, em vez de nos fixarmos só nos rótulos ligados a um ideal-tipo de profissional, alargarmos a reflexão a outras perspectivas, desde logo porque elas nos permitem, como já sugeria Hughes, “distinguir os *fundamentos* da organização profissional dos seus *modos de legitimação*” (Ruellan, 1997a: 139, realce nosso). Trata-se, afinal, aquilo para que Paredeise também chama a atenção com esta síntese:

Os traços das profissões que o modelo parsoniano tratava como consequências necessárias das funções macro-sociais reconhecidas aos profissionais são, agora, deduzidos dos desafios, dos recursos e dos constrangimentos dos jogos de interacção nos quais se exprimem os membros de uma coligação profissional. Cada traço é susceptível de caracterizar uma profissão simultaneamente como produto e como condição de trabalho de produção e de reprodução da profissão, ao mesmo título que outros recursos e constrangimentos de acção em torno de um ‘enjeu’ central: a monopolização de um segmento do mercado de trabalho, visando controlar a incerteza da relação salarial ou de mercado (Paredeise, 1988: 12).

Que os jornalistas fizeram um caminho de profissionalização, é evidente. Que alcançaram um estatuto muito próprio, não se duvida. Que são olhados e tratados como “profissionais”, parece claro. Que agem, eles próprios, com um assumido poder em termos colectivos, também parece inquestionável. Ainda assim, persistem dúvidas sobre os reais fundamentos dessas suas ‘conquistas’ ou até sobre a legitimidade de todas elas, do mesmo modo que continua a não ser fácil definir, desenhar, caracterizar consensualmente **uma identidade profissional**³ dos jornalistas ou explicar as recorrentes ambiguidades no processo da sua construção e afirmação. É a especificidade desta profissão que nos importa tentar perceber, sendo certo que, como sugere Ruellan (1993, 1997a), a imprecisão dos contornos de uma identidade profissional recorrentemente apodada de vaga e fluida (o “*professionalisme du flou*” que o autor francês dissecou) não é necessariamente uma insuficiência, uma disfunção ou um defeito, podendo até ser um trunfo.

4. O percurso histórico dos jornalistas

Podemos estabelecer cinco momentos essenciais neste processo histórico de construção, afirmação e institucionalização do grupo profissional dos jornalistas, ou seja, da “transformação em grupo visível, auto-qualificado de profissional, de um agregado de indivíduos até então atomizados e com uma imagem social não preocupada com a unidade” (Ruellan, 1997a: 19):

- 1) Os **primórdios** da actividade, antes do aparecimento da imprensa industrial – que ocorre a partir de meados do século XIX;
- 2) Um período de forte expansão da actividade, por força da referida **industrialização**, e que assiste ao surgimento da imprensa popular;

² Usa-se esta expressão no sentido em que Dubar & Tripier (1998) a usam, na esteira do conceito de “*professional project*” enunciado e desenvolvido por Larson (1977).

³ Utilizamos o conceito de “**identidade**”, seguindo as propostas de Dubar (1997; 2000), não numa acepção “essencialista” – que ligaria identidade a supostas “realidades essenciais”, simultaneamente “imutáveis e originais” (Dubar, 2000: 2) –, mas, pelo contrário, numa acepção “nominalista” ou “existencialista” – que a associa a “modos de identificação, historicamente variáveis” (*ibid.*: 3), inseridos num contexto e resultando da interacção com ele. Neste sentido, a identidade “não é o que fica necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado de uma ‘identificação’ contingente” (*ibidem*), decorrente de operações tanto de diferenciação (que procuram definir “aquilo que faz a singularidade de alguém”) como de generalização (que procuram “definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes”). Deste modo, “não há identidade sem alteridade”, e “as identidades, como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição” (*ibidem*). A construção da identidade é, pois, resultado de uma dupla e permanente “transacção”, tanto interna (biográfica) como externa (relacional) – sendo esta segunda a que particularmente nos ocupa aqui, no contexto da construção social de uma identidade *profissional* entendida como identidade *colectiva*. No caso dos jornalistas, esta construção coincidiu de algum modo com o seu processo de profissionalização, embora acrescentando às componentes objectivas desse processo (o estatuto, a formação, as associações, os códigos de conduta) uma componente subjectiva (Blin, 1997), consistindo na *representação* que o grupo profissional foi fazendo *de si mesmo* e procurando ‘impor’ *para fora*, num contexto de tensões e negociações com os grupos “de fronteira” – e com o todo social, em tempos e espaços concretos e situados.

- 3) As décadas que mediaram **entre as duas guerras mundiais**, quando se conquistou, nos aspectos essenciais, o estabelecimento de um quadro legal e institucional para a profissão;
- 4) O período **desde a 2ª Guerra Mundial aos nossos dias**, tempo de consolidação e sedimentação dos adquiridos anteriores.
- 5) O tempo do **advento e expansão da Internet** (fim do séc. XX / inícios do séc. XXI), com a revolução provocada pelas tecnologias digitais e que trouxe ao jornalismo novos debates e desafios.

4.1 - Os primórdios

No primeiro momento, o jornalismo é um ofício mal definido e, mais que isso, marginal. “A nossa profissão tem simultaneamente uma origem canalha e um *pedigree* régio”, diz Cebrián (2004), evocando os primeiros tempos dos *avvisi* manuscritos, com informação comercial para os mercadores, e das *gazette* vendidas pelos gondoleiros venezianos do século XVII ao preço da mais pequena moeda de então (a “gazeta”), folhas volantes com histórias incríveis misturadas de verdadeiro e de falso, mas cujo potencial propagandístico os poderes políticos não tardaram a descobrir, passando até a outorgar só a alguns o privilégio da sua publicação. São origens que levam Palmer a falar destes ‘proto-jornalistas’ como “os filhos bastardos do comércio e da política, mediadores de mensagens com finalidades múltiplas, encarregados de difundir propaganda e divertimento” (Palmer, 1994: 120).

Típico deste enquadramento originário pode ser o primeiro periódico digno desse nome que foi criado em França, em 1631, por Théophraste Renaudot: o semanário *La Gazette*. Também ele nasceu da vontade de fazer circular informações com valor comercial, também ele se escudou numa autorização de publicação que lhe foi outorgada pelo rei. São estes, no entanto, os primeiros passos de uma disciplina que há-de tomar forma própria sobretudo na segunda metade do século seguinte, e que o próprio Renaudot já procurava minimamente definir, por relação com outras disciplinas, como a história. É célebre a sua frase: “*L’histoire est le récit des choses advenues; la gazette seulement le bruit qui en court...*” (cit. em Albert, 1970: 12).

Parece evidente o carácter precursor de *La Gazette*, em França. Ela “introduziu na sociedade uma [nova] prática profissional” e mostrou a “complementaridade entre a informação e os anúncios”, além de ter “sublinhado o lugar e a função das fontes e, sobretudo, apontado a importância das relações com os poderes” – ou seja, “o essencial da problemática jornalística”, como destaca Mathien (1995: 31-32).

Especificamente no que toca aos protagonistas directos deste labor, os jornais que vão surgindo ao longo do século XVIII⁴ permitem-nos ver que os seus artífices se entregam a um ofício claramente desconsiderado em termos sociais, desvalorizado em termos culturais, heterogéneo e multiforme em termos grupais. A presença fortíssima das actividades literária e política no processo de nascimento e afirmação do jornalismo europeu enquanto actividade autónoma é um traço determinante deste período anterior aos meados do séc. XIX – um período em que, se assim se pode dizer, já há **jornais** mas ainda não há **jornalismo** nem **jornalistas**:

[P]ara colaborar num jornal, uma pessoa não tinha necessidade de se dizer jornalista ou, se desejava afirmar este rótulo, não fazia dele o seu título principal. Era-se, em primeiro lugar, homem de letras, advogado ou professor. (...) Podia-se perfeitamente escrever artigos e publicá-los sem que isso significasse exercer o ofício de jornalista (Ferenczi, 1993: 21).

⁴ Em Inglaterra, o primeiro jornal diário (*The Daily Courant*) surgiu em 1702, podendo assim considerar-se, como defende Albert (1970: 16) “o primeiro verdadeiro diário do mundo”. Quanto a França, viu nascer o primeiro quotidiano de sucesso (*Le Journal de Paris*) em 1777, enquanto os EUA ainda tiveram de aguardar quase uma década mais (até 1781).

A par da matriz **literária**, a utilização do jornal como espaço privilegiado de intervenção **política** era outra marca distintiva, e que a muitos agradava, fosse em termos de publicitação de ideias próprias, fosse enquanto via de acesso aos meandros do poder.

Também em Portugal esta filiação inicial da actividade jornalística nos campos da literatura e da política, foi marcante. O processo de desenvolvimento da imprensa ocorreu aqui mais tardiamente do que noutros países europeus, embora seguindo-lhes as mesmas etapas. O primeiro jornal digno desse nome – ou seja, uma publicação com as necessárias características de periodicidade e continuidade (Tengarrinha, 1989: 35) – data de 1641, curiosamente chama-se também *Gazeta* e tem uma óbvia intencionalidade política, ligada ao movimento da Restauração.

4.2. A industrialização da imprensa

Após esta fase inicial, passa-se, a partir de meados do século XIX e até à primeira década do século XX, a um momento importante, em que o jornalismo se constitui, no fundamental, como profissão e os jornalistas mostram empenho em se afirmarem como um grupo profissional.

Para esta alteração qualitativa concorrem factores diversos, sejam de ordem **política** (a implantação das democracias e a concomitante assunção da liberdade de expressão como elemento fundamental do seu funcionamento), de ordem **económica** e **tecnológica** (o processo de industrialização, a melhoria das comunicações, dos transportes e dos circuitos de distribuição de bens), de ordem **social** (o desenvolvimento progressivo de núcleos urbanos, a expansão crescente de uma classe média), de ordem **laboral** (a cada vez maior capacidade reivindicativa dos trabalhadores e o progresso dos instrumentos de contratação colectiva) ou de ordem **cultural** (o alargamento da instrução a grupos sociais para além das elites tradicionais, o desenvolvimento de consumos culturais). É o período em que se assiste ao surgimento de uma verdadeira imprensa de massas, à criação de jornais mais populares, de larga expansão e baixo custo (a chamada '*presse à un sou*' ou '*penny press*', conforme nos referimos a França ou aos países anglófonos).

O facto de, por esta época, “o jornal se [ter tornado] um produto de consumo corrente” (Albert, 1970: 55) é, a um tempo, causa e consequência do processo de profissionalização dos jornalistas: começa a haver um mercado de trabalho efectivo, com possibilidades de emprego regular a tempo inteiro, com um leque de funções mais especificamente ligadas à actividade de informar, de “reportar”, com uma crescente especialização de tarefas no seio de um processo industrial mais intenso, exigente e rotinizado:

O jornalismo moderno nasceu com os diários do século XIX. Enquanto os jornais ganhavam leitores às centenas de milhar ou aos milhões, os jornalistas eram estabelecidos num estatuto social inédito, a meio caminho entre a autoridade do saber e a arte da comunicação (Balle, 1987: 86).

A emergência de um grupo de “oficiais do mesmo ofício”, que são empregados de uma empresa e vivem exclusivamente do salário que dela recebem, é uma realidade nova que contrasta com a existência, até então, de “amadores” ou “diletantes” que escreviam nos jornais as suas crónicas literárias ou os seus manifestos políticos. Não admira que, neste novo contexto, comece a despontar uma solidariedade profissional, “uma consciência colectiva” de trabalhadores que partilham “o sentimento de ter um '*métier*' específico” (Ruellan, 1997a: 17) e de pertencer a um grupo profissional para o qual há agora um trabalho **regular** (empresas industriais estáveis), um trabalho **em equipa** (começam a constituir-se autênticas redacções), um trabalho **com especializações** (repórteres, secretários, articulistas, paginadores). O corolário natural é o surgimento de associações de defesa dos interesses do grupo – outro dos elementos típicos da afirmação de profissões autónomas.

Não é só no plano interior do grupo profissional que as mutações ocorrem. A relação deste com a sociedade, dimensão imprescindível para o reconhecimento social da actividade jornalística, ganha um impulso decisivo com a consagração legal da liberdade de imprensa, de que é exemplo emblemático a lei de Julho de 1881 em França. Trata-se de uma lei que formalmente concede aos jornais liberdade de publicação e aos jornalistas liberdade de escrita – o que traz um reconhecimento implícito da importância que a sociedade confere à actividade informativa para o exercício da cidadania –, a par da fixação de regras que inibam os seus abusos e, portanto, da definição das suas responsabilidades (Delporte, 1995). Esta atenção à relevância social e política da actividade jornalística tem os seus efeitos na consciência do próprio grupo profissional emergente:

Os jornalistas [sentem-se] cada vez mais investidos de uma “missão” social e política no espaço republicano: a de informar com vista à livre construção das opiniões dos cidadãos. Se a lei de 1881 fixa definitivamente o funcionamento dos *media* na esfera privada, ela confere-lhes igualmente, com base no seu espírito republicano, um papel considerável na esfera pública (Ruellan, 1997a: 18).

E este é mais um dos elementos associados à construção de uma profissão: a reivindicação de que se presta à sociedade, de modo altruísta e desinteressado, um serviço específico, relevante e mesmo imprescindível.

Nos Estados Unidos, por esta altura, o processo seguia trâmites semelhantes. Com Nova Iorque a tornar-se um centro urbano de grande importância, ali nascem e se desenvolvem os primeiros grandes jornais populares, também por força da vulgarização do seu conteúdo e da baixa do seu preço. O advento da *penny press* americana insere-se numa mudança mais global que ocorre, como defende Schudson (1978), a três níveis:

- a nível **económico** – os novos jornais vendem-se deliberadamente a um preço muito baixo, para poderem aumentar a circulação, e passam a vender-se também na rua, com recurso a arduas, como um produto de consumo comum. A rentabilização do negócio nestes moldes implica, em contrapartida, o recurso cada vez maior à publicidade;
- a nível **político** – há uma grande independência face aos partidos políticos e suas facções, ao contrário do que era uso anteriormente. Agora, o mundo político-partidário, de certo modo, torna-se “apenas uma parte do universo mais vasto das notícias” (Schudson, 1978: 22);
- a nível de **conteúdos** editoriais – é a ascensão da **notícia** ao lugar mais permanente e mais nobre do jornalismo, a ponto de se poder afirmar que a *penny press* “inventou o conceito moderno de notícia” (Schudson, 1978: 22). Agora o protagonismo já não vai para as opiniões e os editoriais, mas para os factos e os relatos de repórteres. A imprensa passa a reflectir “não só a vida comercial / mercantil ou a vida política, mas a vida social”, e não apenas das elites, mas de uma sociedade “cada vez mais variada, urbana e de classe média” (*ibidem*).

Esta nova filosofia, em que os jornais falam cada vez mais do quotidiano das pessoas e dos eventos da actualidade, liga-se à “emergência da ordem social moderna” ou, para utilizar a expressão preferida por Schudson (1978: 30), da “sociedade democrática de mercado” [*democratic market society*].

Portugal começou a trilhar os caminhos da imprensa como indústria também na década de 1860, com a sua versão própria da *penny press*, corporizada no lançamento do *Diário de Notícias* em Lisboa, a 1 de Janeiro de 1865. Tal como com os seus congéneres de outras paragens, não era só o preço que marcava o carácter inovador do novo periódico; era o seu projecto empresarial e editorial, que passava pela vontade de fazer um jornal popular, escrito num estilo fácil, essencialmente noticioso. Era um jornal susceptível de “interessar a todas as classes, ser acessível a todas as bolsas e compreensível a todas as inteligências”, para recordar a frase lapidar com que o *Diário de Notícias* se anunciou e definiu, logo no primeiro número.

A **industrialização** da imprensa, que se desenvolve nesta segunda metade do século XIX, corre em claro paralelo com a **profissionalização** do jornalismo. Ao enorme salto **quantitativo** da imprensa, que acaba por criar toda uma *indústria de jornais* e que, concomitantemente, cria um *mercado de trabalho* para a actividade jornalística, acrescentam-se importantes mudanças **qualitativas** (Ferenczi, 1993) que vão definir e modelar o jornalismo moderno, tornando-o em ofício autónomo, valorizado e reconhecido, e também mais próximo de uma legitimação social e jurídica que em breve se concretizará.

A tradição literária e política do jornalismo confronta-se agora com uma matriz em que o acento tónico é colocado mais na **informação** do que na **opinião**. Emblemáticos desta alteração são os **géneros jornalísticos** que começam a impor-se como modelos específicos do ofício de informar: além da *notícia*, estruturam-se e desenvolvem-se sobretudo a *reportagem* e a *entrevista*, com isso significando que quem se dedica ao jornalismo deve estar menos preocupado em ‘dizer o que pensa’ e mais em contar (em relatar, em reportar) o que outros pensam, dizem e fazem. Estes novos modos de abordagem noticiosa implicam também a criação e generalização de novas **técnicas** de tratamento, redacção e apresentação da informação num jornal, que de algum modo pretendem ir constituindo o acervo de um “saber” e um “saber-fazer” específicos.

A generalização do “*lead*” enquanto apresentação inicial, rápida e resumida, dos elementos mais importantes do texto noticioso, integrada num esquema narrativo segundo a lógica de “*pirâmide invertida*” (caminhando do mais relevante para o mais acessório, ao contrário das narrativas tradicionais), é um elemento central da afirmação deste novo “paradigma noticioso”. Como central – e particularmente marcante sobretudo na construção ideológica da nova profissão – é a adopção progressiva de um modo de abordar e descrever a actualidade que seja (e pareça) distanciada, um modo onde deliberadamente se acentuem algumas marcas ou sinais de *objectividade* (transcrições em discurso directo, contraposição seca das opiniões dos diversos envolvidos, utilização de fórmulas mais impessoais, recusa de adjectivos e de juízos de valor próprios), como forma de sinalizar o ‘apagamento’ da personalidade do jornalista em favor do relato rigoroso e isento dos “factos tal como aconteceram”. Como é bom de ver, esta construção, que procura lançar e afirmar os fundamentos de uma identidade profissional autónoma, não se resume a um mero conjunto de técnicas instrumentais: ela pressupõe, comporta e alimenta uma determinada *filosofia* – melhor seria dizer *ideologia* – que se mostrará determinante no percurso subsequente com vista à efectiva profissionalização dos jornalistas, e que passa pela sua capacidade / vontade de se afirmarem como detentores legítimos de um saber específico e prestadores qualificados de um serviço singular de interesse público.

O novo modelo de jornalismo faz emergir também novos **perfis profissionais** de jornalistas, de que o mais emblemático é o do *repórter*. Já no plano colectivo – convém sublinhar que está em curso uma óbvia mudança de uma “*representação individual*” do jornalista enquanto artífice solitário, sentado no seu gabinete, para uma “*representação colectiva*” do jornalista trabalhando no espaço partilhado de uma redacção (Delporte, 1999) – este é igualmente o tempo em que verdadeiramente começa a ganhar forma e identidade o **grupo profissional** dos jornalistas, mediante um trabalho de afirmação e reivindicação em várias frentes: na frente *sócio-económica e laboral*, na frente *associativa* e na frente *político-jurídica*.

Num contexto assim, não espanta que duas novas e importantes frentes de combate sejam abertas pelos jornalistas: a da **formação** e a da **ética e deontologia** profissional. Trata-se de domínios decisivos na sua estratégia de afirmação profissional. De algum modo, passavam por aqui as ‘contrapartidas’ oferecidas pelos jornalistas como penhor da sua seriedade de propósitos, do seu empenho profissional, da sua competência, da sua vontade de aprofundar a especificidade do serviço prestado à sociedade, da sua garantia de um comportamento responsável.

No que toca à **formação**, começam a desenvolver-se de modo mais sistemático algumas iniciativas. Surgem nos alvares do século XX os primeiros manuais de jornalismo, livros essencialmente práticos, mas que vão aludindo às qualidades principais que se exigem a um jornalista, entre elas a necessidade de aprendizagem. Mas há uma linha de fundo que se mantém: para estes autores, “o jornalismo é antes de tudo uma vocação” e, por isso, “não podem consagrar-se a ele senão os indivíduos dotados de reais qualidades intelectuais e morais” (Delporte, 1999: 169), sendo a aprendizagem escolar apenas um corolário ‘instrumental’ deste pressuposto básico. Daí, também, a dificuldade em afirmar instituições voltadas para o ensino do jornalismo, que muitas vezes são até ridicularizadas: “É mais ou menos como se se quisesse criar uma escola de poesia”, dizia Georges Fonsegrive (cit. em Delporte, 1999: 176). Não obstante, este novo domínio de trabalho vai fazendo o seu percurso. O primeiro centro de ensino do jornalismo em França nasce em 1899/1900 e algumas iniciativas semelhantes já tinham despontado anteriormente nos Estados Unidos.

Estas preocupações procuram responder também a outra preocupação crescente: a de que, na sua preparação para a profissão, os futuros jornalistas se impregnem de preceitos morais essenciais, que depois possam cultivar enquanto profissionais. A atenção aos aspectos **éticos** e **deontológicos** da profissão nascente está, assim, presente desde os primeiros passos, até porque se vai percebendo que é um domínio decisivo para a conquista do reconhecimento social do novo ofício e sua legitimação, além de ser um instrumento de consolidação do grupo profissional enquanto colectivo, que pelo caminho permite excluir os ‘indesejáveis’ ou os ‘mal formados’. A responsabilidade muito particular desta nova actividade começa a debater-se nestes finais do século XIX, desenvolvendo-se “o discurso sobre os fundamentos morais do jornalismo” (Delporte, 1999: 158).

Em síntese, podemos dizer que nesta fase o jornalismo “redefine as suas práticas, fixa o papel social do jornalista, aponta as suas referências culturais e identitárias fundamentais” (Delporte, 1999: 419).

4.3. O estatuto

Consolidado um **estado**, para retomar a expressão de Denis Ruellan, é agora altura de os jornalistas conquistarem um **estatuto**. É, basicamente, no período que medeia entre as duas guerras mundiais que vão criar-se e solidificar-se as estruturas e instrumentos essenciais da profissão: estatuto legal, carteira profissional, escolas, sindicatos, códigos de deontologia, mecanismos de acesso e de controlo.

Os esforços de afirmação de um estatuto próprio põem simultaneamente em evidência, mais do que nunca, os limites, as ambiguidades e as contradições de um grupo profissional que parece ficar sempre ‘a meio caminho’ de qualquer coisa: o jornalista é criador intelectual na imprensa, mas também operário assalariado numa indústria e num comércio de jornais; reivindica um *status* semelhante ao de qualquer profissional liberal, mas não prescinde, enquanto trabalhador por conta de outrem, das vantagens laborais da contratação colectiva; organiza-se em sindicatos, mas não deixa de emparceirar com escritores em associações profissionais de vocação mais abrangente; dá mostras de uma progressiva consciência colectiva no seu *métier*, mas não abdica de uma postura fortemente individualista, reclamando para a sua consciência pessoal decisões do foro ético ou profissional; compromete-se com um código deontológico geral para a profissão, mas é relapso a mecanismos (mesmo emanados do interior do grupo profissional) para a sua aplicação efectiva; não nega as virtualidades de uma formação escolar específica, mas continua a contrapor-lhe as vantagens de uma formação prática junto dos pares, na “tarimba” de uma redacção; enfim, exerce um poder inquestionável numa sociedade onde a informação se vai tornando um elemento essencial da construção e vivificação do espaço público, mas resiste a iniciativas ou mecanismos de responsabilização (de *accountability*) da sua actividade, nos quais se ancorariam os fundamentos de uma legitimidade que é requerida para qualquer poder pelas sociedades democráticas.

Momento emblemático deste ponto de viragem na construção da profissão, em França, é a aprovação de uma lei longamente reivindicada mas só conseguida em 1935, que estabeleceu o **estatuto profissional de jornalista** e, complementarmente, instituiu a sua **carteira profissional** – um título que passou a funcionar como sinal público e notório do exercício legítimo do ofício. Este passo marcante da profissionalização procura retirar da carteira o que ela, simbolicamente, se propõe ser: uma “garantia oficial de competência e moralidade” (Balle (1987: 101). Não é por acaso que, logo na altura do seu nascimento, o sindicato francês dos jornalistas escolhe e proclama o lema que o acompanhará: “Associação de defesa e de disciplina profissional” (cit. em Mathien, 1995: 68, realce nosso). Decididamente comprometido na luta pela obtenção de um estatuto para os jornalistas, o sindicato sabe bem que, para além das questões materiais, terá de trabalhar no terreno da moral e do seu controlo interno (ou seja, um controlo pelos pares, tal como era apanágio das profissões liberais e das suas Ordens), pois sabe que só assim a profissão assegurará o respeito da sociedade e aumentará o seu prestígio. Vão a par os esforços de **profissionalização** e de **moralização** dos jornalistas, sugerindo-se que uma não se concretiza sem a outra.

A aprovação do Estatuto Profissional do jornalista consagrou também uma definição genérica e tautológica de jornalista, que pouco dizia sobre o seu conteúdo concreto mas, em contrapartida, restringia o usufruto do título a quem já dispusesse de certas condições socio-laborais: jornalista é aquele que “tem como ocupação principal, regular e remunerada, o exercício da sua profissão numa publicação quotidiana ou periódica (...) e que retira daí o essencial dos recursos necessários à sua existência” (cit. em Delporte, 1995: 61). Imprecisa e imperfeita para uns, consciente e intencional para outros, esta ‘não-definição’ incide não sobre o conteúdo da actividade realizada – qual a natureza do jornalismo, quais os meios da sua realização –, mas sobre a categoria – os critérios ‘administrativos’ –, o que abre caminho a que uns possam **fazer sem ser** (ou seja, trabalhar efectivamente no *métier* mas não ver reconhecido esse estatuto) e outros **ser sem fazer** (ou seja, dispor formalmente do título mas não demonstrar qualificações ou competências específicas para a actividade). Estabelece-se, assim, a linha divisória entre os considerados “legítimos” no exercício do ofício – os únicos profissionais, os “encartados”, os que pertencem à **categoria** – e os que são tidos por “ilegítimos” ou apenas “amadores”, mesmo dedicando-se em alguma parte à **actividade** jornalística.

Se este processo tinha sido, em Portugal, condicionado por uma recorrente ausência de condições básicas de liberdade de expressão e de imprensa, tudo se complicou ainda mais neste período de entre as duas guerras mundiais do século XX: num tempo em que, por força da industrialização e crescente massificação dos meios de comunicação, se davam passos importantes para a construção da profissão de jornalista, a liberdade era de novo interrompida em Portugal, de modo ainda mais duradouro e mais intransigente. O regime de ditadura que o país sofreu a partir de 1926 prolongou-se por quase meio século, atravessando as décadas em que, em França como noutras paragens, se estabeleciam as bases formais e reais da ‘nova’ profissão. Não espanta, assim, que os jornalistas portugueses tenham sido obrigados a esperar por 1974 para conseguirem algumas das conquistas que muitos dos seus parceiros começaram por conseguir nas décadas de 20 e 30:

Noutros países, como em França (...), [a] industrialização da imprensa foi o motor da construção do jornalismo moderno nos termos que o conhecemos hoje e, principalmente, foi a impulsionadora de movimentos, discussões e organizações que culminaram na profissionalização do jornalista e na construção de uma comunidade profissional autónoma. No caso português, os baixos índices de leitura, a fraca dimensão económica das empresas jornalísticas e a inexistência de liberdade de expressão e de liberdade de imprensa, confirmam uma realidade social bem diferente que naturalmente terá influenciado a profissionalização dos jornalistas portugueses (Sobreira, 2003: 12).

No domínio da **ética** e da **deontologia**, será também só depois do 25 de Abril que os jornalistas portugueses estabelecem o quadro de referência que se obrigam a respeitar e que apresentam publicamente como o seu ‘contrato de responsabilidade’ com a sociedade.

4.4. As dúvidas do pós-guerra

Os progressos a que se assistiu na viragem do século XIX para o século XX, quer quanto ao desenho de um jornalismo informativo moderno, quer quanto à afirmação dos jornalistas como grupo profissional, cedo acabaram por se confrontar com novos problemas. O ambiente de optimismo e de crença no imparável desenvolvimento político, económico e cultural induzido pelo modelo da “sociedade democrática de mercado” viu-se ameaçado por situações que abalavam a fé nessa espécie de progresso irreversível da história: foi a 1ª Guerra Mundial, foi a “Grande Depressão” de 1929, foi a ascensão do nazismo e dos fascismos (Alemanha, Itália, Espanha, Portugal...), foi a construção de um novo bloco político tutelado pela União Soviética e inspirado por doutrinas comunistas que recolocavam em moldes muito duvidosos a questão fundamental da(s) liberdade(s) dos cidadãos, foi a 2ª Guerra Mundial (1939-45), com o seu cortejo de horrores. Todas estas circunstâncias tiveram influência nos modos de entender (e de lidar com) os meios de comunicação de massas, bem como no trabalho específico dos jornalistas. Aparentemente adquirido o *lugar* central da **informação** numa sociedade que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação tinha tornado globalmente mais ‘aproximada’ e que o desenvolvimento político-económico-cultural tinha tornado mais ciosa de conhecimento e de participação, começava a questionar-se seriamente o seu *papel*, sobretudo porque se multiplicavam as experiências de uma utilização instrumental dos *media* – e também dos seus profissionais – com propósitos mais manipuladores do que genuinamente informativos. A este respeito, o recurso a acções de **propaganda** e de “gestão controlada” da informação, que tinha tido um uso incipiente na Grande Guerra de 1914-18 mas que explodiu durante a 2ª Guerra Mundial, trouxe vários sentimentos novos:

- o sentimento de que já não se pode nem deve acreditar ‘inocentemente’ naquilo que nos dizem os jornais, as rádios, as televisões, quando afirmam estar a informar-nos, pois podem ser movidos por objectivos propagandísticos bem determinados;
- a sensação de que a crença simples na evidência dos “factos” que nos são fornecidos com aparente objectividade pelos *media* não é suficiente para nos aproximar da “verdade”, pois os próprios factos podem ser criteriosamente escolhidos e manipulados, além de que nos dizem pouco sobre as suas possíveis (e decisivas) interpretações;
- o receio de que também os jornalistas não possam deixar de repercutir no seu trabalho, de modo mais ou menos consciente, os constrangimentos objectivos e os enviesamentos subjectivos decorrentes do exercício de uma actividade profissional ‘liberal’, mas exercida num contexto empresarial ‘tutelado’;
- a consciência crescente de que a uma visão restritiva e mitificada do papel do jornalismo como suposto “espelho” neutro e “reflexo” automático da realidade envolvente haverá que acrescentar, como condição de legitimação do seu poder crescente, uma inalienável responsabilidade social, traduzida em maturidade profissional, em exigência ética e em compromisso público com o exercício da cidadania.

Neste novo contexto ficou “minada a velha fé nos factos”, fosse por se sustentar de modo cada vez mais consensual que “não há factos, mas interpretações” (como servia tão bem aos intentos persuasivos das **relações públicas**), fosse por se entender que os próprios factos podiam ser seleccionados e manipulados com propósitos bem definidos (como

resultava especialmente claro nas acções de **propaganda**). E isto não podia deixar de afectar severamente o mundo do jornalismo.

Aqui entronca a tão recorrente controvérsia sobre a **objectividade** – que na década de 1930 ganhara nome na cena americana. Os debates a propósito da objectividade trouxeram um novo impulso à defesa de uma maior profissionalização dos jornalistas, que passaria pela sua formação inicial e contínua, de modo a prepará-los para o exercício de um ofício que se via agora ser ainda mais complexo do que antes se imaginara. No fundo, acreditava-se que uma maior e melhor formação profissional dos jornalistas os tornaria mais capazes de lidar com a sua própria subjectividade e de fazer um trabalho potencialmente mais objectivo. Este é um aspecto relevante, pois punha em evidência a importância da profissionalização dos jornalistas não só para resistirem melhor aos constrangimentos que lhes eram *exteriores* (os da instrumentalização política, os da pressão económica), mas também aos constrangimentos *interiores* (os decorrentes da subjectividade própria, da inserção sócio-cultural, das marcas de origem). Tratava-se não (ou não só) de “salvar” o jornalismo das ameaças capitalistas, mas de “o salvar de si próprio” (Schudson, 1978: 153).

Esta atitude de exigência relativamente ao trabalho jornalístico e às suas novas preocupações pode ser bem sintetizado na célebre frase do relatório “*A Free and Responsible Press*”, elaborado em 1947, nos EUA, pela chamada “Comissão Hutchins”: “*It is no longer enough to report the fact truthfully. It is now necessary to report the truth about the fact*” [“Já não basta relatar os factos com verdade; é necessário dizer a verdade acerca dos factos”] (cit. em Mesquita, 2003: 271).

É a partir dos trabalhos desta “Comissão Hutchins” que ganha corpo a chamada “**teoria da responsabilidade social**” da imprensa – uma teoria que, acentuando o papel imprescindível da informação mediática na dinamização do espaço público moderno, procurava simultaneamente dar resposta às preocupações que vimos enunciando, e às quais se somavam os crescentes constrangimentos económicos e empresariais decorrentes da mercantilização das notícias. O pressuposto era que a própria liberdade de imprensa podia estar em risco, e a sua preservação implicava, tanto da parte das empresas do sector como sobretudo dos jornalistas, uma atenção redobrada aos objectivos mais nobres da sua missão:

As principais funções atribuídas aos *media* noticiosos pela doutrina da “responsabilidade social” consistiam em fornecer a informação necessária ao debate político, esclarecer o povo acerca das suas opções políticas, defender os direitos individuais, contribuir para o desenvolvimento da economia através da prestação de serviços, divertir e, finalmente, assegurar a sua própria autonomia, de forma a resistirem a pressões externas. A noção de “responsabilidade social”, tal como foi repensada no pós-guerra, envolvia uma redefinição ambiciosa do trabalho jornalístico, reivindicava a necessidade de um jornalismo explicativo de forma a contextualizar os factos, bem como a transformação dos jornais em espaços de debate e crítica, abertos ao pluralismo de opiniões (Mesquita, 2003: 271).

Esta mesma teoria, a par das preocupações que lhe deram corpo, haveria de ser retomada e desenvolvida mais tarde, em 1983, na célebre declaração da UNESCO sobre os *media* cuja actualidade se mantém inalterada. Aí se defende com toda a clareza que “no jornalismo, a informação é entendida como um bem social e não como um simples produto” (cit. em Aznar, 1999: 166), e que o jornalista, mesmo sendo um assalariado,

partilha a responsabilidade da informação transmitida (...) [e] é, portanto, responsável não só perante os que dominam os meios de comunicação, mas, em última análise, perante o grande público, tomando em conta a diversidade dos interesses sociais. A responsabilidade social do jornalista exige que ele actue em todas as circunstâncias em conformidade com a sua própria consciência ética (*ibid.*: 166-167).

4.5. Os desafios actuais

Chegados ao troço final do século XX, e à passagem para o século XXI, podemos verificar que o processo de profissionalização dos jornalistas percorreu um longo caminho, mas a construção de uma identidade profissional e a conquista de um estatuto inequivocamente reconhecido ainda se confrontam com diversas ambiguidades. Acresce que, num contexto social em acelerada mudança, algumas novas questões vieram somar-se às controvérsias antigas, com consequências de dois tipos aparentemente paradoxais: por um lado, tornaram ainda mais problemática a delimitação de um espaço e um modo próprios, claros, inequívocos, para a actividade profissional dos jornalistas; por outro lado, trouxeram uma mais premente necessidade de trabalhar no sentido dessa delimitação, de maneira a contrariar o risco crescente de diluição da actividade (e da profissão) no mundo mais vasto, e cada vez mais multiforme, da circulação de informação e da comunicação no espaço público.

Alterações profundas no funcionamento da comunicação em geral, e dos *media* em particular, foram trazidas sobretudo pela entrada em cena da **Internet** – que começou a divulgar-se em escala mais larga durante a década de 1990 mas em menos de 10 anos se transformou num meio massivamente disseminado – e pela generalização das **tecnologias digitais** – que trouxeram uma agilidade nunca antes vista, no que toca à produção e edição de materiais e serviços informativos, à integração de diferentes géneros, formatos e suportes, e ainda à diversidade de figurinos de distribuição, recepção e uso.

Assistiu-se, nos últimos anos, a uma autêntica explosão das publicações *on-line*, quer como versões complementares dos *media* tradicionais, quer como meios próprios funcionando exclusivamente no universo digital. Já no dealbar do século XXI, surgiu e afirmou-se mais uma novidade cujo enorme impacto rapidamente se fez sentir: a tão célere como intensa proliferação desses instrumentos individuais (ou grupais) de difusão de informação e opinião no espaço público que são os *weblogs*, ‘baptizados’ entre nós com o termo aportuguesado de **blogs**. Técnica e economicamente acessíveis a qualquer mediano utilizador de um computador pessoal, estes novos instrumentos aproveitam os vastos horizontes de comunicação global propiciados pela Internet, hoje agilizados pela largura de banda disponível. A isto se soma, entre outras inovações, a sofisticação técnica dos **telemóveis**, cuja generalização massiva faz com que, tendencialmente, qualquer pessoa em qualquer lugar possa comunicar (transmitir e receber palavras, sons, imagens) com qualquer outra pessoa em qualquer outro lugar, ou simultaneamente com muitas outras pessoas em muitos lugares.

Este quadro tem significativas implicações no trabalho jornalístico. Enumeremos algumas delas:

- Acelerou o processo que vem retirando aos jornalistas o *monopólio* da difusão de informação sobre a actualidade no espaço público, permitindo a entrada de novos actores neste cenário, a diferentes níveis. É hoje muito mais acessível à generalidade dos cidadãos a possibilidade de eles mesmos, com custos e conhecimentos elementares, criarem projectos autónomos de edição, desenvolvendo iniciativas que nalguns casos se apelidam de “jornalismo participativo” ou “jornalismo cívico”;
- Criou novas exigências profissionais aos jornalistas, obrigando-os a dominar uma panóplia cada vez mais vasta de instrumentos de pesquisa, tratamento e edição da informação, bem como a manusear, e até a integrar, ‘linguagens’ que antes eram normalmente vistas em compartimentos estanques. Um progressivo esbatimento da fronteira entre trabalhadores ‘intelectuais’ da **informação** e trabalhadores ‘técnicos’ da **comunicação** trouxe acrescidos desafios à definição da especificidade do trabalho jornalístico;
- Colocou os *media* em geral, e os jornalistas em particular, mais próximos do público e mais acessíveis a ele – e também, pelo menos teoricamente, mais escrutináveis por ele –, sobretudo graças à generalização dos meios de

contacto electrónicos (*e-mail*) que permitem desenvolver uma interactividade nunca antes conseguida a esta escala.

Também no plano da ética e da deontologia se aprofundaram as controvérsias a que aludimos atrás, colocando ainda maior pressão na necessidade de o grupo profissional dos jornalistas redobrar atenções a este domínio, quer auto-regulando-se de modo mais eficaz, quer favorecendo iniciativas e mecanismos de ‘prestação de contas’ (de *accountability*) ao público para quem trabalha. Simultaneamente, questionou-se, porventura mais do que em períodos passados, até que ponto as “leis do mercado” e o desejo de sucesso rápido a qualquer preço se vão sobrepondo aos princípios de independência, autonomia e prossecução do interesse público, em virtude de uma concorrência feroz entre meios e de uma submissão crescente a critérios exclusivamente comerciais.

6. Conclusão

Ao longo de um atribulado processo de construção e afirmação de um espaço profissional próprio, os jornalistas não resolveram completamente as contradições que os atravessam. Pode até dizer-se que, em alguma medida, as utilizaram em seu favor: ficando frequentemente ‘no meio termo’ entre o profissional liberal e o trabalhador por conta de outrem, de um e de outro procuraram guardar a melhor parte, recusando-lhe a pior.

Um (apesar de tudo) razoável grau de **autonomia** no exercício profissional – protegido mesmo pela lei, como resulta claro de preceitos jurídicos como a “cláusula de consciência” ou o “sigilo profissional” –, uma garantia de **jurisdição** sobre um segmento do mercado de trabalho relativamente protegido e que preserva ainda fortes resquícios de **monopólio** licenciado pelo Estado, uma invocação insistente de prestação de um autêntico **serviço público** devidamente balizado por claras normas **ético-deontológicas** que supostamente garantem a sua responsabilização, tudo isso parece aproximá-los do domínio típico dos profissionais liberais. Em contrapartida, os modos concretos do exercício profissional numa relação laboral subordinada, a insistência em modelos organizativos de tipo sindical, o recurso a instrumentos negociais de contratação colectiva, um discurso frequentemente ‘desresponsabilizador’ em termos individuais pelo facto de se ser trabalhador assalariado dependente de hierarquias, tudo isso os aproxima do domínio dos operários. Entre um e outro, de algum modo, “*son coeur balance*”. Questão será ver se os novos desafios com que o jornalismo hoje se confronta acentuarão ainda mais estas contradições e ambiguidades ou se, pelo contrário, contribuirão para um aprofundamento da sua identidade profissional, tornando mais nítidos os seus elementos diferenciadores.

Se os jornalistas não conseguiram preencher de modo inequívoco os critérios de uma profissão em termos ideal-típicos, nem por isso deixaram de ser definidos, encarados e tratados como **profissionais** – sendo certo que “de uma perspectiva sociológica, um aspecto-chave na definição de uma ocupação como uma profissão é o facto de a sociedade a olhar como tal”, como recorda Singer (2003: 146). Neste contexto, parece oportuna a conclusão de que

[p]ouca compreensão acerca da evolução do jornalismo como uma ocupação pode obter-se da mera desconsideração do jornalismo como uma “verdadeira profissão”, só pelo facto de ele não ter atingido certos “traços profissionais” e não ter conseguido o monopólio no sentido estrito de obter controlo exclusivo sobre uma área particular de saber especializado [*expertise*], sobre a sua base de conhecimentos e sobre a entrada de novos membros (...). Uma compreensão mais abrangente da evolução do jornalismo e da sua configuração contemporânea pode ser atingida analisando os esforços dos jornalistas para, apesar de um conjunto de impedimentos, terem adoptado o “profissionalismo” (Elsaka, 2005: 73).

Aliás, não só é claro que os jornalistas são olhados e tratados como profissionais, como parece inegável que lhes estão comumente associados um estatuto, um poder e uma capacidade de influência nada desprezíveis em termos sociais.

Eles são até, para parafrasear a expressão de Ortega Y Humanes (2000), “algo mais que jornalistas”, no sentido tradicional do termo:

A razão principal do poder e da influência dos jornalistas radica na sua capacidade para definir a realidade, para a construir a partir das representações que dela fazem. Como produtores de informação e conhecimento, como os intelectuais da nossa época, são criadores de realidade. E configuram-na, conferindo-lhe uma dimensão pública (...) Daí o papel central que desempenham na denominada esfera pública. Não são os únicos que estão nela, mas são os que têm a capacidade e a prioridade no momento de estabelecer os seus limites e conteúdos (Ortega & Humanes, 2000: 51).

Também por este caminho chegamos à centralidade das questões éticas e deontológicas, pois nelas radica a questão da responsabilidade dos jornalistas (no duplo sentido de serem *responsáveis* e *responsabilizáveis*). E a ‘separação de águas’ entre os variados ofícios e funções que se desenvolvem à sombra do jornalismo far-se-á, porventura, cada vez menos com base nos critérios técnicos ou instrumentais com que tradicionalmente se definia muito do papel dos jornalistas, e cada vez mais com base em princípios e valores orientadores de conduta profissional. Para isto aponta Singer, ao dizer que o “compromisso ético”, traduzido numa adequada integração dos objectivos máximos de liberdade, autonomia e responsabilidade, “está rapidamente a tornar-se na **única** coisa que distingue o jornalista de outros fornecedores de informação que são independentes mas não responsáveis, como alguns *bloggers*, ou que são responsáveis mas não independentes, como os *spin doctors* de todos os géneros” (Singer, 2006a: 14, realce da autora).

Como explica esta investigadora, a situação com que presentemente nos confrontamos é uma situação em que “*while all journalists still publish information, not all publishers of information are journalists*” (Singer, 2006: 3). A ideia aponta para a definitiva perda do monopólio em que historicamente se baseou a reivindicação de especialização de um grupo profissional, num tempo em que parece mais possível trocarmos os seus serviços por outras hipóteses (hoje vulgarizadas) de acesso directo a todo o tipo de informação, a toda a hora e em todo o lugar. O actual ambiente mediático, no qual “qualquer um pode publicar qualquer coisa, instantaneamente e para uma audiência potencialmente global” (*ibid.*: 8), requer, assim, um repensar de quem possa ou deva ser considerado jornalista e do que legitimamente possamos ou devamos esperar / exigir dessa função:

Os jornalistas já não têm acesso especial aos mecanismos de produção e distribuição alargada de informação. Nem têm acesso especial à própria informação ou às fontes de onde ela emana. Estas e outras noções práticas do que definia um jornalista no passado já não se aplicam. Em vez disso, a paisagem mediática contemporânea demonstra a necessidade de enfatizar constructos normativos para os jornalistas, no seu esforço de demarcação face a outros fornecedores de informação *online*. Especificamente, a revisão das considerações sobre quem simplesmente é ou não é jornalista tem de incluir hoje, como sua característica distintiva, a noção de assunção de uma responsabilidade pessoal pela salvaguarda da confiança do público (Singer, 2006: 8).

De onde decorre uma importante conclusão:

Num ambiente mediático tão aberto, frenético e superpovoado como este, a conceptualização daquilo que um jornalista faz tem que se deslocar de uma ênfase no procedimento – seleccionar e disseminar informação, organizar itens particulares de modos particulares – para uma ênfase na ética (Singer, 2006: 12).

A hipótese de que partimos é, precisamente, a de que a *exigência ética e deontológica*, traduzida num compromisso irrecusável com um conjunto de princípios e valores básicos, bem como com as normas de conduta que deles decorrem, acaba por ser um *elemento nuclear da identidade profissional dos jornalistas*. E se assim pareceu ser desde os inícios, quando o grupo profissional se empenhou em definir as marcas próprias da sua actividade – do seu “saber”, do seu “saber-fazer”, mas também do seu “saber-relacionar-se” e do seu “saber-ser” –, mais o será nos tempos actuais, em que o jornalismo deixou de ter o monopólio da pesquisa, recolha, tratamento, elaboração e difusão de informação no

espaço público, partilhando-a hoje com uma multiplicidade de actores e de procedimentos que se regem pelas mais variadas motivações, interesses e propósitos. Daí que a linha separadora entre o que é e não é jornalismo (ou, paralelamente, entre quem é ou não é jornalista) passe porventura cada vez menos por “quem” faz “o quê”, “onde” ou “quando”. Em contrapartida, cada vez mais passa pelo “como” se faz (com que adequado saber profissional, com que transparência de processos, com que princípios e regras de conduta), pelo “porquê” se faz (com que entendimento da importância do direito à informação, com que capacidade de interpretação do interesse público, com que apego à liberdade de pensamento e de expressão) e pelo “para quê” se faz (com que empenho na defesa da informação livre e socialmente relevante como pedra basilar da democracia, com que crença na importância da autonomia dos leitores, com que desejo de servir os cidadãos).

Se a ética é, hoje e porventura cada vez mais, o elemento diferenciador essencial na identidade profissional dos jornalistas, também o domínio aprofundado e exigente de um saber próprio não pode deixar de merecer atenção continuada nas suas estratégias de profissionalização. Afinal, o profissionalismo, considerado (e tratado) não como “ideologia de controlo” que justifica privilégios e traz prestígio social, mas como um “sistema normativo de valores” preocupado com o serviço à comunidade (Evetts, 2003), tem as suas exigências, que não podem ser manipuladas a bel-prazer conforme as conveniências do tempo.

Bibliografia

- ALBERT, Pierre (1970). *Histoire de la presse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- AZNAR, Hugo (1999). *Ética e periodismo — Códigos, estatutos y otros documentos de autorregulación*. Barcelona: Paidós.
- BALLE, Francis (1987). *Et si la presse n'existait pas?... .* Paris: JCLattès.
- BLIN, Jean-François (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- CEBRIÁN, Juan Luis (2004, Outubro), “El periodismo en los tiempos de cólera”, *El País*, edição de 18-10-2004.
- DELPORTE, Christian (1995). *Histoire du journalisme et des journalistes en France*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DELPORTE, Christian (1999). *Les journalistes en France, 1880-1950 / Naissance et construction d'une profession*. Paris: Seuil.
- DUBAR, Claude (2000). *La crise des identités — L'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DUBAR, Claude (1997). *A socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, Claude & TRIPIER, Pierre (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- DURKHEIM, Émile (1893/2001). “Sobre a divisão do trabalho social”, in BRAGA DA CRUZ, Manual (org.) (2001), *Teorias sociológicas – Os fundadores e os clássicos (Antologia de textos)*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian. [3ª edição].
- ELSAKA, Nadia (2005). “New Zealand Journalists and the Appeal of ‘Professionalism’ as a Model of Organisation: an historical analysis”, *Journalism Studies*, vol. 6, nº 1, pp. 73-86.
- EVETTS, Julia (2003), “The Sociological Analysis of Professionalism – Occupational Change in the Modern World”, *International Sociology*, vol. 18 (2), pp. 395-415.
- FERENCZI, Thomas (1996). *L'Invention du Journalism en France*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- LARSON, Magali (1977). *The rise of professionalism – A sociological analysis*. Berkeley : University of California Press.

- MATHIEN, Michel (1995). *Les journalistes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MESQUITA, Mário (2003). *O quarto equívoco – O poder dos media na sociedade contemporânea*. Coimbra: Minerva.
- ORTEGA, Félix & HUMANES, Maria Luisa (2000). *Algo más que periodistas — Sociología de una profesión*. Barcelona: Editorial Ariel.
- PALMER, Michael (1994). “Les héritiers de Théophraste”, in LACAN, Jean-François & PALMER, Michael & RUELLAN, Denis (1994), *Les journalistes - Stars, scribes et scribouillards*, Paris: Syros, pp. 101-205.
- PAREDEISE, Catherine (1988). “Les professions comme marchés de travail fermés”, *Sociologie et Sociétés*, vol. XX, nº 2 (Outubro), pp. 9-21.
- RODRIGUES, Maria L. (2002). *Sociologia das profissões*. Lisboa: Celta. [1ª edição: 1997]
- RUELLAN, Denis (1997). *Les “pro” du journalisme – De l’état au statut, la construction d’un espace professionnel*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- RUELLAN, Denis (1993). *Le Professionnalisme du Flou – Identité et savoir-faire des journalistes français*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- SCHUDSON, Michael (1978). *Discovering the News. A Social History of American Newspapers*. EUA: Basic Books.
- SINGER, Jane (2006). “The socially responsible existentialist – A normative emphasis for journalists in a new media environment”, *Journalism Studies*, vol. 7, nº 1, pp. 2-18.
- SINGER, Jane (2003). “Who are these guys? – The online challenge to the notion of journalistic professionalism”, *Journalism*, vol. 4 (2), pp. 139-163.
- SOBREIRA, Rosa Maria (2003). *Os Jornalistas Portugueses 1933-1974 - Uma profissão em construção*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TENGARRINHA, José (1989). *História da Imprensa Periódica Portuguesa*. Lisboa: Caminho. [1ª edição: 1965].

Capítulo 2

A construção da profissionalização dos arquitectos em Portugal

Sandra Pinto Gomes¹

A presente comunicação tem por base uma investigação desenvolvida no âmbito de uma tese de Mestrado em Sociologia do Trabalho, das organizações e do Emprego (ISCTE).

Neste trabalho, tivemos como ponto de partida um quadro teórico assente numa abordagem sistémica e sócio-histórica das profissões que assinalava o carácter singular, descontínuo e multi-direccional dos processos de profissionalização. Este tipo de processo encontra-se repleto de avanços e retrocessos decorrentes, quer da forma como a profissão evolui internamente, quer de como se vai posicionando (ofensiva ou reactivamente) face ao seu ambiente externo.

Partindo de uma abordagem diacrónica procuramos vislumbrar as redes de relações que se estabelecem entre os vários intervenientes no processo de profissionalização dos arquitectos, tentando detectar os eventos e “jogos” mais significativos para a construção desse processo (quer estes sejam elementos dinamizadores ou limitadores).

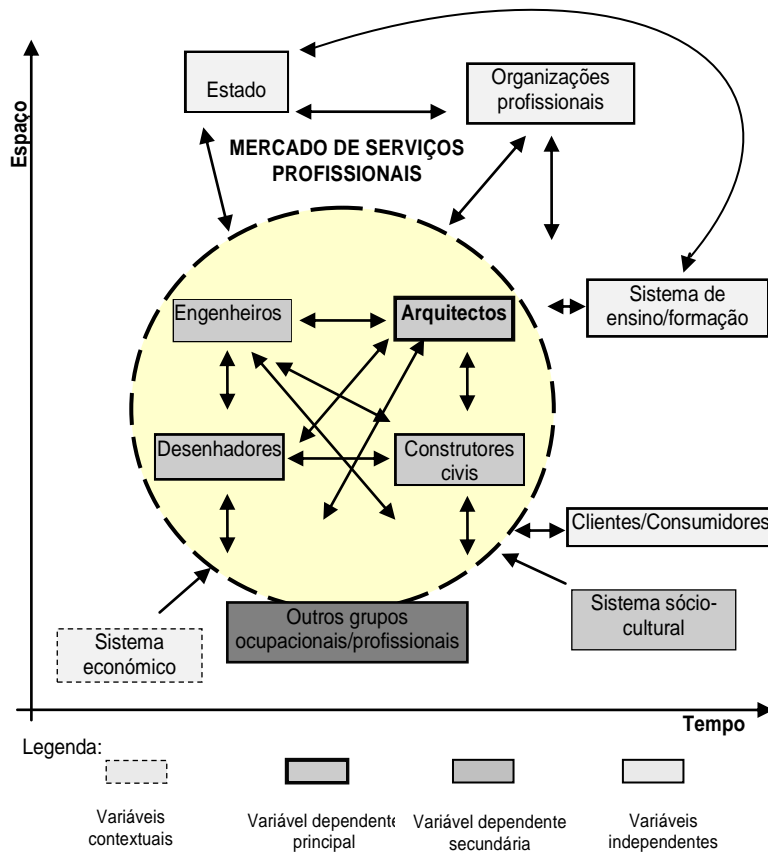
1. Modelo teórico-metodológico

Os arquitectos são, de facto, um grupo profissional com especial interesse para uma análise sociológica, na medida em que se por um lado, constituem uma profissão liberal (tipo ideal de profissão segundo os teóricos de inspiração funcionalista) por outro, possuem uma base de conhecimento assente, quer num conhecimento técnico, logo, objectivo, quer numa base subjectiva decorrente da sua vertente artística, de criatividade individual. Situando-se na confluência entre arte e técnica, os arquitectos sempre procuraram transmitir uma auto-imagem de criadores de formas arquitectónicas, o que nos parece constituir um traço singular, com óbvias repercussões no seu processo de profissionalização. Freidson num seu artigo intitulado “*Why art cannot be a profession?* (1994), afirmava que as artes visuais desviam-se bastante do tipo ideal de forma que não é analiticamente útil considerá-las como sendo uma profissão. A maior parte das características do tipo ideal que permitem a criação e manutenção de um *market shelter* efectivo não se encontram presentes. A arte deveria, ainda segundo este autor, ser aprendida e praticada como uma ciência e não como uma actividade apreendida pelo trabalho em estúdio, sendo que os seus praticantes deverão estar capacitados para avaliar o seu trabalho a partir de um conjunto de critérios formais. Por outro lado, para além desta particularidade dos arquitectos, o nosso país apresenta mais uma especificidade decorrente do elevado número de engenheiros civis. Estes conseguiram, de facto, impor uma posição dominante socialmente, afirmando a sua competência na elaboração de cálculos de estruturas e na direcção de obra, o que legitima a partilha jurisdicional com os arquitectos na construção de edifícios.

¹ Docente do IPAM.

O modelo de análise que aqui propomos permite-nos retirar alguns elementos para um estudo sociológico dos arquitectos em Portugal (Figura nº1). É certo que um modelo de análise esquemático encerra em si alguns condicionalismos decorrentes da excessiva linearidade, contudo consideramos que poderá servir o propósito de visualização das principais relações estabelecidas no seio de um sistema profissional.

FIGURA nº 1
Modelo de análise



Os arquitectos inserem-se num mercado de serviços profissionais no qual mantêm relações (de aliança ou conflito) com outros grupos ocupacionais/profissionais, nomeadamente com engenheiros, engenheiros técnicos, desenhadores, construtores civis e outros grupos. As teias de relações que ligam estes agentes funcionam como cadeias de efeitos (Abbott, 1988) em que os movimentos efectuados no seio de cada um destes têm obrigatoriamente efeitos directos ou indirectos sobre a configuração interna dos restantes. Como já tivemos oportunidade de salientar a forma como as ocupações respondem aos avanços jurisdicionais por parte de outros grupos ocupacionais/profissionais é singular.

Neste espaço disputam-se áreas de actividade e de conhecimento, confrontando-se poderes diferenciados. Estas “lutas” jurisdicionais têm lugar em duas esferas (Abbott, 1988): informal – nas situações de trabalho - e formal – na opinião pública e regimes legais. Segundo a própria Associação de Arquitectos Portugueses (1996), a fixação da sua jurisdição não se conquista unicamente por decretos, pois constata-se estratégias com o intuito de extravasar limites legais, mesmo dentro da própria profissão, como por exemplo, a existência de gabinetes de projectos de desenhadores abertos ao público aos quais alguns arquitectos “emprestam” ou “vendem” a sua assinatura. O campo de intervenção dos arquitectos é assim palco de disputas jurisdicionais.

A dinâmica inerente a este mercado encontra-se obviamente influenciada pelas acções/omissões de determinados agentes que vão impulsionando ou limitando os processos de profissionalização dos arquitectos: as instituições de ensino, o Estado, as associações profissionais e os clientes.

As universidades e instituições de ensino/formação que formam os grupos profissionais/ocupacionais, nomeadamente as que produzem os arquitectos, fornecem um corpo de conhecimentos que se pretende que seja específico. Tal conhecimento académico é uma das condições primordiais para a observância de um processo de profissionalização. As universidades enquanto instituições fundamentais de socialização profissional produzem e reproduzem, através de um campo de discurso, uma cultura profissional.

A análise dos conteúdos curriculares dos diferentes cursos de arquitectura e seus pré-requisitos de entrada permitiu-nos, assim, concluir por diferentes definições de prática arquitectural e concomitantemente dar conta de relações inter-profissionais que nem sempre serão consensuais. A focalização da nossa atenção sociológica nas reformas curriculares dos cursos de arquitectura forneceu-nos uma visão diacrónica do entendimento da profissão e dos seus diferentes posicionamentos no mercado profissional em que se enquadram.

Este conhecimento profissional influencia a prática profissional dos arquitectos no seio deste mercado pois “a capacidade de uma profissão manter a sua jurisdição apoia-se parcialmente no poder e prestígio do seu conhecimento académico” (Abbott, 1988).

A dificuldade de protecção/fechamento do mercado profissional dos arquitectos ao longo da sua história, parece-nos consequência da forma como os factores internos e externos aqui identificados foram abrindo as fronteiras jurisdicionais à entrada de outros grupos ocupacionais/profissionais.

Privilegiamos como técnica de recolha de informação principal a análise documental, desenvolvida, principalmente em torno de fontes secundárias.

Essas fontes advieram de documentos de forma textual provenientes:

- das organizações profissionais representativas dos arquitectos ao longo da sua história;
- dos jornais e revistas da especialidade;
- de textos de análise provenientes de arquitectos, engenheiros e outros grupos ocupacionais;
- dos planos de curso e respectivas reformas curriculares dos diversos cursos de arquitectura;
- da diversa e extensa legislação que regulamentou e regulamenta o exercício profissional ao longo do período histórico considerado;
- dos dados estatísticos existentes, quer sobre a análise morfológica da profissão quer da sua prática profissional (INE, organizações profissionais e outros organismos e ministérios).

Este tipo de análise obriga necessariamente a um controlo da credibilidade dos documentos e das informações neles contidas, bem como ainda da sua adequação aos objectivos do trabalho de investigação. Assim, realizaram-se algumas entrevistas directivas e semi-directivas a informantes privilegiados, que mais directamente estiveram envolvidos nos eventos que fomos assinalando ao longo do seu processo de profissionalização. A amostragem que aqui se impõe foi obrigatoriamente não probabilística intencional, na medida que a selecção dos sujeitos inquiridos foi feita tendo em conta o seu nível especial de conhecimento face a determinados eventos.

Uma análise deste âmbito e com estes propósitos impõe uma delimitação temporal. Como já adiantamos, o período considerado foi de 50 anos. Iniciando-se em 1948 e terminando em 1998. Esta selecção temporal é obviamente demasiado ambiciosa. A forma como se analisa os processos de profissionalização tem que ver com o modelo teórico privilegiado, assim, a própria periodização aqui efectuada está assente no mesmo modelo que estabelece como central para a profissionalização dos arquitectos o seu conhecimento profissional.

2. Do I Congresso Nacional de Arquitectura à reestruturação do ensino da arquitectura (1948-1978)

A realização do 1º Congresso Nacional de Arquitectura, em 1948 constituiu um evento catalisador de algumas mudanças no seio da profissão. Tratou-se do início de um processo mais amplo, que se consubstancia em 1950 com o enquadramento do ensino das Belas Artes (onde se inclui o curso de Arquitectura) no ensino superior, mantendo-se, contudo, afastado do sistema universitário.

“Em dada altura encontrei um amigo, um companheiro de liceu que seguiu outra profissão e que me perguntou: “Então tu o que fazes?”, respondi, “Estudo arquitectura.”. A resposta foi imediata: “Mas tu eras tão bom estudante! Como é que foste para arquitectura?” (Vieira, 1987: 35).

O ensino que era ministrado pelas Escolas Superiores de Belas Artes de Lisboa e Porto (únicas instituições que ministravam o curso de arquitectura) encontrava-se fortemente marcado pela tradição das *beaux-arts* francesas, em que era privilegiada uma base cognitiva assente numa dualidade arte/técnica, com forte valorização da componente artística. Face às debilidades imputadas ao ensino da arquitectura, era unanimemente aceite que os arquitectos portugueses adquirissem uma parte substancial da sua formação no desenvolvimento da prática profissional.

QUADRO Nº 1
Total de alunos diplomados em Arquitectura, por sexo e ano lectivo

ANO LECTIVO	H	M	T	%M
1958/59	46	2	48	4,2
1959/60	a)	a)	a)	a)
1960/61	76	7	83	8,4
1961/62	a)	a)	a)	a)
1962/63	48	7	55	12,7
1963/64	a)	a)	a)	a)
1964/65	46	6	52	11,5
1965/66	a)	a)	a)	a)
1966/67	19	2	21	9,5
1967/68	a)	a)	a)	a)
1968/69	20	-	20	0
1969/70	30	2	32	6,3
1970/71	18	2	20	10,0
1971/72	31	6	37	16,2
1972/73	36	4	40	10,0
1973/74	128	41	169	24,3
1974/75	103	33	136	24,3
1975/76	a)	a)	24	a)
1976/77	91	53	144	36,8
1977/78	103	53	156	34,0

a)sem informação.

FONTE: INE, ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO; INE, ANUÁRIO ESTATÍSTICO - ANOS 1959 A 1979.

Este período constituiu-se como uma fase de “pré-arranque” em que se vislumbra um grupo profissional ainda restrito, assente numa organização representativa (Sindicato Nacional de Arquitectos - SNA) que, pelo seu carácter voluntário, não representava efectivamente todos os profissionais. O SNA era caracterizado por levar a cabo acções não estratégicas e de mera reactividade face às ofensivas de outros grupos profissionais, como os engenheiros. Contrariamente ao que se verificou em outras profissões liberais como os médicos, engenheiros e advogados, o Estado

português de então, não concedeu aos arquitectos a possibilidade de criação de uma ordem profissional, mantendo-se estes representados por uma instituição sindical, fortemente dominada pelo Estado, que reservava a si a homologação dos seus dirigentes.

QUADRO Nº2
Evolução do número de sócios do SNA

ANOS	Nº DE SÓCIOS	RITMO DE EVOLUÇÃO (%)
1938	58	-
1949	222	+ 282,7
1959	533	+ 140,1
1969	884	+ 65,9
1974	1077	+ 21,8
1978	1592	+ 47,8

Fonte: Arquivo do SNA.

No final da década de quarenta, surgem alguns grupos de arquitectos que, mais ou menos organizados informalmente, vão levando a cabo iniciativas à margem da organização profissional oficial, que vão ser de extrema importância para o desenvolvimento da profissão. Dois desses grupos foram a ODAM (Organização dos Arquitectos Modernos), no Porto, e as ICAT (Iniciativas Culturais Arte e Técnica), em Lisboa.

Quanto ao exercício profissional da arquitectura este inseria-se num mercado dominado essencialmente por não arquitectos. Tal ocupação ficou a dever-se a três ordens de razão. Em primeiro lugar, pelo reduzido número de arquitectos a desenvolver a sua actividade profissional em Portugal. Se analisarmos o número de sócios do SNA estes eram apenas 38 no início dos anos 40 e em 1978 1592. Em segundo lugar, pela sua concentração territorial nas cidades de Lisboa e Porto (89% dos arquitectos nos anos 60 exerciam a sua actividade profissional nestas duas cidades). Em terceiro e último lugar, pela ausência de legislação que limitasse as intervenções de não arquitectos na arquitectura nacional.

Relativamente aos factores externos à profissão destacamos o facto de Portugal se encontrar sob um regime governamental de influência ditatorial que apostava num modelo de crescimento económico assimétrico. Este tipo de modelo levou ao incremento de uma sociedade dualista com um progressivo desenvolvimento da capital a par de um interior sub-desenvolvido.

Até final da década de sessenta, este grupo profissional debatia-se internamente entre uma imagem de arquitecto artista e a de arquitecto técnico. Esta dualidade encontrava-se subjacente tanto na prática profissional como no ensino da arquitectura. O conflito com os engenheiros fazia-se sentir basicamente quando o arquitecto técnico se procurava impor ao artista (o que acabou por nunca se concretizar efectivamente). A definição de arquitecto preponderante era a de criador de formas arquitectónicas. No final da década de 60 assistimos à emergência de uma nova imagem de arquitecto como mediador social. É a apologia de uma arquitectura intervencionista com preocupações de profilaxia social. Momento em que a prática arquitectónica se convertia num pretexto para falar de sociologia ou geografia, o que acabava por obscurecer, mais do que clarificar, o papel dos arquitectos na sociedade portuguesa. Esta imagem de arquitecto mediador social vai ser especialmente forte nos anos que se seguiram à revolução de 1974 (nomeadamente com a intervenção tida no programa SAAL) e até início dos anos 80.

Este contexto produziu fortes efeitos no processo interno de consolidação da profissão, já que os arquitectos, não colocando o produto do seu trabalho directamente no mercado, necessitam sempre de investidores, o que os tornam mais permeáveis às características imputáveis ao seu ambiente externo.

A sociedade portuguesa de então não reconhecia aos arquitectos a posse de um corpo de conhecimentos exclusivo. Era considerada uma profissão para um tipo de cliente com capital económico suficiente para pagar o valor

acrescentado da obra quando realizada por arquitectos. Estes sentiam alguma dificuldade, quer por razões internas, quer externas em afirmarem o carácter da utilidade social e de exclusividade do seu tipo de conhecimento.

“Prepara-te, pois, cliente amigo, para ouvir coisas de que talvez não gostes (...) Lembra-te de quando pensaste em construir a tua casa? Levaste meses, anos a decidir-te (...) Foste procurar um arquitecto que te indicaram e cujas obras te agradaram, e pediste-lhe pressa, muita pressa (...) Quanto ao programa da casa - número, dimensões e características das dependências - mal havias pensado no caso. Mas fazias questão em que a moradia fosse à portuguesa, com um alpendrezinho e portadas nas janelas, como uma que tinhas visto num passeio ou numa revista de que a tua mulher era assinante. E opuseste aos reparos do arquitecto a peremptória declaração de que a casa era para ti, para teu serviço e prazer, e era natural assim se fizesse conforme os teus desejos e ideias. (...) Que dirias, cliente amigo, de um indivíduo que fosse ao médico e, em vez de lhe explicar a natureza dos seus padecimentos, de o habilitar a fazer um diagnóstico e um tratamento correctos, lhe manifestasse o desejo de tomar determinado remédio que vinha anunciado numa revista, com uma linda embalagem?” (Keil do Amaral, 1948).

3. Os arquitectos portugueses entre o cerco e a expansão do seu mercado profissional: o início do processo de fechamento jurisdicional (1979-1998)

O segundo período identificado (1979-1998) corresponde ao período em que os arquitectos vão conseguindo, de uma forma paulatina, desenvolver os alicerces fundamentais para a construção de um mercado profissional protegido. De facto, somente após 1979 se poderá afirmar que existiu, um efectivo despoletar das estratégias de institucionalização da profissão na sociedade portuguesa.

O processo de desenvolvimento encetado pelo nosso país, a partir da instauração do regime democrático e posterior adesão de Portugal à CEE, possibilitou um contexto facilitador de um progressivo aumento na procura dos serviços prestados pelos arquitectos. A profissão de arquitecto vai-se consolidando a nível nacional, local e mesmo internacional, o que se transmite num maior reconhecimento e visibilidade social. Os factores que identificamos como geradores desta mudança forma, nomeadamente, o surgimento/aumento do número de prémios, concursos e exposições de arquitectura nacionais, o aumento das qualificações da população portuguesa, a recomposição das classes sociais, a melhoria generalizada do nível de vida da população, alteração nas exigências da sociedade em relação à qualidade quer do tipo de habitat, quer dos aspectos patrimoniais e ambientais, com o conseqüente aumento da visibilidade da profissão na comunicação social, e ainda, um certo investimento numa “arquitectura de empresários” (tipologia de torre), especialmente nas grandes cidades, decorrente do processo de terciarização da sociedade portuguesa.

Iniciamos este período de análise no ano de 1979 que marca a integração dos cursos de arquitectura das escolas superiores de Belas Artes no ensino universitário. Este facto foi fundamental na medida em que permitiu um afastamento da tradição académica das belas artes e a proximidade a cânones e parâmetros científicos exigidos pela universidade. A arquitectura autonomiza-se das Belas Artes, passando a possuir um corpo docente específico, e possibilitando uma modernização científico-pedagógica dos respectivos cursos. Criaram-se, assim, as condições indispensáveis para uma aposta na investigação e criação de centros de estudo, fundamentais para o desenvolvimento desta profissão no seio do seu mercado de trabalho. Trata-se de um processo de inegável importância para o reconhecimento da cientificidade da base cognitiva dos arquitectos. O estatuto universitário propiciou uma alteração na visibilidade social da profissão, devido à importância simbólica que assume na nossa sociedade. Paralelamente o aumento da procura e oferta de cursos de arquitectura decorrentes, em especial, da oferta privada de ensino nesta área, produz conseqüências importantes na consolidação da profissão nos últimos anos. Ao analisarmos a evolução da oferta institucional de cursos superiores de arquitectura em Portugal pudemos verificar que se até 1986/87 só existiam duas instituições e dois cursos de arquitectura, em 1998/99 o número de instituições passa a ser 12 a ministrarem 16 cursos de arquitectura. Quanto ao número de alunos matriculados nestes cursos podemos constatar que se em 1986/87 eram

cerca de 2000 alunos, no ano lectivo de 1995/96 esse número ascende aos 7300. Este aumento teve especialmente que ver com a explosão do ensino privado em Portugal nessa década.

QUADRO Nº 3
Número de diplomados em cursos de arquitectura por tipo de ensino, e ano lectivo

ANOS LECTIVOS	ENSINO SUPERIOR PÚBLICO	ENSINO SUPERIOR PRIVADO	TOTAL
1979/80	276	-	276
1980/81	260	-	260
1981/82	167	-	167
1982/83	171	-	171
1983/84	266	-	266
1984/85	238	-	238
1985/86	270	-	270
1986/87	267	-	267
1987/88	308	-	308
1988/89	228	-	228
1989/90	250	-	250
1990/91	221	-	221
1991/92	210	114	324
1992/93	217	132	349
1993/94	253	269	522
1994/95 a)	279	285	564
1995/96 a)	259	299	558

a) Inclui os cursos na área da Arquitectura e Urbanismo (ME, 1996)

Fonte: Quadros nº 6.C, 7.C e 8.C, Anexo C. INE, Estatísticas da Educação; ME, Estatísticas da Educação; ME, Diplomados do Ensino Superior. Licenciaturas e Bacharelatos - Diplomados em 1987/88, 1988/89 e 1989/90

Assinalamos que este período é igualmente marcado por alterações consideráveis na instituição representativa dos arquitectos. Em 1988, a Associação dos Arquitectos Portugueses – AAP (ex-SNA), conquista o estatuto de associação profissional de direito público. Finalmente é reconhecido legalmente à AAP o poder de efectuar o registo de arquitectos e credenciá-los para o exercício da profissão, regulamentar a actividade profissional e exercer jurisdição disciplinar. Estabeleceu-se, ainda, o princípio da “arquitectura para os arquitectos”, em que só estes podiam “... em todo o território nacional, praticar os actos próprios da profissão, dependendo do registo na AAP” (DL nº 465/88), encontrando-se aqui subjacente a afirmação do interesse público da arquitectura. Passava a enquadrar-se, legalmente, o princípio da democratização do acesso aos serviços arquitectónicos, de forma a garantir uma melhoria da qualidade de vida à população portuguesa. Este estatuto não conferia, contudo qualquer poder de regulamentação em relação à formação dos profissionais, cabendo ao Ministério da Educação o reconhecimento das licenciaturas em arquitectura. Só dez anos mais tarde, em 1998, os arquitectos portugueses alcançaram o estatuto de ordem profissional, possibilitando à profissão poderes de auto-regulação, dos quais se destaca a distinção estabelecida entre título académico e título profissional.

QUADRO Nº 4
Nº de sócios inscritos na AAP/OA

ANO	Nº DE SÓCIOS
1975	740
1978	1047
1980	1471
1985	2374
1988	3648
1990	4522
1995	6577
1997	7141
1998	8121

Fonte: dados fornecidos pela Ordem dos Arquitectos.

No que diz respeito ao mercado profissional, a partir dos últimos anos da década de oitenta, assistimos ao surgimento de alguma legislação que vem estabelecer o princípio da “arquitectura para os arquitectos”, procurando limitar/fechar as fronteiras jurisdicionais dos actos próprios dos arquitectos. Esta aparente conquista surge a par de um aumento

exponencial do número de arquitectos a exercer a sua actividade profissional em Portugal. Se até 1988, e segundo os estatutos da AAP, não existia uma obrigatoriedade de inscrição dos arquitectos para o exercício profissional de arquitectura, após essa data como já vimos, o estatuto de associação de direito público implica uma inscrição obrigatória na respectiva associação. Assim, em 1988, encontravam-se registados 3648 sócios, em 1998 (por altura da criação da Ordem) eram já 8121 os arquitectos inscritos.

Segundo um inquérito administrado aos sócios da AAP em 1994 por uma equipa coordenada por João Freire, a forma mais privilegiada de exercício da profissão é sem dúvida enquanto trabalhador por conta própria – 55% (unicamente 23% dos associados exerciam apenas uma actividade como assalariado).

Os conteúdos da prática arquitectónica encontram-se uniformizados num conjunto de sete fases de elaboração de um projecto: o contrato; o programa base; o estudo prévio; o projecto base (licenciamento); o projecto de execução; o concurso de empreitada e por fim o acompanhamento técnico à obra. Segundo a OA (Ordem dos Arquitectos), a maioria dos arquitectos portugueses desenvolvem os seus projectos até à fase de licenciamento (que corresponde à 4ª fase). Os conhecimentos transmitidos no sistema de ensino são maioritariamente orientados para as três primeiras fases. Os próprios arquitectos consideram que um recém-licenciado, ainda sem experiência profissional, dificilmente possui as competências indispensáveis à elaboração de um projecto de execução, concurso de empreitada e acompanhamento técnico da obra. Estas competências são maioritariamente apreendidas pela prática profissional.

Os arquitectos neste último período reivindicam a sua especialidade enquanto estruturadores do espaço, de forma a não os enfermar no domínio da construção. Contudo, esta definição é demasiado vaga, o que se por um lado fornece-lhes amplitude para alargar o seu campo jurisdicional para outras áreas, por outro transmite uma imagem dificilmente reconhecível pelo público em geral e potenciais clientes.

“A arquitectura aspira a responder por tudo o que se refere à produção da forma construída, do puxador ao território” (AAP, 1996)

Uma das áreas em que os arquitectos procuram um alargamento das suas fronteiras é ao Design (Note-se que o presidente do conselho de administração do Centro português de Design e o Administrador delegado eram arquitectos e membros da AO). Salienta-se que, para além da criação de licenciaturas como a de arquitectura de design na FAUTL (que não era reconhecido pela AO), os arquitectos aproveitam a existência de um reduzido número de licenciados em design em Portugal para irem conquistando uma “task área” que apesar de não estar abandonada não se encontra protegida.






A actividade da arquitectura vai ainda lidando com questões de grande complexidade que exigem conhecimentos e investigação específica, como por exemplo a da protecção, recuperação e revalorização do património construído. De facto, a protecção e a conservação têm vindo a ganhar progressivamente uma maior importância na acção de salvaguarda dos valores patrimoniais nacionais, aumentando assim o número de arquitectos que se dedicam a esta área específica de actuação.

Este último período (1978-1998) marca o sucesso alcançado pelos arquitectos no controlo sobre a entrada de profissionais no mercado de trabalho (*gatekeeping*, Freidson, 1986), no entanto não atingiram ainda, a exclusividade na sua prática profissional. No actual momento do processo de profissionalização, os arquitectos encontram-se numa situação de semi-fechamento jurisdicional. Apesar da sua procura de alargamento jurisdicional e do surgimento do Decreto-lei que atribui aos arquitectos a exclusiva responsabilidade pelos actos próprios da profissão (DL nº 465/88), na prática o cerco mantém-se praticamente inalterado dada a persistência de documentos legais, como o Decreto nº 73/73,

que contraditoriamente, continua a proporcionar uma comunhão abusiva da prática arquitectónica. A fixação da jurisdição ainda não é total, já que uma parte do seu trabalho é controlada por outros grupos ocupacionais/profissionais.

QUADRO nº 5 As contradições legais do mercado profissional dos arquitectos

"SÓ OS ARQUITECTOS PODEM, EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL PRATICAR OS ACTOS PRÓPRIOS DA PROFISSÃO" (ESTATUTO DA AAP - DECRETO Nº465/88 DE 12 DE DEZEMBRO DE 1988)

	Arquitectos	Engenheiros civis	Engenheiros técnicos	Construtores civis diplomados
Urbanismo (equipas multidisciplinares)				
Edificação - zonas de protecção				
Edificação - outras zonas não especificadas				
Recuperação, conservação do património construído - em zonas especiais e imóveis classificados				
Recuperação, conservação do património construído - em zonas e imóveis não especificados				

Conclusões

Como já afirmamos anteriormente este trabalho pretendeu, tão só, ser uma primeira abordagem à construção da profissionalização dos arquitectos em Portugal. Muito ficou por explorar e desenvolver, o que nos leva a equacionar o retomar desta problemática em futuras investigações. Ficam algumas pistas para campos de investigação, que nos parecem essenciais para atingir um completo conhecimento desta problemática.

- Foi relevante a importância que assumiram os diversos segmentos profissionais no processo de consolidação da profissão. Salientamos, nomeadamente, a acção dos grupos denominados de ODAM e ICAT, sobre os quais escasseiam análises e fontes documentais.
- Com a recente criação da Ordem dos Arquitectos, equacionou-se a criação de especializações. Adivinham-se, sem dúvida, conflitos intra e inter-profissionais com influência substancial no mercado de trabalho, pelo que interessará analisar a evolução corporativa deste grupo profissional. Outro aspecto determinante consiste na forma como os arquitectos portugueses, sem terem alcançado o fechamento do seu mercado, procurarão segmentá-lo e quais as repercussões subsequentes para a consolidação desta profissão.
- Adivinha-se também interessante um estudo mais aprofundado sobre a criação e desenvolvimento das instituições de ensino da arquitectura. A procura é hoje, sem dúvida, bem superior à oferta, pelo que a maioria das universidades privadas portuguesas pretende possuir e incrementar este curso. Curiosamente, muitos dos cursos criados escondem uma origem baseada em conflitos intra-profissionais entre docentes universitários, especialmente por razões de divergências ideológicas e metodológicas.

Bibliografia

Sociologia geral e das profissões

- ABBOTT, Andrew (1988), **The system of professions: an essay on the division of expert labor**, Chicago, University of Chicago Press.
- ABBOTT, Andrew (1991), "The order of professionalization. An empirical analysis", in **Work and Occupations**, vol. 18, nº4.
- BAER, William (1986), "Expertise and professional standards", **Work and Occupation**, vol. 13, nº 4.
- BEGUN, James, W., Lippincott, Ronald C. (1987), "The origins and resolution of interoccupational conflict", **Work and Occupations**, vol. 14, nº3.
- BENJAMIN, Isabelle e Aballea, François (1990), "Évolution de la professionnalité des architectes: diversification des pratiques, actualisation de la qualification", **Recherche Sociale**, nº 113 e nº 114.
- BLAU, Judith R. (1979), "Expertise and power in professional organizations", **Sociology of Work and Occupations**, vol.6, nº1.
- BOUFFARTIGUE, Paul, Gadéa, Charles, (1997), "Les ingénieurs français: spécificités nationales et dynamiques récentes d'un groupe professionnel", **Revue Française de Sociologie**, Vol. XXXVIII.
- BRINT, Steven (1993), "Eliot Freidson's contribution to the sociology of professions", **Work and Occupations**, vol. 20, nº 3.
- BURRAGE, Michael, JARAUSCH, Konrad e SIEGRIST, Hannes (1990), "An actor-based framework of the study of the professions", in BURRAGE, M.; TORSTENDAHL, R. (org.), **Professions in Theory and History: Rethinking the study of the Professions**, Londres, Sage Publications.
- BURRAGE M., TORSTENDAHL, R. (org.) (1992), **Professions in theory and history: rethinking the study of the professions**, Londres, Sage Publications.
- CARAPINHEIRO, Graça; RODRIGUES, Maria de Lurdes (1998) "Profissões: protagonismo e estratégias", in VIEGAS, José Manuel Leite; COSTA, António Firmino da, **Portugal, que modernidade?**, CIES, Oeiras, Celta Editora.
- FREIDSON, Eliot (1973), "Professionalization and the organization of middle-class labour postindustrial society", in HALMOS, Paul (org.), **The Sociological Review Monograph**, Keele, University of Keele, 20.
- FREIDSON, Eliot (1986), **Professional powers. A study of the institutionalization of formal knowledge**, Chicago, University of Chicago Press.
- FREIDSON, Eliot (1983), "The theory of professions: state of art", in DINGWALL, R, LEWIS, P (eds), **The sociology of professions: lawyers, doctors and others**, Nova York, St. Martins.
- FREIDSON, Eliot (1996), "Why art cannot be a profession?" - <http://itsa.ucsf.edu/eliotf.html>
- GAUDIN, Jean-Pierre (1987), "A l'avance, avec méthode: savoirs, savoir-faire et mouvement de professionnalisation dans l'urbanisme au début du siècle", **Sociologie du Travail**, XXIX, nº 2.
- GONÇALVES, Carlos Manuel (1998), **Emergência e consolidação dos economistas em Portugal**, Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- GOODE, William (1969), "The theoretical limits of professionalization", in ETZIONI, Amitai (ed.), **The semi-professions and their organization**, New York, Free Press.
- LARSON, Magali Sarfatti (1977), **The rise of professionalism. A sociological analysis**, Berkeley, University of California Press.

- MACDONALD, Keith M. (1995), **The sociology of the professions**, Londres, Sage Publications.
- MILLERSON, Geoffrey (1964), **The qualifying associations: a study on professionalization**, London, Routledge & Kegan Paul.
- OLGIATI, V., ORZACK, Louis e SAKS, M. (edit) (1998), **Professions, Identity and Order in Comparative perspective**, Onati Papers, vol. 4/5.
- RODRIGUES, M^a de Lurdes (1993), "A situação dos engenheiros em Portugal entre 1972-1990", **Organizações e Trabalho**, nº 9/10, Dezembro.
- RODRIGUES, M^a de Lurdes (1996), **Os Engenheiros na Sociedade Portuguesa: Profissionalização e Protagonismo**, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, ISCTE, Lisboa.
- RODRIGUES, M^a de Lurdes (1997), **Sociologia das profissões**, Oeiras, Celta Editora.
- SIEGRIST, Hannes (1990), "Professionalization as a process: patterns, progression and discontinuity", in BURRAGE, M; TORSTENDAHL, R. (ed.), **Professions in theory and history: rethinking the study of the professions**, London, Sage Publications.
- TORSTENDAHL, R. BURRAGE, M., (org.) (1990), **The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy**, Londres, Sage Publications
- WILENSKY, Harold (1964), "The professionalization of everyone?", **American Journal of Sociology**, 70.

Sociedade portuguesa

- AAVV (1980), **O Fascismo em Portugal - Actas do colóquio**, Faculdade de Letras, Março, Lisboa, Ed. A regra do jogo.
- ANDRESEN, João (1967), "O planeamento regional e a formação de urbanistas", **Arquitectura**, nº 98, Julho/Agosto.
- FERREIRA, Vítor Matias (1983), "O mito de Duarte Pacheco e a urbanística fascista", **Arquitectura**, nº 148, Janeiro/Fevereiro.
- FRANÇA, José Augusto (1985), **A arte em Portugal no século XX: 1911-1961**, Venda Nova, Bertrand Editora (2^a ed.).
- FRANÇA, José Augusto (1997), **Lisboa: Urbanismo e Arquitectura**, Lisboa, Livros Horizonte, Col. Cidade de Lisboa, nº 29 (3^a ed.).
- FRANCO, A. Sousa (1996), "O tempo crítico (1976-1985)", in REIS, António (coord.), **Portugal. 20 anos de democracia**, Lisboa, Círculo de Leitores.
- GARCIA, Sara Sucena (1998), **O desenvolvimento urbano e o processo de planeamento em Vila do Conde**, Tese de mestrado em Planeamento e Projecto do Ambiente Urbano, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto/Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (policopiado).
- GONÇALVES, Fernando (1983), "Duarte Pacheco e os encantos da megalomania", **Arquitectura**, nº 148, Janeiro/Fevereiro.
- LOBO, Margarida Souza (1995), **Planos de urbanização - A época de Duarte Pacheco**, Porto, FAUPpublicações.
- PEREIRA, Raul da Silva (1963a), "Problemática da habitação em Portugal - I", **Análise Social**, vol. I, nº 1, Janeiro.
- PEREIRA, Raul da Silva (1963b), "Problemática da habitação em Portugal - II", **Análise Social**, vol. I, nº 2, Abril.
- PEREIRA, Raul da Silva (1966), "Habitação e urbanismo em Portugal: alguns aspectos actuais", **Análise Social**, vol. IV (nº14).
- PORTELA, Artur (1987), **Salazarismo e artes plásticas**, Biblioteca Breve, Instituto de cultura e língua portuguesa (2^a ed.).
- SILVA, Carlos Nunes (1994), **Política urbana em Lisboa: 1926-1974**, Lisboa, Livros Horizonte.

Arquitectos

- AAP (1977), **As associações livres de arquitectos: 1864-1933**, Lisboa.
- AAP (1978), **Estatutos da Associação Arquitectos Portugueses**, AAP.
- AAP (1983), **Análise da situação da AAP, proposta de uma opção**, documento de trabalho, Direcção da Secção Regional do Sul.
- AAP (1986), **Actas do 4º Congresso da AAP: Resumo das comunicações e conclusões**, AAP
- AAP (1987), **Inquérito às câmaras municipais: divulgação dos resultados**, AAP.
- AAP (1988a), **Estatutos da Associação Arquitectos Portugueses**, AAP.
- AAP (1988b), **Resumo das comunicações do encontro "Impasse e mutação na arquitectura"**, 22 e 23 de Janeiro, SNBA.
- AAP (1989a), **Manual de encomenda dos serviços de arquitectura e urbanismo**, Lisboa.
- AAP (1989b), **Inquérito aos associados: resultados**, documento de divulgação interna
- AAP (1989c), **Actas do 5º Congresso, Coimbra - A qualidade do espaço edificado hoje**, Lisboa.
- AAP (1991), **Cuidar da memória**, Lisboa, AAP.
- AAP (1992), **Na Europa comunitária: a organização da profissão. As responsabilidades e as licenças de construção**, AAP
- AAP (1995a), **Livro branco da formação em arquitectura**, Grupo de trabalho formação.
- AAP (1995b), **Actas do 7º Congresso da AAP** - Documento avulso.
- AAP (1996), **Livro branco da arquitectura e do ambiente urbano em Portugal**, Lisboa, AAP.
- AAVV (1961), **Arquitectura popular em Portugal**, Ed. Do Sindicato nacional dos Arquitectos.
- AAVV (1998), **Keil do Amaral: o Arquitecto e o Humanista**, Lisboa.
- AEFAUP (1986), **Páginas Brancas**, Porto, FAUP/ESBAP.
- AEFAUP (1992), **Páginas Brancas II**, Porto, AEFAUP.
- ALMEIDA, Leopoldo (1969), "Encontro Nacional, Dezembro 1969 - depoimento", **Arquitectura**, nº 110.
- ALMEIDA, Pedro Vieira (1986), "Carlos Ramos: uma estratégia de intervenção", **Catálogo da Exposição Retrospectiva da Obra de Carlos Ramos**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- ALMEIDA, Pedro Vieira (1998), "Depoimento sobre a criação da Ordem dos Arquitectos", **Jornal dos Arquitectos**, nº 186, Setembro.
- ALMEIDA, Pedro Vieira de, FERNANDES, José Manuel (1986), "A arquitectura moderna", in **História da arte em Portugal**, Vol. 14, Publ. Alfa.
- ALMEIDA, Rogério Vieira de (1997), "De 1976 ao final do século: Convergências, divergências e cruzamentos de nível", in **Arquitectura do século XX - Portugal**, Catálogo Exposição.
- AMARAL, Francisco Keil do (1945), **O problema da habitação**, Porto, Cadernos azuis, Livraria Latina Ed.
- AMARAL, F. Keil do (1947), "A formação dos arquitectos", **Arquitectura**, Julho/Agosto.
- AMARAL, F. Keil do (1948a), "O arquitecto e o atelier", **Arquitectura**, nº 19, Janeiro.
- AMARAL, F. Keil do (1948b), "O cliente, as leis e os regulamentos", **Arquitectura**, nº 20, Fevereiro.
- AMARAL, F. Keil (1949), "Do engenheiro e sua definição", **Técnica**, 195.

- ANDREAUX, Jean-Yves, SEITZ, Frédéric (1998), **Pratiques architecturales et enjeux politiques: France: 1945-1995**, Paris, Picard.
- BALENCY-BEARN, A. (1947), "O arquitecto e o engenheiro", **Técnica**, 176.
- BARACCA, Claudio, CORIONI, Giorgio, GIULIANI, Massimo (1991), **Professione architetto in Europa**, Milano, Etaslibri.
- BARBOSA, Cassiano (1972), **ODAM - Organização dos Arquitectos Modernos Porto - 1947/52**, Edições Asa.
- BARBOSA, Cassiano (1990), **Algumas notas para a história do ensino da arquitectura em Portugal**, Porto, Grafislab.
- BARBOSA, Daniel (1950), "Arquitectos e engenheiros", **Técnica**, 202.
- BARBOSA, Daniel (1953), "O engenheiro, o arquitecto e a construção", **Técnica**, 237.
- BRANDÃO, Augusto Pereira (1987), "A Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa", **Jornal dos Arquitectos**, Março.
- BRANDÃO, Pedro (1987), "A propósito da declaração de Valência: Engenhetos e arquitetos", **Jornal dos Arquitectos**, Março.
- BRANDÃO, Pedro (1988), "Arquitectos, sete anos de luta para serem Associação Pública", **Jornal dos Arquitectos**, nº 67, Junho.
- BRANDÃO, Pedro (1998), "O desejo e a realidade", **Jornal dos Arquitectos**, 186, Setembro.
- BRITO, Margarida Acciaiuoli de (1991), **Os anos 40 em Portugal: o País, o regime e as artes: "Restauração" e "Celebração"**, Dissertação de Doutoramento em História de Arte apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa (policopiado).
- CALADO, Maria (1987), "O ensino da arquitectura em Portugal, abordagem histórica", **Jornal dos Arquitectos**, nº 55, Março.
- CORDEIRO, António (1996), **Direito da Arquitectura**, Lisboa, SPB, Editores e Livreiros (2ª ed.).
- CORREIA, Marina Barreto (1997), **Arquitectura: Instituições de Ensino - Notas à cerca da evolução do ensino da arquitectura em Portugal e dos processos de construção de instalações específicas**, prova final de licenciatura em Arquitectura, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.
- COSTA, Alexandre Alves (1982), **Dissertação para Concurso de Habilitação para obtenção do título de professor agregado**, Porto, Ed. ESBAP.
- COSTA, Alexandre Alves (1988), **Discurso de Inauguração do Pavilhão Carlos Ramos**, FAUP.
- CRUZ, Raul Espada dos Santos (1954), **A arquitectura e os arquitectos**, Palestra profissional nº 127, Ed. dos serviços culturais dos CTT.
- DIAS, Francisco Silva (1987), "Para um ensino universitário", **Jornal dos Arquitectos**, nº 55, Março.
- DIAS, Francisco Silva (1998), "Keil do Amaral e o inquérito à arquitectura regional portuguesa", in AAVV **Keil do Amaral: o Arquitecto e o Humanista**, Lisboa
- FRANÇA, José Augusto (1981), "Arquitectura do estado Novo - 1930-1948", **Arquitectura**, nº 142, Julho.
- FERNANDES, Manuel Correia (1988), **ESBAP/Arquitectura, anos 60/70: apontamentos**, Porto, Serviço Ed. FAUP (2ª ed.).
- FERNANDEZ, Sérgio (1988), **Percorso, Arquitectura Portuguesa: 1930-1974**, Porto, FAUP publicações (2ª ed.).
- FERRIS, Roger (1996), "Introduction", in SAUNDERS, William S. (1996), **Reflections on architectural practices in the nineties**, NY, Princeton Architectural Press.

- FERRÃO, Bernardo José (1993), "Tradição e modernidade na obra de Fernando Távora: 1947/87", in **Fernando Távora - Monografia**, Lisboa, Ed. Blau.
- FILGUEIRAS, Octávio Lixa (1962), **Função social do arquitecto**, Porto, Ed. Sousa e Almeida, Lda.
- FILGUEIRAS, Octávio Lixa (1986), "A Escola do porto (1940-1969)", **Catálogo Exposição retrospectiva de Carlos Ramos**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- FREIRE, João (1995), **Relatório do inquérito ao trabalho independente relativo aos sócios da Associação Portuguesa de Arquitectos** (policopiado).
- GUTMAN, Robert (1988), **Architectural practice: a critical view**, NY, Princeton Architectural Press.
- LOBO, J. Huertas, DIAS, Francisco da Silva (1988), "Associações de Arquitectos em Portugal (1602-1988)", **Arquitectos**, nº 0, Outubro.
- MACHADO, Helena Sá (1998), "Ordens profissionais", **Jornal dos Arquitectos**, nº 186, Setembro.
- MENDES, Manuel, PORTAS, Nuno (1991), **Arquitectura portuguesa contemporânea - anos 60/80**, Porto, Fundação de Serralves.
- MILHEIRO, Ana Vaz (1998a), "Momento de ruptura com o "português suave"", **Jornal Público**, 3 de Junho.
- MILHEIRO, Ana Vaz (1998b), "Breve tábua cronológica dos anos que antecederam a constituição da Ordem dos arquitectos com base nas publicações oficiais da AAP/OA", **Jornal dos Arquitectos**, nº 186, Setembro.
- MONTEIRO, Pardal (1937), "Colaboração de engenheiros e arquitectos", **Técnica**, 86.
- MONTEIRO, Pardal (1940), "A colaboração de arquitectos e engenheiros na arquitectura moderna", **BOE**, 37.
- MONTEIRO, P. Pardal (1950), "Arquitectos e engenheiros perante os problemas da arquitectura", **Arquitectura**, nº 33, Abril/Maio.
- Ordem dos Arquitectos (1998), **Convenção Nacional "Ordem dos Arquitectos: Novos poderes, Novas responsabilidades", Resumo das Comunicações**, Lisboa (2 e 3 de Outubro).
- PACHECO, José (1958), "A Reforma do ensino das Belas-Artes", **Arquitectura**, nº 62, Setembro.
- PALLA, Victor (1948), "O lugar do artista", **Arquitectura**, nº 28, Julho.
- PEDREIRINHO, José Manuel (1994), **Dicionário dos Arquitectos**, Porto, Ed. Afrontamento.
- PEREIRA, Nuno Teotónio, FERNANDES, José Manuel (1981), "A arquitectura do estado Novo, 1926 a 1959", **Arquitectura**, nº 142.
- PEREIRA, Nuno Teotónio, FERNANDES, José Manuel (1983), "A arquitectura dos anos 50 em Portugal", **Arquitectura**, nº 148, Janeiro/Fevereiro.
- PEREIRA, Nuno Teotónio (1996), **Escritos (1947-1996, selecção)**, Porto, FAUPpublicações.
- PEREIRA, Nuno Teotónio (1998a), "O Congresso de 48: Que fazer com estes 50 anos?", **Jornal dos Arquitectos**, nº 186, Setembro.
- PEREIRA, Nuno Teotónio (1998b), "Keil do Amaral e o Sindicato dos Arquitectos", in AAVV **Keil do Amaral: o Arquitecto e o Humanista**, Lisboa.
- PORTAS, Nuno (1964), **Arquitectura para hoje**, Lisboa, Sá da Costa.
- PORTAS, Nuno, MENDES, Manuel (1991), **Arquitectura portuguesa contemporânea: anos sessenta/anos oitenta**, Porto, Fundação de Serralves.
- REAL ASSOCIAÇÃO DOS ARQUITECTOS CIVIS E ARQUEÓLOGOS PORTUGUESES (1909), **Projecto de reforma dos estatutos da Real Associação dos Architectos Civis e Archeologos Portugezes**, Braga.
- RIBEIRO, Ana Isabel de Matos (1989), "A procura do acerto (im)possível: relembando o Congresso de 48", **Jornal dos Arquitectos**, nº 80/81, Outubro/Novembro.

- RIBEIRO, Ana Isabel (1993), **Arquitectura portuguesa: 90 anos de vida associativa: 1863-1953**, Dissertação de mestrado em história de arte contemporânea, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- RIBEIRO, Ana Isabel (1998), "Desordens para uma Ordem", **Jornal dos Arquitectos**, nº 186, Setembro.
- SAINT, Andrew (1996), "Architecture as Image: Can we rein in this New Beast?", in SAUNDERS, William S. (1996), **Reflections on architectural practices in the nineties**, NY, Princeton Architectural Press.
- SAUNDERS, William S. (1996), **Reflections on architectural practices in the nineties**, NY, Princeton Architectural Press.
- SINDICATO NACIONAL DOS ARQUITECTOS (1933), **Estatuto do Sindicato Nacional dos Arquitectos**, Lisboa.
- TÁVORA, Fernando (1947), **O problema da casa portuguesa**, Lisboa, Cadernos de Arquitectura, nº1.
- TÁVORA, Fernando (1987), "A FAUP como vai?", **Jornal dos Arquitectos**, Março.
- TOSTÕES, Ana (1995), "Arquitectura portuguesa do século XX", in PEREIRA, Paulo (dir.), **História da arte portuguesa**, Circulo de Leitores, Vol. 3.
- TOSTÕES, Ana (1997), **Os verdes anos na arquitectura portuguesa dos anos 50**, Porto, FAUPpublicações.
- TOSTÕES, Ana, ALMEIDA, Rogério Vieira de (1999), "Arquitectura portuguesa contemporânea - Estado de graça", **Jornal de Letras**, nº 74, 24 de Fevereiro.
- TOUSSAINT, Michel (1987), "Arquitectura para o ensino superior", **Jornal dos Arquitectos**, nº 126/127, Agosto/Setembro.
- UNESCO (1970), **Reunions d'experts sur la formation de l'architecte**, Zurique, 22 a 26 de Junho, Rapport final, UNESCO.
- VIEIRA, Álvaro Siza (1987), "Faculdade de Arquitectura - Porto", entrevista à **Arquitectura Portuguesa**, 5ª Série, nº 11.

Legislação

- Decreto nº 2 de 26 de Maio de 1911
- Decreto nº 5053 de 30 de Novembro de 1918
- Decreto nº 5770 de 10 de Maio de 1919
- DL nº 11089 de 17/9/1925
- DL nº 19760 de 20 de Maio de 1931
- Decreto nº 21662 de 12 de Setembro de 1932
- DL nº 21699 de 30/09/1932
- DL nº 26117 de 23/11/1935
- DL nº 33921 de 5/9/1944
- DL nº 34607 de 15 de Maio de 1945
- D.L. nº 35931 de 4/11/1946
- Lei nº 2043 de 10 de Julho de 1950
- DL nº 38382 de 7/8/1951
- Lei nº 2058 de 29/12/1952
- DL nº 39600 de 3 de Abril de 1954
- DL nº 40349 de 19 de Outubro de 1955

DL nº 41363 de 14/11/57

DL nº 45840 de 31 /9/1964

Decreto nº 47587 de 10/3/1967

DL nº 48769 de 17/12/1968

Decreto nº 73/73 de 28/2/73

Despacho de 2 de Agosto de 1974

Lei nº 79/77 de 25/10/77

Lei nº 79/77 de 25 de Outubro

Lei nº 1/79 de 2/01/1979

Lei nº 9/79 de 19/3/1979

DL nº 61/83 de 12 de Julho

Portaria nº 503/84 de 25 de Julho

Directiva 85/384/CEE, de 10/06/85

Directiva do Conselho de 27 de Janeiro de 1986

DL nº 205/88 de 16/6/1988

Comunicação 88/C, 270/3

DL nº 14/90

DL nº 176/98 de 3 de Julho de 1998

Fontes

Estatísticas

INE (1995), **Estatísticas da construção de edifícios: licenciamento/habitação – 1993**, Lisboa, INE.

Comissão das Comunidades Europeias (1989), **Emprego na Europa**, Direcção Geral Emprego, Relações Industriais e Associações Sociais, Luxemburgo.

Ministério da Educação, **Estatísticas da Educação**, 1991-1996

Instituto Nacional de Estatística, **Estatísticas da Educação**, 1945-196.

Instituto Nacional de Estatística, **Anuário Estatístico**, 1945-1998.

Instituto Nacional de Estatística, **Estatísticas das Contribuições e Impostos**, 1970-1979.

Ministério da Educação, **Ensino Superior. Cursos de Bacharelato e Licenciatura. Alunos inscritos. Anos lectivos de 1982/83 a 1987/88**, Lisboa, ME, 1988.

Ministério da Educação, **Ensino superior. Alunos inscritos. Cursos de licenciatura e bacharelato. Anos lectivos de 1988/89 a 1991/92**, Lisboa, ME, 1992

Periódicos

Arquitectura Portuguesa Contemporânea, cerâmica e edificação, de 1909-1913

Arquitectura: revista de arte e construção, de 1935 – 1968

Arquitectura: arquitectura, planeamento, design, construção, equipamento – 1969 - 1985

Binário - 1958-1970

BOE, 1940-1960

Informação Arquitectos - 1994-1998

Ingenium, de 1986-1998

Jornal dos Arquitectos - de Outubro 1988 - Setembro 1998.

Habitação em Análise, 1998

LER, nº 13, Abril 1953

RA, Revista da Faculdade de arquitectura da Universidade do Porto, Ano I, nº 0, Outubro, 1987.

Revista Municipal, 1973

Técnica, 1948-1980

Unidade, Revista da AEFAUP, de 1986-1995

Arquivo do Sindicato Nacional dos Arquitectos

Arquivo da AAP/AO

2ª PARTE
Abordagens sobre as Culturas
Profissionais

Capítulo 3

Profissões, culturas epistémicas e sociedade do conhecimento: reflexões sobre alguns resultados do projecto PROFKNOW

Jorge Ávila de Lima¹

Introdução²

A nível internacional, a década de 80 do século passado foi marcada por importantes transformações na forma como os diversos corpos profissionais que trabalham sob a alçada directa do Estado e em contacto com o grande público experienciam o seu trabalho. Estas transformações tiveram e têm ainda repercussões significativas na forma como estes actores sociais concretizam as suas tarefas e se relacionam com os públicos com os quais interagem. Paralelamente, têm provocado mudanças na forma como eles lidam com o conhecimento profissional, se posicionam no contexto organizacional em que trabalham e constróem a sua identidade profissional.

O termo *reestruturação* tem vindo a ser crescentemente utilizado para designar o processo político de mudança que subjaz a estas transformações. A discussão que aqui se desenvolverá centrar-se-á, em particular, em dois grupos profissionais – os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e os enfermeiros – que figuram entre os grupos assalariados mais numerosos que o Estado emprega. Será dado particular destaque aos primeiros, mas faremos diversas alusões aos enfermeiros, procurando concretizar alguns reparos comparativos.

Não utilizaremos aqui a noção de profissão no sentido clássico – que está, aliás, a mudar – da medicina e do direito, com os seus monopólios sobre o conhecimento, os seus códigos deontológicos, as suas instituições de formação específicas, etc. Pelo contrário, o conceito será utilizado de uma forma mais geral e comum para nos referirmos simplesmente a grupos ocupacionais. Os grupos em que concentramos a nossa análise – encarados, por vezes, como semi-profissões (Etzioni, 1969; Burrage & Torstendahl, 1990) – desenvolveram-se (e continuam a desenvolver-se) de forma estreitamente ligada à expansão do Estado-Providência e realizam o seu trabalho, em grande parte, em interacção com o público (hoje em dia significativamente designado de “clientes”). O seu conhecimento profissional e a sua *expertise* desenvolvem-se através de uma educação adquirida e de experiências vividas que estão intimamente ligadas à própria história das instituições públicas em que trabalham.

Ao nível global, a reestruturação constitui um movimento transnacional cujos pilares centrais são a descentralização, a desregulação, a privatização e a mercantilização (Beach, 2005; Lindblad, Lima & Zambeta, 2007)). O conceito também é

¹ Universidade dos Açores;

² Texto escrito com a colaboração de Sverker Lindblad, Rita Foss Lindblad & Gun-Britt Wärvik da *Universidade de Gotenburgo*, de Helder Pereira da *Universidade dos Açores* e de Evie Zambeta *Universidade Nacional e Capodistriana de Atenas*.

utilizado por vezes num sentido mais específico, para designar as mudanças políticas ocorridas no Estado-Providência propriamente dito (Norrie & Goodson, 2005, p. 8). Em termos concretos, a reestruturação manifesta-se no desenvolvimento e hegemonia de discursos e de práticas que sublinham (Beach, 2005, p. 9):

- Quebras no financiamento público dos serviços;
- Aumento do grau de vigilância externa exercido sobre as profissões;
- Transformações nos métodos de governação, através da introdução de modelos de gestão característicos do sector privado;
- Introdução de uma nova agenda política de prestação de contas;
- Mudanças nos processos laborais no serviço público;
- Oferta de serviços públicos baseada em considerações de custos e de lucros, mais do que nos juízos dos profissionais sobre as melhores práticas.

Estas medidas de reestruturação e os seus efeitos estão a fazer-se sentir um pouco por todo o mundo e na Europa a sua concretização em mudanças estruturais e organizacionais nas instituições do Estado-Providência tem sido amplamente documentada (Esping-Andersen, 1996). Neste continente, diversas medidas implementadas ou planeadas pelos Estados no âmbito da governação e da organização da educação pública e dos serviços públicos de saúde – em termos de políticas de descentralização, de desregulação e de governação por objectivos – podem ser entendidas como medidas de reestruturação. No sector público, tais medidas comportam novas formas de governação e novas formas de gerir o trabalho realizado pelos profissionais, tendo sido introduzidas com o objectivo oficial de modernizar e tornar mais eficazes as instituições a cargo do Estado (OCDE, 1998).

Estas mudanças no modelo de governação pública implicam transformações na direcção e gestão das instituições estatais ligadas à educação e à saúde, dando lugar a uma maior utilização de técnicas de gestão privada nos serviços, à promoção da privatização de partes ou da totalidade de alguns serviços, à sub-contratação de tarefas a privados, à utilização sistemática da avaliação do desempenho com base em padrões mensuráveis e ao aumento do grau de influência dos consumidores sobre a oferta dos serviços.

Estas transformações assumem configurações diversas consoante os países e as profissões. No contexto português, podemos identificar, desde os anos sessenta, mas especialmente a partir de meados dos anos 80, diversas evidências de reestruturação dos serviços públicos e do seu impacto nas profissões de ensino e de enfermagem. No nosso país, nestas profissões, a reestruturação tem ocorrido (nalguns casos, em progressiva aceleração) num conjunto de áreas e de subáreas, designadamente: transformações no contexto organizacional global e imediato em que os profissionais trabalham; regulação e regulamentação do seu papel profissional e transformações nos modelos de formação profissional, quer inicial, quer contínua (por exemplo, na duração dos cursos e nas ênfases curriculares), assim como no controlo da mesma.

Terão estas transformações sido acompanhadas por alterações importantes na forma como os profissionais que trabalham no sector estatal, em contacto com o grande público, constroem e mobilizam o seu conhecimento profissional? Uma resposta cabal a esta questão, que procuraremos dar ao longo deste texto, deverá ter em conta que, no nosso país, devido às suas peculiaridades socio-histórico-políticas, as mudanças na estrutura e no funcionamento do Estado-Providência têm sido, frequentemente, acompanhadas por processos paralelos de recentralização e de reforço do domínio do Estado, sendo estes últimos particularmente evidentes, no caso do ensino e

nos tempos mais recentes, na estruturação da carreira dos professores, na regulação e regulamentação da actividade docente e no desenvolvimento (embora ainda incipiente) de políticas de avaliação externa das escolas e do desempenho dos professores. As evidências de privatização e de mercantilização ainda são pouco notórias no sector educativo português, do 1º Ciclo do Ensino Básico ao ensino secundário, mas o mesmo não acontece com a educação pré-escolar, o ensino profissional e o ensino superior, onde os sectores privado, cooperativo e solidário ocupam, em graus diversos, um lugar mais proeminente, e onde – particularmente, no ensino superior – foram introduzidas medidas típicas das novas formas de gestão pública características da referida reestruturação.

No sector público da saúde, a reestruturação manifesta-se de forma particularmente proeminente nos novos formatos jurídicos das unidades prestadoras de cuidados, com repercussões na sua organização interna e nos vínculos laborais dos profissionais que nelas laboram. Desde os anos 90, algumas experiências com diferentes modelos de gestão – por exemplo, o estabelecimento de algumas parcerias público-privadas – permitiram perceber que algo de profundo estaria porventura para acontecer em termos da organização do sistema público de saúde. Tal tendência veio a confirmar-se com a publicação da Lei nº 27/2002, que introduziu importantes alterações legislativas com consideráveis efeitos reestruturadores nos modelos de gestão dos hospitais. Abriu-se assim caminho à empresarialização das unidades de saúde, um processo que continua em marcha e no qual intervêm, crescentemente, grupos económicos privados.

O Projecto PROFKNOW

O projecto internacional PROFKNOW agrupou investigadores de diversos países com o fim de analisar e compreender os processos de reestruturação ocorridos ao nível do continente europeu. O projecto visou, especificamente, compreender os efeitos desta reestruturação ao nível do conhecimento profissional na educação e na saúde, tendo contado com o apoio da União Europeia, no âmbito do seu 6º Quadro Comunitário de Apoio, enquadrado na Prioridade 7, “Os Cidadãos e a Governação Numa Sociedade Baseada no Conhecimento”.

Foram objectivos do projecto:

1. Produzir uma melhor base de conhecimento sobre o saber profissional e a organização do trabalho nos sectores da educação e na saúde, na Europa;
2. Apresentar comparações do trabalho e da vida profissional em diferentes contextos europeus, no campo das profissões do ensino e da enfermagem;
3. Conseguir uma visão mais desenvolvida sobre o conhecimento profissional nestes campos, tendo em vista o desenvolvimento (pelas profissões, pelos administradores e pelos responsáveis políticos) de estratégias organizacionais, profissionais e educativas neste domínio;
4. Descrever, analisar e avaliar as reestruturações em curso na educação e na saúde em diferentes partes da Europa, do ponto de vista dos professores e dos enfermeiros, com base nas suas experiências de interacção com os públicos que servem;
5. Informar o discurso profissional e público sobre as tendências de integração e de segregação verificadas nestes sectores, na Europa;
6. Informar os programas de formação de professores e de enfermeiros sobre o conhecimento profissional prático nos locais de trabalho, em diferentes contextos nacionais;
7. Contribuir para a integração da área da investigação na Europa.

O projecto teve a duração de 3 anos (de 1 de Setembro de 2004 a 30 de Agosto de 2007). Foram instituições envolvidas:

- Instituição coordenadora:
 - Universidade de Gotenburgo (Suécia);
- Instituições participantes:
 - Universidade de Brighton (Reino Unido);
 - Universidade Nacional e Capodistriana de Atenas (Grécia);
 - Universidade de Joensuu (Finlândia);
 - Universidade de Barcelona (Espanha);
 - Universidade dos Açores (Portugal);
 - Universidade da Cidade de Dublin (Irlanda);
 - Universidade de Estocolmo (Suécia).

Foram as seguintes as principais fases de actividade desenvolvidas no âmbito do projecto:

1. Revisão da pesquisa realizada nos diferentes países envolvidos sobre a reestruturação do Estado Social nos sectores da educação e da saúde e suas implicações para as profissões;
2. Estudos de caso nacionais, com base na análise de documentos de política oficial e de textos de reflexão, análise e crítica, sobre a reestruturação da vida profissional e das profissões nos sectores da educação e da saúde, na Europa;
3. Realização de estudos comparativos, através de inquéritos nacionais por questionário, em alguns países europeus, sobre a *expertise* profissional, a autoridade e a organização do trabalho na educação e na saúde;
4. Investigação, através de estudos de caso nacionais, do trabalho e da vida dos professores e dos enfermeiros afectados pelos processos de reestruturação, com focalização nas suas experiências profissionais, conhecimento e *expertise* em contextos de mudança;
5. Realização de análises comparativas da reestruturação das profissões e do conhecimento profissional na educação e na saúde, em contextos europeus, através de comparações do trabalho e da vida profissional em diferentes contextos europeus;
6. Exploração e disseminação dos resultados da pesquisa junto do público, dos investigadores e dos decisores políticos, assim como das organizações profissionais.

Conhecimento profissional

Muitos consideram que o conhecimento existente no ensino e na enfermagem é insuficiente, pois carece de características codificadas e universais. É comum dizer-se, por exemplo, que no ensino não existe um conhecimento técnico comum e específico (ver, por exemplo, Lortie, 1975). Nestas profissões, a parte mais significativa do conhecimento é situada e tácita e existe uma tensão entre o conhecimento académico, por um lado, e o conhecimento profissional prático, por outro. Esta tensão verifica-se internamente em cada grupo profissional, mas também se manifesta nas suas relações com outros sistemas. Vejamos, a título de exemplo, como ela surge no que se refere às políticas e debates sobre os resultados e a qualidade da educação.

Vimos acima que a reestruturação das instituições públicas está ligada a uma governação por objectivos e resultados que coloca a ênfase na eficiência. A mensuração desta eficiência é realizada com base em instrumentos estatísticos em larga escala, por vezes combinados com extensas baterias de indicadores de qualidade. Este é um “conhecimento externo” muito valorizado pelos decisores políticos e pelos gestores, mas que dá poucas indicações sobre aquilo que é relevante para a acção profissional. Na verdade, para além de um conhecimento codificado (que é obtido em processos formais de formação e sancionado por diplomas e certificados), os profissionais também desenvolvem um conhecimento tácito. Na acção profissional, mobilizam um “conhecimento profissional prático”, baseado nos seus juízos, considerações e experiências durante o trabalho e nesse conhecimento combinam-se componentes codificadas e tácitas, com pouca presença, contudo, destes novos elementos de gestão e regulação.

O conhecimento não codificado desempenha um papel essencial no ensino e na enfermagem. Ele é um conhecimento *situado*: por um lado, baseia-se na organização do trabalho (tarefas, recursos, constrangimentos) e vai sendo produzido (ou reproduzido) à medida que este se desenvolve; por outro lado, é produzido e/ou mobilizado em interacção com clientes (pais, alunos, pacientes) oriundos de diferentes lugares e culturas –, o que reforça a sua natureza contingente e situada, dada a necessidade de se atender a uma multiplicidade de situações raramente estandardizadas e geralmente imprevisíveis. Neste sentido, professores e enfermeiros são uma espécie de “street level professionals” (“profissionais de rua”) que trabalham na intersecção entre o Estado e a sociedade. Enquanto profissionais, participam em comunidades práticas que são estruturadas de forma complexa por esta intersecção. Se atendermos ao facto histórico de que as instituições onde estes profissionais trabalham estão em transição (o que origina novos constrangimentos e oportunidades para a acção profissional e para a interacção interna e com outros sistemas), essa complexidade torna-se ainda mais evidente.

Torna-se essencial, por isso, compreender o conhecimento *no* trabalho tal como é mobilizado e produzido pelos profissionais. Esta é uma questão essencial: se quisermos analisar o conhecimento dos profissionais, necessitamos de captar os seus elementos tácitos e situados. Só assim entenderemos o modo como esse conhecimento se integra (ou não) numa sociedade do conhecimento. Em síntese, como afirmámos no documento de apresentação do Projecto à Comissão Europeia, “conhecer o conhecimento codificado não é suficiente para entender a racionalidade da acção profissional”.

Sociedade do conhecimento e saberes profissionais

Embora existam diferentes interpretações do conceito de “sociedade do conhecimento”, há hoje um amplo consenso quanto à ideia de que as sociedades ocidentais contemporâneas são crescentemente governadas pelo saber de peritos (*expertise*). A ampla difusão de conceitos como os de “sociedade da informação” (Lyotard, 1984) ou de “sociedade do conhecimento” (Bell, 1973) testemunha a popularidade deste entendimento. Em *As Consequências da Modernidade* (1990) e *Modernidade e Identidade Pessoal* (1991), Giddens defende que vivemos num mundo caracterizado por níveis crescentes de reflexividade, mediados por sistemas de peritos. O mesmo autor sublinha que hoje os cidadãos se relacionam constantemente com o meio social que os rodeia e consigo próprios baseando-se em informação produzida por especialistas. Para Giddens (1990), o conhecimento é um factor determinante daquilo que designa de “modernização reflexiva” (p. 17): “um estágio da modernidade baseado na ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais à luz de *inputs* contínuos de conhecimento”, para usar as palavras de Knorr-Cetina (1999, p. 6).

Contudo, à semelhança da maioria dos pensadores sobre estas matérias, Giddens não aborda a questão de saber como funcionam estes processos de conhecimento – em que estruturas ou princípios assenta o seu funcionamento. É

necessário compreender muito melhor o que é e como funciona uma sociedade do conhecimento. No nosso entendimento, numa sociedade deste tipo, o conhecimento tácito e situado ocupa um papel central, embora actualmente seja objecto de pouco reconhecimento e valorização. Por isso, somos favoráveis a uma viragem reflexiva na análise do conhecimento profissional. Tal viragem assenta num entendimento social da produção do conhecimento (Bourdieu & Wacquant, 1992), sublinhando o carácter situado da aprendizagem profissional (Lave & Wenger, 1991) e a distinção entre a lógica da teoria e a lógica da prática (Bourdieu, 1980).

Consideremos, a este propósito, o conteúdo de um influente relatório da OCDE (2000) intitulado *Knowledge management in the learning society*. Neste documento é feita uma distinção entre o conhecimento codificado, obtido por via da educação formal, e o conhecimento tácito, criado através da prática profissional complexa. No documento argumenta-se que numa economia baseada no conhecimento e na aprendizagem o conhecimento tácito é, pelo menos, tão importante como o conhecimento formal, codificado, estruturado e explícito.

O pensamento desenvolvido sobre as sociedades do conhecimento (Bell, 1973) sugere que estas se baseiam em processos e sistemas de peritos em todas as áreas da vida. Uma das características essenciais de uma sociedade do conhecimento é a sua capacidade de se produzir e auto-regular-se (Lindblad, Lindblad, Lima, Wärvik & Zambeta, 2007). Esta capacidade para agir sobre si mesma concretiza-s, socializando a produção do conhecimento, produção essa que passa a fazer, portanto, parte intrínseca do funcionamento regular da sociedade. O conhecimento deixa de estar localizado apenas nas mentes de uma elite de profissionais especialistas, para passar a ser incorporado também em diversas tecnologias (formatos, máquinas, linhas orientadoras ...) que se tornam uma componente naturalizada da vida quotidiana.

As tentativas de fazer da sociedade ocidental uma sociedade do conhecimento têm-se apoiado nas políticas públicas de reestruturação educacional, que procuram fazer um mauito maior uso das tecnologias acima referidas. Lindblad, Lindblad, Lima, Wärvik e Zambeta (2007) identificaram alguns sinais claros disso mesmo em diversos países europeus, incluindo Portugal. Um primeiro indicador é a tentativa de mudar o *status* e as hierarquias internas da profissão docente através da investigação sobre o ensino, realizada *por* professores. Outro indicador desta tendência é a introdução de uma quantidade crescente de instrumentos de reestruturação para fins de regulação, de controlo, de transparência e de disciplinação não só dos sistemas educativos, mas também do desempenho das escolas, dos professores e dos alunos. Tais instrumentos de reestruturação (por exemplo, listas de verificação, ou formulários de avaliação) têm origem, principalmente, na investigação.

Com base nos resultados nacionais e internacionais do projecto PROFKNOW, procuraremos seguidamente reconceptualizar o trabalho dos professores e o seu conhecimento profissional (e também, embora com menor destaque, o dos enfermeiros) de uma forma que torne possível pensar a actividade docente no contexto de uma sociedade do conhecimento. Para o efeito, recorreremos a duas noções centrais: a de culturas epistémicas (Knorr-Cetina, 1999) e a de comunicação em (e entre) sistemas numa sociedade do conhecimento (Leydesdorff, 2003).

Culturas epistémicas das profissões

Uma forma de conceptualizar o trabalho do professor numa sociedade do conhecimento é entendê-lo enquanto cultura epistémica (Knorr-Cetina, 1999) – um sistema de práticas e de crenças que constitui as atitudes de uma cultura para com o conhecimento e que representa a forma como os membros dessa cultura justificam as suas alegações de conhecimento. Embora aplicada originalmente à ciência, esta noção põe em relevo a questão do conhecer em outras áreas do saber.

Com o conceito de culturas epistémicas, Knorr-Cetina (1999) propõe-se captar as estratégias e políticas de conhecer (*strategies and policies of knowing*) que não têm uma codificação escrita explícita mas que, mesmo assim, informam a prática especializada (*expert practice*). O conceito permite explorar e tornar visível “a complexa textura do conhecimento, tal como é praticado nos espaços sociais profundos das instituições modernas” (Knorr-Cetina, 1999, p. 2). Para apreender esta textura, é necessário captar o conhecimento-em-acção (*conhecimento-in-action*).

A autora interessa-se, pois, não pela construção do conhecimento, mas antes pela “construção das maquinarias de construção de conhecimento” (Knorr-Cetina, 1999, p. 3). Assim, na sua análise da ciência, analisa, não a produção de conhecimento, mas a “maquinaria” que assegura essa produção – aquilo a que chama a sua “maquinaria epistémica” (p. 3).

Na sua obra de referência, publicada em 1999, a autora procura evidenciar “a transmutação actual da modernidade em novas formas institucionais, intersticiadas com sistemas e processos de conhecimento” (p. 5). Para ela:

a expansão dos sistemas de peritos não resulta apenas num acréscimo massivo de produtos tecnológicos e informacionais dos processos de conhecimento: ela também amplifica os próprios processos, contextos e estruturas relacionados com o conhecimento. Uma sociedade do conhecimento não é simplesmente uma sociedade de mais peritos, mais *gadgets* tecnológicos, mais interpretações de especialistas: é uma sociedade permeada por culturas do conhecimento, todo o conjunto de estruturas e de mecanismos que servem o conhecimento e que despontam com a sua articulação (Knorr-Cetina, 1999, pp. 7-8).

Contrariamente à definição tradicional de sociedade do conhecimento que o encara como um conjunto de afirmações científicas e de aplicações tecnológicas que podem ser exprimidas, até, em termos de propriedade intelectual, Knorr-Cetina (1999) propõe uma definição que coloca a ênfase no “conhecimento praticado [*knowledge as practiced*] em estruturas, processos e ambientes que constituem lugares epistémicos *específicos*” (p. 8, itálicos no original). As culturas epistémicas são as culturas destes “lugares de conhecimento” [*knowledge settings*] que parecem ser um traço característico das sociedades do conhecimento.

A autora entende pois a noção de cultura num sentido particular, utilizando-a para referir “os padrões e dinâmicas agregados que são exibidos na prática pericial e que variam nos diferentes locais de *expertise*” (Knorr-Cetina, 1999, p. 8). Para captar estas dimensões das culturas epistémicas, é necessário investigar os profissionais no seu local de trabalho, em vez de interrogá-los meramente sobre esse trabalho – focalizar o seu *conhecimento enquanto prática*, não descurando, todavia, as matrizes de estruturação simbólica que dão forma a essa mesma prática.

Como já referimos, Knorr-Cetina não se interessa tanto pela produção de conhecimento, mas sobretudo pela “maquinaria” que é mobilizada para essa produção. É a arquitectura e a diversidade dos sistemas de produção de conhecimento que lhe interessa – por exemplo, o conjunto das estratégias empíricas típicas desses sistemas e as suas configurações características de objectos, tecnologias e sujeitos epistémicos. Ela também procura entender quem são os mediadores (*procurers*) do conhecimento, que mecanismos os sustentam, como se articulam socialmente os diferentes campos de conhecimento, etc.

Knorr-Cetina (1999) propõe que é possível investigar as culturas epistémicas das ciências que estudou como “sistemas-modelo” das culturas das sociedades do conhecimento (p. 25). Estes sistemas-modelo constituem ambientes circunscritos em que “a reflexividade é transformada num instrumento de conhecimento, as máquinas são redefinidas e recrutadas para o mundo social e a subjectividade dos participantes é posta em causa – e, de forma bastante bem sucedida, substituída por algo como a cognição distribuída” (p. 25). Ora, como nota a autora, estes são precisamente os processos em que assenta, supostamente, o funcionamento de uma sociedade do conhecimento.

Comunicação inter-sistémica na sociedade do conhecimento

Como se situa então o trabalho dos professores, entendido enquanto sistema, no âmbito desta sociedade? A cultura epistémica do ensino é um sistema que comunica com outros sistemas em graus diversos através de um determinado conjunto de *mediadores*, ou seja, de elementos que podem servir para assegurar a ligação entre esses sistemas e que podem ser mobilizados pelos agentes, de “fora para dentro” ou de “dentro para fora”, para comunicar entre si (ou para operar enquanto “tradutores”). Esta forma de abordar a questão permite explorar a ligação entre a reestruturação da educação, o trabalho dos professores e a sociedade do conhecimento, e as implicações que tal ligação tem para o conhecimento profissional dos docentes e, em particular, para os processos relacionados com mudanças nos padrões de comunicação entre profissionais no sistema educativo (Lindblad, Zambeta & Lima, 2007).

Como já vimos, o trabalho dos docentes é desenvolvido num espaço intermédio de encontro entre o Estado e os cidadãos. Captar o seu conhecimento no trabalho “a partir de dentro” é, pois, pensar o modo como esse trabalho comunica com, pelo menos, dois sistemas, dois conjuntos de agentes: a educação enquanto aparelho do Estado (que inclui a escola enquanto organização) e os pais, os alunos e outros membros da comunidade, entendidos globalmente enquanto cidadãos (Lindblad, Lindblad, Lima, Wärvik & Zambeta, 2007). Esta comunicação é actualmente mediada por um conjunto de instrumentos: técnicas de gestão, formulários de avaliação, relatórios sobre os resultados atingidos pelos alunos, documentos de planificação, etc.

Contudo, é plausível admitir-se que o trabalho dos professores não é regulado mecanicamente por tais comunicações: é importante pensá-lo em termos de auto-regulação e verificar que graus tal regulação assume. A questão torna-se particularmente pertinente quando, como já vimos, o ambiente em que os professores trabalham está a ser profundamente reestruturado.

Repetimos: a nossa intenção é entender o trabalho dos professores como um sistema que comunica com outros sistemas. Torna-se importante, por isso, compreender como é que, neste período de reestruturação, essa comunicação está a ocorrer. Interessa perceber, por exemplo, quais são os mediadores em que tal comunicação assenta e de que forma estão a ser usados pelos professores. Será que existem mediadores que informam os outros sistemas sobre o ensino e que canalizam para o ensino informação oriunda desses sistemas? Em caso afirmativo, que mediadores são esses?

Vimos anteriormente que numa sociedade do conhecimento a capacidade de a sociedade agir sobre si mesma dá origem a uma forma específica de produção de conhecimento. O conhecimento socializado torna-se um conhecimento inscrito e incorporado: deixa de ser pensado como estando localizado apenas num “conhecedor” individual para passar a estar incorporado num número crescente de instrumentos e artefactos cuja utilização é naturalizada e se torna indispensável para a gestão da vida em todas as suas facetas (social, política, económica, etc.).

Será de esperar que numa sociedade do conhecimento e num sistema educativo reestruturado, governado mais pela regulação do que pelas directivas, cada sistema profissional (como é o caso do ensino) se torne mais dinâmico, procurando melhorar continuamente através da comunicação com outros sistemas, da realização de comparações e da interacção constante. Dito de outro modo, numa sociedade do conhecimento, a reestruturação implica mudanças nos padrões de comunicação predominantes no sistema educativo (Lindblad, Lindblad, Lima, Wärvik & Zambeta, 2007). Mais precisamente, a reestruturação educativa exige uma cultura epistémica do ensino que esteja continuamente a agir sobre si própria – isto é, que realize uma contínua governação auto-regulada – e que comunique constantemente com os outros sistemas.

Por isso, interessa observar os professores e os enfermeiros enquanto actores localizados em estruturas comunicacionais que os ligam eventualmente a diferentes redes de outros actores e caracterizar as mudanças globais que marcam a sua cultura profissional, neste contexto social mais lato.

Baseado nas propostas de Niklas Luhmann, formuladas em 1975, Leydesdorff (2001) defende que, contrariamente aos sistemas biológicos, nos sistemas sociais de comunicação é possível comunicar sobre observações a partir do interior do próprio sistema e a partir de perspectivas diferentes – os observadores podem ser simultaneamente participantes na acção e comentadores dessa mesma acção, operando sobre ela um conjunto de operações (de classificação, selecção, reprodução, eliminação, etc.). Giddens (1976) utilizou a metáfora da “hermenêutica dupla” para se referir a esta circunstância. A utilização da linguagem pelos actores permite a construção de sentido e a consequente redução da incerteza, através da codificação conjunta da experiência: “o sistema social evolui através da comunicação entre actores reflexivos” (Leydesdorff, 2001, p. 37).

Leydesdorff (2001) entende *sistema* como “uma unidade que é capaz de reter informação através da actualização [updating]” (p. 39). O sentido é produzido num sistema ao longo do tempo e a operação de actualização consiste em o sistema distinguir continuamente entre aquilo que é “ruído” daquilo que constitui um “sinal” (cf. p. 38) e, portanto, deve ser seleccionado para reduzir a incerteza. Esta selecção é *uma operação recursiva*: a atribuição de sentido implica uma selecção entre vários sentidos possíveis e, por sua vez, o sistema selecciona, de entre as selecções já operadas anteriormente, aquelas que pretende manter ao longo do tempo ou que pretende modificar. Num sistema *auto-organizado*, estas operações de selecção são feitas a níveis progressivamente mais elevados, sendo que em cada nível se realizam selecções relativas a selecções já realizadas em níveis inferiores. Um sistema deste tipo é, pois, capaz de reconstruir continuamente a sua história, funcionando reflexivamente e de forma distribuída.

Estas considerações de carácter teórico suscitam algumas questões essenciais: nas culturas epistémicas dos professores, existem sistemas auto-regulados deste tipo? Com que outros sistemas interagem eles e como é que isso conduz a formas específicas de produzir e/ou lidar com o conhecimento profissional? Estão as políticas públicas de reestruturação a ter algum efeito sobre o grau de auto-regulação dessas culturas? Será possível diferenciar o ensino de outras culturas epistémicas (por exemplo, a dos enfermeiros), quanto ao seu nível de auto-regulação, entendido no sentido proposto por Leydesdorff, e também quanto ao grau em que são permeáveis a essas reestruturações e assimilam os seus efeitos nas suas formas específicas de regulação interna?

Implicações da reestruturação educacional para as culturas epistémicas dos professores

Duas questões essenciais colocadas no projecto PROFKNOW são, pois: quais as implicações da reestruturação educacional para as culturas epistémicas dos professores? E como se relacionam as culturas profissionais do ensino com a produção e a manutenção de uma sociedade do conhecimento (Lindblad, Lindblad, Lima, Wärvik & Zambeta, 2007)? Para responder a estas questões, importa perceber, entre outras coisas, como é que o sistema de *expertise* existente no ensino é utilizado – se é que isso acontece – para fins de auto-regulação da profissão.

Como já vimos, a reestruturação não implica necessariamente um recuo do Estado, mas simplesmente uma transformação na sua forma de governar – do governo passa-se à governação. Esta alteração na regulação do sistema, por assentar numa desregulamentação e, em paralelo, na responsabilização dos actores, dá origem a exigências novas quanto à capacidade de estes profissionais agirem de forma “racional” no interior do “novo” sistema. Ser-se um profissional deixa de ser entendido como agir-se em conformidade com uma regra ou com uma tradição, para passar a ser tomado como agir-se de modo adequado, tendo em vista cumprir-se os objectivos e satisfazer-se as expectativas do

sistema quanto aos resultados a alcançar. Para se conseguir definir profissionalmente o que é esse “agir de modo adequado”, é necessário mudar os padrões de comunicação prevaletentes no sistema educativo (Lindblad, Lindblad, Lima, Wärvik & Zambeta, 2007, p. 3). Dito de modo mais incisivo: as políticas públicas de reestruturação exigem uma reestruturação concomitante das culturas epistémicas do ensino, que precisam de incorporar novas tecnologias de regulação e de estabelecer definições sobre quais são os desempenhos adequados a desenvolver no interior do sistema reestruturado. Só assim poderá existir uma cultura epistémica que aja sobre si mesma, através de uma actividade contínua de auto-regulação (por exemplo, por via de avaliações sistemáticas que sejam também apreciadas sistematicamente e com base nas quais se definam novos rumos de acção que possam vir a ser novamente avaliados, e assim sucessivamente).

Método de investigação

Para colher informação que permita uma resposta aproximada a estas questões complexas, a escolha da metodologia de investigação torna-se vital. No projecto PROFKNOW, optou-se pela combinação de um pequeno número de histórias de vida de profissionais com a observação etnográfica das suas práticas em contexto de trabalho e um inquérito nacional a uma amostra representativa de professores (e outra de enfermeiros), em alguns dos países envolvidos no projecto (Suécia, Finlândia, Irlanda).

A recolha dos dados assentou na ideia de que a compreensão da reestruturação e da sua relação com as culturas epistémicas dos profissionais só pode ser conseguida a partir do terreno onde eles agem e não com base numa mera análise das políticas e dos textos oficiais (como é habitual fazer-se), embora esta última também seja importante (e foi, de facto, realizada em todos os países envolvidos no projecto). Embora se possa argumentar que o privilegiar do ponto de vista dos actores nos inibe de apreendermos plenamente o sistema em que estão inseridos e, conseqüentemente, as suas culturas epistémicas, a recolha de dados de natureza etnográfica permite captar as práticas e tecnologias que são produzidas e mobilizadas nessas culturas e oferece, portanto, pelo menos, uma entrada nessa dimensão sistémica onde se situa a sua acção profissional.

Para esclarecer as questões que elegeram como prioritárias, no PROFKNOW optou-se por um desenho metodológico que concedeu um lugar central ao método das histórias de vida, complementado com a já referida observação etnográfica dos locais de trabalho. Em cada país e em cada profissão, foram entrevistados três profissionais. Estas entrevistas foram complementadas com duas entrevistas realizadas em grupo (uma em cada profissão, com cinco participantes cada), de natureza temática, em que foram aprofundados os temas principais e emergentes surgidos nas entrevistas aos três participantes-chave de cada profissão.

Resultados

Numa comunicação recente (Lindblad, Lindblad, Lima, Wärvik & Zambeta, 2007, p. 5) procurámos entender quais os sistemas principais com os quais os professores comunicam durante a realização do seu trabalho. No nosso trabalho de campo, observámos que as características comunicativas do seu sistema de trabalho são pouco elaboradas. As observações realizadas nos estudos de caso sugerem que a cultura epistémica dos professores se caracteriza por aquilo que Knorr Cetina (1999) designa de “strong elbows”: práticas que tornam difícil a cooperação entre profissionais.

Por exemplo, no caso português, quer a revisão alargada da literatura de investigação, quer o trabalho etnográfico realizado (Lima, 2006) apontaram para a raridade do trabalho colaborativo e para o predomínio da prática profissional

isolada. O estudo de caso espanhol indica que o conhecimento tácito dos professores não é partilhado ou disseminado, mas antes acumulado em pacotes isolados (Müller *et al.*, 2006). As narrativas dos professores gregos reconhecem explicitamente a ausência de colegialidade, a competitividade das estratégias de carreira e o individualismo (Zambeta *et al.*, 2006). A crescente necessidade de documentar tudo o que se faz e a avaliação externa (Inglaterra, Suécia, Finlândia e Irlanda) (Dupont, 2006; Kosonen & Houtsonen, 2006; Lindblad & Lindblad, 2006; Norrie & Goodson, 2005; Sohlberg *et al.*, 2007) e a standardização e prescrição dos currícula (Inglaterra, Grécia) (Norrie & Goodson, 2005; Zambetta *et al.*, 2006) são tecnologias de reestruturação que poderiam ser entendidas, em abstracto, como factores de intercâmbio e de externalização do trabalho dos professores. Contudo, o nosso trabalho etnográfico indica que, pelo menos nas escolas dos nossos estudos de caso, isso não está a ocorrer.

Também procurámos perceber de que informação dispúnhamos para ilustrar o grau de auto-regulação da cultura epistémica dos professores e dos enfermeiros. Um dos aspectos que permitem ilustrar este aspecto é a informação que os inquiridos deram, no inquérito por questionário, sobre os factores que influenciam o seu modo de trabalhar. No quadro abaixo (Quadro 1), apresentamos a percentagem de inquiridos que afirmaram que os referidos factores “influenciam muito” a maneira como trabalham:

QUADRO 1.
Factores que os profissionais consideram influenciarem muito o seu trabalho, na enfermagem e no ensino, em três países europeus (em percentagem)

Factor	Suécia		Finlândia		Irlanda	
	E	P	E	P	E	P
Minha concepção sobre como se deve fazer o trabalho	46	61	61	74	73	80
Controlo de supervisores	3	2	4	1	4	4
Exigências de documentação do trabalho	36	15	32	4	53	25
Competição com outras instituições	2	2	2	2	5	4
Avaliação do trabalho	3	6	9	5	26	21
Planificação com colegas	17	16	17	13	32	19
Opiniões dos clientes/alunos	25	25	29	8	46	14
Risco de ser processado	8	2	24	5	22	10
Cobertura dos <i>media</i>	2	2	4	2	17	6

Legenda: E (Enfermeiros); P (Professores)

Fonte: Lindblad, Lindblad, Lima, Wärvik & Zambeta (2007)

No ensino, uma percentagem muito elevada dos indivíduos (entre 61% na Suécia e 70% na Irlanda) afirma que assenta a sua actividade profissional, sobretudo, nas suas próprias concepções sobre o modo mais adequado de desenvolver o seu trabalho. Isto constitui um indicador claro de uma cultura epistémica fragmentada e individualista. Por outro lado, os factores ligados à supervisão não são percebidos como tendo qualquer impacto significativo sobre a forma de realizar o trabalho (apenas 2% a 4%). De igual forma, a avaliação do trabalho não é entendida como um factor de influência significativa, especialmente no caso da Suécia e da Finlândia. Poder-se-ia dizer, pois, com alguma segurança, que nestes dois países a percepção de autonomia no trabalho é elevada. Isso também é verdade, mas de forma mais moderada, na Irlanda.

Um facto interessante revelado por este quadro refere-se à importância da pressão para a documentação do trabalho. Efectivamente, esta é percebida pelos respondentes como uma influência relativamente importante sobre o modo como realizam esse trabalho, sobretudo no caso dos enfermeiros, com particular destaque para os irlandeses. No mesmo plano se situam as opiniões dos utentes, que tendem a ter muito mais peso no caso dos enfermeiros do que no dos professores. Em ambos os casos, assistimos a uma penetração das medidas de reestruturação no universo da

prática dos profissionais, mas percebemos que tal penetração é muito mais forte no campo da enfermagem do que no do ensino.

Assim, se por um lado algumas evidências sugerem a existência de autonomia profissional, que constitui um requisito essencial para a auto-regulação de uma cultura epistémica, outras apontam claramente para a ausência dessa auto-regulação: a fragmentação e individualização do desempenho (com uma importância relativamente baixa da planificação com os colegas na maioria dos países) e a vulnerabilidade relativamente às pressões para a documentação do trabalho e aos pontos de vista dos utentes são disso um forte indício. Obviamente, estes últimos dois factores não são totalmente incompatíveis com uma auto-regulação, pois esta pode desenvolver-se através de uma reflexão colectiva que tenha em consideração estas pressões e encontre formas de se adaptar e/ou de reagir a elas, mas não é neste sentido que apontam os nossos dados.

Os resultados obtidos também sugerem que, comparativamente com os enfermeiros, os padrões de comunicação no trabalho dos professores estão menos desenvolvidos em termos de mediadores, o que indica que este trabalho é, em grande medida, um sistema auto-centrado que comunica pouco com outros sistemas.

Contudo, o retrato obtido a este respeito não foi totalmente linear. Por exemplo, o trabalho etnográfico realizado em Portugal identificou duas tendências opostas que parecem coexistir no interior do corpo docente e que apontam para formas muito distintas de relação com o conhecimento profissional e, em paralelo, com outros sistemas: por um lado, encontrámos profissionais que lidam com o conhecimento como um conjunto de objectos estáticos e tidos como dados, produzidos no exterior da profissão, profissionais que concebem o seu papel como o aprender simplesmente da melhor forma de utilizar tais objectos; por outro, encontramos docentes com um contacto mais próximo com o ensino superior, através de processos de aprendizagem como os complementos de Formação ou cursos de mestrado, e que apresentavam por vezes uma perspectiva mais reflexiva sobre a construção do conhecimento profissional, encarando-o como algo de problemático e de contextual que necessita de ser engendrado, discutido e utilizado colectivamente no seio da profissão.

Estas duas formas de relação com o conhecimento profissional têm uma natureza muito distinta: a primeira assenta na tradição oral e na prática transmitida informalmente, enquanto a segunda evidencia a comunicação com outras culturas sistémicas (como é o caso da universitária). A primeira é auto-suficiente e apresenta pouca comunicação com outros sistemas; a segunda assenta em processos de comunicação com sistemas externos através dos quais são utilizados novos mediadores e são canalizadas para o ensino ferramentas e conceitos novos (por exemplo, relativos ao desenvolvimento curricular flexível, ou à realização da investigação pelos próprios profissionais do ensino).

No estudo de caso inglês (Norrie & Goodson, 2005) mostra-se como a publicação dos resultados das inspecções e dos testes tem tido impacto sobre o trabalho dos professores na sala de aula. Esta informação, que é disponibilizada na imprensa e na Internet, pode ter reflexos na reputação de uma escola e na procura dos pais. Por isso, os professores sentem a pressão de terem de mudar as suas práticas devido ao conteúdo dos relatórios. Isto mostra que os resultados dos testes e das inspecções constituem instrumentos de regulação muito concretos que são mobilizados pelos professores para passarem a fazer parte da auto-regulação que fazem das suas actividades de ensino na sala de aula. Uma vez que as listas seriadas de escolas (os “rankings”) têm uma disseminação pública oficial naquele país, os pais consultam-nas e podem fazer a escolha da escola dos seus filhos em função dessa informação. Portanto, a escolha parental da escola torna-se parte integrante do sistema de produção de conhecimento dos professores, o que o torna mais complexo.

Também no relatório espanhol (Müller *et al.*, 2006) existem evidências de uma crescente documentação do trabalho e da consciência dos professores relativamente à escolha da escola pelos pais. Os professores também afirmam que valorizam bastante o trabalho em equipa. Contudo, a reestruturação do horário escolar nas escolas catalãs teve um efeito negativo sobre a cooperação entre colegas na escola estudada. Estabeleceu-se uma hora adicional que deveria ser destinada às competências básicas dos alunos (à semelhança do que aconteceu recentemente em Portugal), o que afectou essa cooperação.

Estes diferentes estudos ilustram a complexidade do trabalho dos professores. Enquanto sistema auto-regulado, ele contém, por um lado, um enorme leque de interacções com outros actores. Contudo, por outro lado, o núcleo duro desse trabalho é o ensino na sala de aula e, aqui, a actividade é realizada, em larga medida, por indivíduos que trabalham isoladamente. Tanto os estudos de caso como o inquérito internacional revelam que há pouca comunicação vinda de fora deste sistema que tenha tido ou esteja a ter impacto no trabalho destes profissionais. É neste sentido que podemos falar de um sistema de trabalho auto-centrado.

As respostas dadas pelos profissionais a uma questão que indagava sobre obstáculos ao desenvolvimento do seu trabalho (Quadro 2) também nos permitem entender o grau de auto-regulação das suas culturas epistémicas. Mais concretamente, perguntou-se aos profissionais com que frequência encontravam obstáculos sérios à realização das suas ideias no seu trabalho. O Quadro 3 apresenta as percentagens para vários níveis de frequência desta experiência:

QUADRO 2.
Percentagem de profissionais que afirmam encontrar obstáculos sérios à realização das suas ideias no seu trabalho, por nível de frequência, na enfermagem e no ensino, em três países europeus

<i>Frequência</i>	<i>Suécia</i>		<i>Finlândia</i>		<i>Irlanda</i>	
	<i>E</i>	<i>P</i>	<i>E</i>	<i>P</i>	<i>E</i>	<i>P</i>
Pelo menos uma vez por semana	6.5	15.9	12.3	11.9	32.7	21.1
Várias vezes por mês	15.5	18.1	20.2	18.5	17.6	20.3
No máximo, uma vez por trimestre	26.2	24.5	29.9	29.6	23.6	23.4
Raramente ou nunca	51.5	38.5	37.9	40.0	26.2	35.3

Legenda: E (Enfermeiros); P (Professores)

Fonte: Lindblad, Lindblad, Lima, Wårvik e Zambeta (2007)

Verificamos que há uma percentagem muito considerável de profissionais que afirma que raramente ou nunca encontram obstáculos no seu trabalho e que aqueles que afirmam encontrar esses obstáculos “raramente ou nunca”, ou “no máximo, uma vez por trimestre”, constituem a grande maioria.

No Quadro 3, apresenta-se os obstáculos “sérios” que foram referidos pelos profissionais inquiridos. O quadro aponta para muitas semelhanças entre os países e, até, entre as profissões, quanto ao papel da falta de recursos económicos e de tempo, assim como à falta de recursos e de apoio informático, que também assume alguma relevância, sobretudo entre os professores. Um resultado interessante é que a legislação não parece ser sentida como obstáculo pelos profissionais do Norte, embora assumam alguma relevância nos testemunhos fornecidos pelos irlandeses.

Mais uma vez, estes resultados indicam que trabalho dos professores constitui um sistema relativamente isolado. Este facto é reforçado por a maioria dos profissionais estar distante das decisões vitais que se tomam relativamente aos recursos necessários ao seu trabalho, um aspecto que é confirmado pela maioria dos estudos.

QUADRO 3.

Obstáculos sérios à realização das ideias dos profissionais no seu trabalho (percentagem que afirma concordar muito), na enfermagem e no ensino, em três países europeus

Factor	Suécia		Finlândia		Irlanda	
	E	P	E	P	E	P
Legislação e documentos orientadores	5	5	6	7	22	17
Falta de recursos económicos	41	53	59	69	54	44
Falta de tempo	38	52	76	66	67	69
Insuficiência de equipamentos e apoio informático	13	25	18	26	28	34
Falta de formação profissional	1	2	6	6	15	17
Os meus supervisores	12	6	18	7	19	5
Os meus colegas	2	4	1	5	2	5
Os meus clientes/alunos	1	4	3	10	8	14
Os pais/parentes dos utentes	1	1	5	5	9	10
A organização do trabalho no local onde exerço	4	12	2	19	4	14

Legenda: E (Enfermeiros); P (Professores)

Fonte: Lindblad, Lindblad, Lima, Wärvik e Zambeta (2007)

Conclusão

Os resultados apresentados no presente texto permitem uma primeira aproximação ao modo como o trabalho dos professores, enquanto sistema dotado de uma cultura epistémica dominante, comunica com outros sistemas e que mediadores são utilizados nessa comunicação. Em larga medida, trata-se de um trabalho pouco comunicativo, com a utilização de poucos mediadores (essencialmente, os alunos e as suas opiniões, a documentação – em certa medida – e os colegas de escola, quando há trabalho colaborativo, o que ocorre apenas com uma minoria). Nesta cultura epistémica, há mediadores que não parecem ser importantes: a avaliação, o controlo por supervisores, a legislação e documentos orientadores, o risco de se ser processado e a competição com outras escolas. Dito de outro modo, os mediadores produzidos e advogados pelas teorias e políticas de reestruturação têm uma penetração muito baixa no sistema de trabalho dos professores e poucos efeitos ao nível da sua cultura epistémica.

Como se vê, no sistema de trabalho dos professores, o que importa parecem ser elementos da própria actividade docente – por vezes, tomando em consideração os perfis e opiniões dos alunos, nalguns casos dos colegas, e a necessidade de documentar o trabalho. Os mediadores ligados à reestruturação educacional – tais como a avaliação do desempenho e da escola, a supervisão hierárquica e as novas modalidades de gestão, assim como a comunicação com outras escolas – não parecerem existir ou funcionar relativamente a diversos aspectos do seu trabalho. Não obstante algumas excepções, o retrato geral que obtemos é o de uma cultura epistémica que funciona como sistema essencialmente auto-centrado (*self-contained system*): um sistema em que o contexto não parece importar muito no trabalho quotidiano, assim como na comunicação sobre os obstáculos sérios que se conhecem.

É verdade que o estudo também identificou sinais de um sistema em mudança. Mas as narrativas captadas no projecto não apontam para um trabalho profissional em transição para uma sociedade do conhecimento. Pelo contrário, os mediadores que poderíamos esperar encontrar no trabalho dos professores – lidar com a informação em termos de avaliação, de escolha dos consumidores, de processos instaurados pelos pais às escolas, ou de controlo gerencialista – não são muito visíveis na sua cultura epistémica. Recuperando a noção de uma sociedade do conhecimento enquanto rede de sistemas distintos comunicando entre si, o presente estudo aponta sobretudo para a *desconexão* como característica central da cultura epistémica dos professores.

Pode afirmar-se, por isso, que a reestruturação educativa não está a funcionar de forma dinâmica e interactiva. Tal facto deverá ser interpretado no contexto do culto da eficiência que domina os actuais discursos da reestruturação no sector educativo. A reestruturação educacional não tem sido um elemento experienciado positivamente pelos docentes nem entendido por eles como relevante para a criação de uma nova cultura epistémica nas escolas. Se combinarmos este cenário com o aumento do controlo externo e da competição inter-organizacional a que se assiste actualmente no sector do ensino (embora não tanto, ainda, como no da enfermagem), é possível que no futuro tal tendência dominante se venha a intensificar, em vez de diminuir.

Referências bibliográficas

- Beach, D. (Ed.) (2005). *Welfare state restructuring in education and health care: Implications for the teaching and nursing professions and their professional knowledge*. Disponível em <http://www.profknow.net/files/results/WP2.pdf>
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. London: Heineman.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L.J.D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burrage, M., & Torstendahl, R. (Eds.) (1990). *Professions in theory and history: Rethinking the study of the professions*. London: Sage.
- Dupont, M. (2006). Irish primary teachers' work and life under restructuring: Professional experiences, knowledge and expertise in changing contexts. Profknow project, www.profknow.net
- Esping-Andersen, G. (1996). *Welfare states in transition: National adaptations in global economies*. London: Sage.
- Etzioni, A. (Ed.) (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York.
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method*. London: Hutchinson.
- Giddens, A. (1990). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kosonen, T., & Houtsonen, J. (2006). Restructuring professional lives of Finnish teachers. Profknow project, www.profknow.net
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leydesdorff, L. (2001). *A sociological theory of communication: The self-organization of the knowledge-based society*. USA: Universal Publishers.
- Lima, J. A. (2006). Primary teachers' lives under restructuring: the Portuguese case. WP4 Report, PROFKNOW Project, www.profknow.net
- Lindblad, R. F., & Lindblad, S. (2006). Knowledge at work: On the politics of knowledge and the teaching profession. In T. Popkewitz, U. Olsson, K. Petersson & J. Kowalczyk (Eds.), *The future is not what it appears to be: Pedagogy, genealogy and political epistemology in honor and in memorial to Kenneth Hultqvist*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Lindblad, R. F., Lima, J. A., & Zambeta, E. (2007). Education restructuring as a world movement: On the production of educational change in political and professional contexts. Paper presented at the AERA 2007 Meeting, Chicago, April 10-15.

- Lindblad, R. F., Zambeta, E., & Lima, J. A. (2007). Professional knowledge on tour in the knowledge society. Paper presented at ECER 2007, Ghent, September 19-22.
- Lindblad, S., Lindblad, R. F., Lima, J. A., Wärvik, G.-B., & Zambeta, E. (2007). On knowledge societies and epistemic cultures of teaching. Paper presented at the AERA 2007 Meeting, Chicago, April 10-15.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Müller, J., Larrain, V., Creus, A., Muntadas, M., Hernandez, M., Sancho Gil, J. (2006). Teachers' life histories: Spanish case study. Profknow project, www.profknow.net
- Norrie, C., & Goodson, I. (2005). A literature review of welfare state restructuring in education and health care in European contexts. Report 1 from the Profknow project, www.profknow.net
- OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) (1998). *Education at a glance*. Paris: OCDE.
- Sohlberg, P., Czaplicka, M. Lindblad, S., Houtsonen, J., Müller, J., Morgan, M., Wärvik, G.-B., & Kitching, K. (2007). Professional expertise under restructuring: Comparative studies of education and health care. PROFKNOW Report 3, www.profknow.net
- Zambeta, E., Thoma, D., Dakopoulou, N., & Varsopoulos, V. (2006). Greek teachers' work and life under restructuring: Professional experiences, knowledge and expertise in changing contexts. Profknow project, www.profknow.net

Grupos profissionais no contexto da sociedade do conhecimento

Breve comentário ao capítulo 3

Ana Paula Marques¹

Antes de tudo, agradeço o convite e a oportunidade concedidos para, simultaneamente, participar e comentar a conferência do colega Jorge Ávila de Lima sobre uma temática que me tem vindo a interessar particularmente nos últimos tempos no quadro da minha actividade de docente e investigadora e, presentemente, enquanto membro desta rede GP_etc.

Irei proceder a um comentário a partir dos pressupostos e conceitos centrais apresentados pelo autor da conferência, acrescentando-lhes as inquietações que me foram sendo suscitadas ao longo da leitura. Desejo, por isso, que a minha participação, na senda do que tenho vindo a produzir no âmbito destes seminários e encontros, permita contribuir para aprofundar e cruzar olhares diferenciados sobre a temática dos grupos profissionais e das informações substantivas resultantes de investigações realizadas. Iremos assumir a expressão “grupos profissionais” como estratégia convergente da análise das “profissões” pela tradição anglo-saxónica e francófona. Esta vertente tem sido sistematicamente apresentada por Dubar (1991) e é seguida, actualmente, por diversos autores (Dubar e Tripier, 1998; Olgiati, Orzack e Saks, 1998).

1. No quadro GP_etc: um olhar transversal

Com o objectivo de actualização, reflexão e construção de conhecimento científico, o projecto internacional PROFKNOW, aqui apresentado pelo Jorge Ávila de Lima, é bem ilustrativo de algumas das questões de debate em torno dos processos de “reestruturação” das políticas no contexto do Estado-providência e, por sua vez, nos contextos organizacionais em que os vários grupos profissionais desempenham a sua actividade, na regulamentação de carreiras profissionais e auto-regulação da actividade e nos modelos de formação das profissões que se desenvolvem em instituições de ensino superior (e.g. condições de acesso, *curricula*, acreditação). Enquanto movimento global e transnacional, os fenómenos de reestruturação em curso assentam numa lógica neo-liberal alimentada pelas tendências de descentralização, desregulação, privatização e mercantilização das relações diversas e heterogéneas entre os vários actores individuais/ colectivos e organizacionais/ institucionais.

Apresentando alguns resultados nacionais e internacionais obtidos no quadro do projecto foi possível contribuir para a reconceptualização do trabalho e conhecimento científico, em particular, dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e

¹ Socióloga e investigadora do Centro de Investigação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (amarques@ics.uminho.pt).

dos enfermeiros, tendo como pano de fundo as “reestruturações” observadas nos processos de trabalho e nos modelos de gestão/ governação na “sociedade de conhecimento”. Justamente, a questão central que norteia a investigação é a seguinte: “Como se relacionam as culturas profissionais com a produção e a manutenção de uma sociedade do conhecimento”. Para o desenvolvimento da mesma, o autor mobiliza os conceitos de “cultura epistémica” e “comunicação em sistemas”.

Ora, o enquadramento teórico para o desenvolvimento deste projecto aproxima-se dos estudos recentes sobre as transformações observadas nas práticas de trabalho de inúmeros grupos profissionais. O debate que tem estado presente, sobretudo a partir dos anos oitenta do século XX (Burrage e Torstendahl, 1990), apresenta-se particularmente importante no quadro dos objectivos do GP_etc, já que se procura compreender mais amplamente as relações entre:

- Educação: sistema estruturado a partir de uma lógica autónoma (relativa) e com o objectivo da acumulação de conhecimentos/ disposições e orientações simbólico-ideológicas de várias espécies;
- Trabalho: sistema estruturado a partir de uma lógica autónoma (relativa) de acumulação económica, sendo definido a partir de configurações tecnológicas e organizacionais diversificadas;
- Conhecimento técnico-científico: sistema estruturado de saberes proposicionais e práticos que, fundado naquelas relações educativa e produtiva, recebe a sua legitimação no quadro da relação entre Estado e actores institucionais (ensino superior, ordens e associações diversas) que fazem parte da sociedade em geral.

Igualmente, esse debate teórico sobre as transformações ocupacionais com base nos processos de profissionalização em curso tem sido sistematizado por vários autores nacionais (Gonçalves, 2006; Carapinheiro e Rodrigues, 1998) e internacionais (Evetts, 2003; Dubar e Tripier, 1998).

Na verdade, o desenvolvimento e a crescente importância das profissões e organizações na estruturação e divisão social do trabalho constituem um dos fenómenos mais importantes da vida social desde o século XIX. O processo de burocratização e o desenvolvimento da educação profissional especializada introduzem questões teóricas novas, tais como: a polarização das perspectivas de análise (profissionalização *versus* desprofissionalização); a reivindicação de estatuto de “profissão” para um número crescente de ocupações; a diversificação das estratégias de profissionalização; e a heterogeneidade de protagonistas (e.g. Estado, associações, agentes económicos, consumidores). Assim, no quadro global das transformações económicas, políticas e sociais os debates têm evidenciado, nas décadas mais recentes², uma vitalidade crescente patente na assunção dos seguintes pressupostos que integram diferentes eixos históricos, sociológicos e jurídicos dos grupos profissionais.

Antes de mais, as profissões representam formas históricas de organização social, de categorização das actividades de trabalho que assumem uma dimensão política inseparável da questão da relação entre o Estado e os indivíduos. Está aqui em questão uma vertente política na análise dos grupos profissionais. Em seguida, as profissões são, também, formas históricas de realização de si, quadros de identificação subjectiva e de expressão de valores de ordem ética e culturais. Portanto, a vertente ético-cultural encontra-se inseparável dos processos e contextos institucionais de construção de disposições e atitudes, de culturas e identidades profissionais. As profissões são, por fim, formas históricas de associação (aliança) de actores que defendem os seus interesses, tentando assegurar e manter o “fechamento” do seu mercado de trabalho, seja através do monopólio das suas actividades e clientes, do emprego estável e uma remuneração elevada, de reconhecimento social do seu “saber”, do sistema de conhecimentos que

² Nas décadas 60/ 70 do século XX, a aociologia das profissões foi objecto de fortes críticas por parte de autores da “escola revisionista”, colocando em questão o seu próprio objecto teórico e a legitimidade de um campo disciplinar em torno das profissões.

configura um domínio próprio de *perícia*. Esta vertente económica tem vindo a assumir visibilidade crescente no actual quadro de competitividade e globalização dos Estados-nação.

São muitas as mudanças em curso. No sistema económico e no mercado de trabalho registam-se taxas de desemprego elevadas e grupos profissionais emergentes; no sistema educativo, observa-se uma estrutura de oferta de cursos diversificada, a par de um alargamento da base social de recrutamento dos públicos estudantis, com o acesso crescente de mulheres em cursos até então do domínio masculino, como, por exemplo, as engenharias, as ciências dita exactas. A este propósito, Lucas e Dubar (1994) identificam três grandes evoluções transversais aos diferentes contextos nacionais de desenvolvimento das “profissões”: *i*) a tendência para a globalização; *ii*) o individualismo crescente das trajectórias e estratégias profissionais; *iii*) e a crescente feminização do mercado de trabalho.

Estas evoluções são referências inequívocas de mudanças económicas, tecnológicas, organizacionais, sociais e culturais (Castells, 1996). As segmentações que decorrem das áreas de profissionalização, de género e de idade, que tendem a configurar as diversas condições do exercício profissional, confluem para uma certa fluidez das identidades socioprofissionais em causa (Marques, 2006)³ e, por conseguinte, da percepção da auto-regulação da actividade profissional.

2. Sociedade de conhecimento, governação e acção pública

A reforçar aquele argumento da não homogeneidade e linearidade dos processos de profissionalização das várias ocupações por parte de profissionais que mobilizam conhecimentos técnico-científicos formais, é-nos possível referenciar, ainda que brevemente, alguma das ideias centrais que contribuem para que o debate se faça a um nível mais complexo de intersecções com pontos diferenciados. Para a sustentação deste debate, os resultados empíricos obtidos no quadro do projecto PROFKNOW são relevantes a vários níveis.

Com efeito, a crescente internacionalização das economias, instituições, valores e estilos de vida, tem conduzindo a uma interacção social abrangente e integrativa, mas também a uma crescente tensão entre a complexa malha de forças, de interesses e de convicções, que constituem as sociedades modernas e os diferentes agentes sociais e económicos). Assim, “segundo espírito do capitalismo” (Boltanski, Chiappello, 1999: 237) tem sido difundido uma alegada valorização de “cultura de risco” (Beck, 1992), individualidade e reflexividade (Giddens, 1992, 1994), da “liquidez” das relações quotidianas (Bauman, 2000).

A nova abordagem às políticas públicas na corrente designada por *New Public Management* (Nova gestão Pública) resulta quer da atribuição de critérios privados na gestão de organizações públicas (e.g. atribuição de funções de gestão a profissionais; definição de padrões explícitos de desempenho; adopção de formas de medida desse desempenho baseadas na análise dos resultados alcançados; racionalização dos custos; maior proximidade das entidades responsáveis pela oferta de serviços ao utente que os procura), quer da promoção de uma maior competição, através da contratação externa de serviços (e.g. *outsourcing*) e da instituição de “quasi-mercados”, assim como da aposta no exercício do direito de escolha por parte dos clientes/utentes como princípio basilar do funcionamento dos sistemas públicos de oferta de serviços. Na prática, este movimento tem como objectivo colocar no mercado “livre” produtos e serviços que, postos nas mãos do capital globalizado, deixam de estar sob a alçada do Estado, mas aos quais quase só podem aceder os que possuem os recursos económicos necessários (cf. Kickert, 1997; Osborne, 2002).

³ Neste caso, os critérios de distinção/ identificação identitária inter/intra grupos sociais tendem a sofrer de alguma erosão pelo desempenho de actividades muito próximas, pela imposição de modelos de gestão, entre outros aspectos.

O enfraquecimento de certos referentes do Estado-providência, como sejam a estabilidade de emprego e a garantia de certos direitos/ concessões profissionais é visível, por exemplo, com as actuais transformações no código de trabalho. A presumida entrada em vigor, a partir de Janeiro de 2009, da Lei nº 12-A/20008 de 27 de Fevereiro afectará os diversos corpos profissionais que trabalham sob a alçada directa do Estado e em contacto com o grande público. O fim do estatuto de “funcionário público” e a sua subjugação a um “contrato de trabalho em funções públicas” não exprime apenas uma mudança terminológica. Ela representa e enfatiza a “contratualização liberal individualista” (Santo, 1998) dominante na definição das relações de trabalho e de emprego.

Por sua vez, assiste-se à não linearidade do processo de profissionalização dos vários grupos de actividade económica, sendo possível identificar processos diferenciados de recombinação de saberes e competências que podem seguir sentidos positivos, negativos e compósitos. Por um lado, há a percepção da importância quer do conhecimento “codificado”, formal, obtido, mas também do conhecimento “tácito”, ou seja, do conhecimento recontextualizado, tomando como base os parâmetros das situações de trabalho concretas; por outro, a auto-concepção sobre como se deve fazer o trabalho, ou seja, a assumpção do monopólio do conhecimento, por parte dos grupos profissionais, pressupõe a incorporação de responsabilidade e autonomia como traços constitutivos e estruturante da sua profissionalidade que funcionam como *modus operandi* na resolução de imprevistos e incertezas. Porém, esses traços coexistem com outros denunciadores de uma profissionalidade enformada por uma certa lógica *taylorista*, tais como as “exigências de documentação do trabalho” e “as opiniões dos clientes/alunos/utentes”, referidos pelo autor, como factores que podem influenciar os desempenhos profissionais de professores e enfermeiros nos países em estudo (Suécia, Finlândia e Irlanda). Igualmente, interferem nas práticas profissionais a intensificação do ritmo de trabalho e a existência de formas subtis de controlo social, seja pela pressão interna relacionada com a proliferação de normas, procedimentos, standards, formulários que têm de ser seguidas e cumpridas (“exigências de documentação do trabalho”), seja pelas exigências de eficiência e eficácia, centrada na lógica de resultados, seja, ainda, pela pressão do meio envolvente sobre as organizações e seus trabalhadores (*e.g. rankings* de escolas).

Portanto, os professores e os enfermeiros, enquanto participantes em “comunidades de prática”, mobilizam *conhecimento situado* em contextos e lógicas organizacionais específicas, bem como em intersecção entre o Estado e a Sociedade. É neste sentido que se poderá compreender o impacto da sociedade do conhecimento, para lá do que se poderá entender por isso mesmo. De resto, a este respeito, Jorge Ávila de Lima é claro na sua delimitação conceptual e nas ilações/ consequências daí decorrentes no que diz respeito ao trabalho, em especial, ao modo como os professores e enfermeiros constroem e manuseiam o seu conhecimento profissional. Com efeito, tendo presente que uma das questões essenciais do projecto consiste em analisar as implicações da reestruturação educacional para as culturas epistémicas, em especial a dos professores, as conclusões obtidas ilustram aqueles efeitos contraditórios e colocam algumas interrogações quanto ao contributo do conhecimento profissional.

A centragem nos convencionais “mediadores” que funcionam como canais de ligação da actividade profissional dos professores (*e.g. alunos, pais, colegas de escola*) explica, em grande medida, o facto de estarmos, ainda, perante um “sistema de trabalho auto-centrado”, por parte dos grupos profissionais que trabalham sob a alçada do Estado. Ora, um dos postulados da sociedade do conhecimento, reforçado com a difusão da Nova Gestão Pública, têm sido o de desenvolver justamente a capacidade contínua de governação auto-regulada dos grupos profissionais. Isto significa que estes são obrigados a mobilizar uma multiplicidade de variáveis em contexto incerto e globalizado, gerir redes complexas de processos e de comportamentos de diferentes actores sociais (*e.g. grupos profissionais, parceiros sociais, grupos de pressão, grupos políticos, instituições sociais e empresas privadas*), responder com eficácia e eficiência aos objectivos ou resultados que definem a missão do serviço, disponibilizando-se adequados sistemas de motivação, avaliação e compensação do mérito (*e.g. avaliação de desempenho*).

Face aos principais resultados obtidos neste projecto que passam por não ter sido identificada uma tendência para a “erosão das culturas epistémicas”, em transição para a sociedade do conhecimento, é relevante ter presente que, nos últimos três anos, as mudanças nas políticas educativas e de saúde em Portugal poderão contribuir para se reequacionar os impactos da reestruturação nos grupos profissionais dos professores e enfermeiros⁴.

As transformações das condições de exercício das profissões, do prestígio ou *status*, a complexidade interna das mesmas e a segmentação do mercado de trabalho, suscitam algumas reflexões sobre a permanência ou alteração/reformulação dos referenciais dos grupos profissionais. Até que ponto a cultura epistémica fragmentada e individualista que define o desempenho profissional, sobretudo, dos professores não agravará as transformações nas relações *de e no* trabalho, em particular as que se prendem com as formas “subtis” de dominação nos quotidianos de trabalho? Quais os contornos da mobilização de competências e de confiança no quadro de relações definidas pela instabilidade e vulnerabilidade da relação de trabalho e emprego, que, no limite, prefiguram uma ruptura de relações duráveis, em especial de culturas de trabalho (Moreno, 1999; Sennett, 2001)⁵? Na produção de culturas epistémicas, serão mobilizados referenciais de natureza eminentemente científica e técnica? Ou serão referenciais compósitos baseados no monopólio de um saber certificado e exclusivo e na afirmação de uma natureza simbólica-identitária distinta e distintiva e outros grupos profissionais?

Por sua vez, as premissas que sustentam a Nova Gestão Pública têm vindo a ser aplicadas aos diversos sectores e organismos públicos, privilegiando-se um conjunto de normas que implicitamente estabelecem um modelo contratual de acção e, por outro, uma institucionalização das funções de regulação nas áreas social, económica e política (Mozzicafredo, 1994). Todavia, como sustenta este autor, os desafios que se colocam hoje aos sistemas políticos são outros. Os problemas do desemprego em situação de crescimento das economias, da exclusão social, da degradação de alguns dos componentes dos direitos sociais, do forte constrangimento fiscal sobre os cidadãos, o excesso de apropriação corporativa dos recursos e benefícios sociais e económicos (diferente poder de persuasão dos diferentes corpos sócio-económicos que actuam junto dos mecanismos institucionais de concertação social) são algumas das consequências resultantes dos mecanismos instituídos neste modelo político de funcionamento do Estado, constituindo razões que levarão a uma redefinição do papel do Estado e dos parceiros sociais na sociedade.

As principais críticas de que a nova abordagem contratual das políticas públicas⁶ tem sido alvo têm que ver com o facto de ela ignorar que as dinâmicas sociais são atravessadas por relações de poder, de negligenciarem o conflito e de evacuarem o elemento político. O fenómeno da concertação desenvolve-se essencialmente em termos de arranjos neo-corporativistas, o que favorece os interesses mais bem organizados, como os que se organizam em torno de corpos” profissionais, podendo conduzir a processos de precarização e exclusão de sectores ou grupos sociais menos organizados e sem “voz”.

⁴ Isto no sentido de se comparar os efeitos de “baixa intensidade”, com um “carácter mitigado”, da reestruturação em Portugal comparativamente com os outros países da União Europeia que fizeram parte do projecto. Para a sua explicação, será importante convocar a especificidade da configuração sócio-histórica assumida pelo Estado-providência português.

⁵ Por conseguinte, a pretexto de uma despolíticação, de uma economia competitiva e inovadora, a lógica que parece imperar é a do mercado e do seu valor supremo e inquestionável – aliás para alguns autores ocupa o lugar central do sagrado de outrora – “sacralização do mercado” (Moreno, 1999).

⁶ São várias as críticas dirigidas a este modelo de gestão privada e assente na contratualização de relações de trabalho. Uma delas é a de estar perante uma novo “*One Best Way*”: os princípios de gestão por objectivos são definidos independentemente dos contextos e situações de aplicação; o achatamento/ descentralização das estruturas profissionais são acompanhadas pelo controlo financeiro e coordenação orçamental, o que induz à existência de desequilíbrios nos processos de tomada de decisão; não há qualquer atenção por parte desta teoria à dimensão comportamental da intervenção dos profissionais; e, por último, não se confere qualquer especificidade à “coisa pública”, já que o cidadão/ utente é um cliente como qualquer outro cliente numa lógica de mercado.

Referências bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2000), *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press Beck, Ulrich (2000), *Brave New World of Labour*, Cambridge, Polity Press
- Boltanski, Luc, Chiapello, Ève (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris, Gallimard
- Burrage, M., & Torstendahl, R. (Eds.) (1990). *Professions in theory and history: rethinking the study of the professions*. London: Sage.
- Carapinheiro, G.; Rodrigues, M. L. (1998), "Profissões: protagonismos e estratégias", in J. M. Leite Viegas e A. Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora/CIES, pp. 147-309.
- Castells, Manuel (1996), *The rise of Network Society, The Information Age. Economy, Society and Culture*, Vol. 1, Britain, Blackwell Publishers.
- Dubar, C. (1991), *La Socialisation. Constructions des Identités Sociales et Professionnelles*, Paris, Armand Colin
- Giddens, Anthony (1992), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta
- Dubar, C. e Tripier, P. (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- Evetts, Julia (2003), "The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world", *International Sociology*, XVIII (2), pp. 395-415.
- Giddens, Anthony (1994), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta.
- Gonçalves, Carlos Manuel (2006), *Emergência e Consolidação dos Economistas em Portugal*, Porto, Afrontamento.
- Kickert, Walter J.M. (ed.) (1997). *Public Management and Administrative Reform in Western Europe*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Lucas, Yvette; Dubar, Claude (orgs) (1994), *Genèse et dynamique des groupes professionnelles*, Lille, Presses Universitaires de Lille
- Marques, A. Paula (2006), *Entre o Diploma e o Emprego: A Inserção Profissional dos Jovens Engenheiros*, Porto. Afrontamento.
- Moreno, I. (1999), "Globalización, ideologías sobre el trabajo y culturas del trabajo", *Areas*, n.º 19, pp. 17-34.
- Mozzicafredo**, Juan P. (1994), "O Estado-Providência em transição" in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 16 pp.: 11-40.
- Olgati, V. Orzack, L. e Sacks, M. (éd.) (1998), *Professions, identity, and order in comparative perspective*, Santamaría, Oñati Papers - 4/5.
- Osborne, Stephen, P. (ed.) (2002), *Public Management. Critical Perspectives. Vol III - Reforming Public Management*, Routledge: London & New York
- Santos, B. S. (1998), *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares, Gradiva.
- Sennett, Richard (2001), *A Corrosão do Carácter: As Consequências Pessoais do trabalho no Novo Capitalismo*, Lisboa, Terrama.

Capítulo 4

Os técnicos dos programas de educação de adultos: Uma análise etnográfica

*Armando Loureiro*¹

Introdução

Neste texto reflecte-se sobre a estratégia etnográfica empregue numa investigação efectuada junto de uma equipa técnica de educação de adultos de uma associação de desenvolvimento local do interior minhoto português (Loureiro, 2006) e apresentam-se alguns resultados dessa investigação, mais precisamente: realiza-se uma caracterização da actividade destes técnicos; mostra-se como no decurso da sua acção fazem uso do conhecimento oficial com que lidam; identificam-se várias modalidades do seu saber e procura-se dar conta da sua dinâmica; e dá-se conta de como aprendem no seu local de trabalho.

1. Reflexões em torno de uma etnografia

Nesta parte dá-se conta do contexto de análise no qual decorreu o estudo; identificam-se e reflecte-se sobre as principais etapas de integração do investigador no campo de observação; explicitam-se as estratégias de recolha, registo e tratamento dos dados. Procura-se, ao longo das diferentes secções, ir mostrando de que forma o exercício da etnografia contribuiu para a reflexividade dos actores pesquisados.

1.1. O contexto de análise

O estudo etnográfico fez-se, como referido antes, junto de uma equipa técnica de educação de adultos de um Centro de Educação e Formação de uma associação de desenvolvimento local do Minho português. A investigação durou seis meses, período durante o qual se fizeram, em média, deslocações trissemanais ao local.

O espaço em causa é constituído por uma recepção, pelo gabinete dos técnicos, por salas de formação, por uma sala de reuniões da equipa técnica, por uma sala para os formadores, por um Centro em Recursos de Conhecimentos, por dois gabinetes do pessoal administrativo e por um bar. Foi sobretudo no gabinete técnico que a esmagadora maioria dos dados foram recolhidos. O gabinete técnico é um espaço rectangular, com uns 10 metros de comprimento e uns 4

¹ Professor Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Investigador do núcleo de "Etnografias do conhecimento Profissional" (NECP) do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

de largura. É um gabinete interior, não tem luz directa. É composto por seis secretárias, agrupadas duas a duas, portanto os técnicos encontram-se frente a frente aos pares.

A unidade de análise foi, portanto, essa equipa que era constituída por 6 elementos, 5 dos quais do sexo feminino, com idades entre os 25 e os 45 anos. Todos tinham licenciaturas na área da educação ou da sociologia e possuíam experiência profissional diversificada.

1.2. Principais etapas de um processo de integração

O acesso ao local de investigação foi precedido por um processo de negociação prévia, efectuado junto de uma dirigente, que também exercia funções técnicas, a quem havia sido feita uma entrevista na fase exploratória da investigação. Foi ela que me introduziu no local e me apresentou a todos os elementos da equipa técnica. Foi ela também que desde início deu autorização para presenciar o que quisesse e aceder aos materiais que desejasse.

Apesar desta manifestação a integração mais nítida no local não se fez de imediato. Destaco três grandes momentos desse movimento. O primeiro corresponde ao período que começa com a minha chegada e que se prolonga até à minha banalização no terreno. Tratou-se de um período relativamente curto em que apesar de formalmente aceite ocorreram alguns factos que demonstram que a minha integração ainda não era uma realidade. Os silêncios frequentes e longos ocorridos entre os técnicos, que me perturbavam, mas que sempre respeitei e que jamais interrompi, foram um desses factos. Nessas alturas duvidei do método e do que estava ali a fazer.

A rejeição amável por parte dos técnicos a uma oferta minha para os ajudar na separação dos exemplares dos planos de formação a candidatar ao Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social, foi outro desse factos. Outro aspecto que demonstra que a minha integração no local não era ainda uma realidade naquela altura e que existia mesmo uma certa desconfiança em relação a mim e ao que estava a realizar, foi a ideia que o meu trabalho se tratava de uma avaliação. Isto, quando foi claramente explicitado por um dos membros da equipa técnica, deixou-me apreensivo, pois tinha tido a preocupação de tentar afastar essa ideia e acabava de constatar que não havia tido êxito. Disse-me ele, enquanto tomávamos café: *"...pois, mas o que eu não percebo é como depois vai fazer o tratamento da avaliação que está a fazer do nosso trabalho..."*. Penso que este pressuposto pode resultar do facto de muitas das avaliações externas que se fazem a projectos nestas instituições serem concretizadas por professores universitários.

Mas estes aspectos, os silêncios, a ideia de avaliador, foram desaparecendo, a um ritmo que considero rápido, pois passado esse período inicial os silêncios foram sendo cada vez menores e mesma pessoa que antes tinha dito que estaria ali a realizar uma avaliação disse mais tarde: *"Agora percebo que o que pretende é sobretudo perceber a forma como fazemos... e não fazer uma avaliação..."*.

Considero que alguns aspectos terão contribuído para ultrapassar esta primeira fase e entrar na segunda: a da banalização no terreno. Tais aspectos podem ser sistematizados em três ordens de factores: estratégicos, identitários e temporais. O facto de ter começado a tirar notas na presença dos técnicos, mudando desta forma a estratégia inicial de o fazer, terá contribuído para que os silêncios fossem desaparecendo, pois a partir dessa altura os técnicos começaram a conversar mais entre si e comigo. O começar a dar a conhecer os primeiros resultados e interpretações que fiz dos dados teve como efeito uma cada vez maior abertura por parte deles, porque penso que começaram a perceber melhor o que andava ali a fazer. Este processo, para além do efeito abertura, foi muito frutuoso porque eles iam reforçando, completando, justificando e até negando e avançando com novos dados que me faziam reinterpretar as interpretações iniciais. Este exercício etnográfico favoreceu, sem dúvida, a reflexividade dos técnicos sobre a sua actividade.

A existência de uma certa proximidade identitária entre o investigador e o grupo profissional em causa favoreceu também a especificidade do processo de integração. Todos tínhamos escolaridade superior, quatro dos técnicos eram licenciados em Sociologia, que é a minha formação académica de base. Havia, portanto, uma grande partilha do mesmo universo simbólico.

Por fim, considero que a intensidade temporal da minha presença terá favorecido também a integração no terreno. Recordo que em média fui ao local três vezes por semana, mas no período em causa fui diversas vezes com mais regularidade.

Senti que a minha banalização era um facto quando percebi que a minha presença no local deixou de ser inibidora, até certo ponto indiferente e quando me começaram a contar certas confidências. Os momentos de descontração que foram surgindo, comentários como “*eu até me esqueço que está cá...*”, feitos a propósito duma apreciação pouco abonatória acerca de algo que fizeram, ou não fizeram, e a narração de situações confidenciais, rematadas com um “*isto que não saia daqui*”, são exemplos que me fazem pensar que a minha banalização no terreno sucedeu.

Por fim, o terceiro momento que distingo no processo de integração é o da adopção por parte do grupo. Considero que tal sucedeu quando surgiram os pedidos de ajuda por parte de alguns técnicos e as discussões/reflexões mantidas comigo em torno de alguma “teoria”, ou da sua prática. Refiro como exemplo o pedido de ajuda que uma das técnicas me fez para reconstruir uma das fichas de avaliação da formação que usam. Fê-lo como se se estivesse a dirigir a um dos colegas dela: “*Armando, estou aqui a alterar uma ficha de avaliação, não te importas de me ajudar...de me dares a tua opinião...*”. Nesta colaboração discutiram-se escalas de classificação dos formandos. Recordo também quando a propósito da forma como realizavam o seu trabalho foi mencionado, por três das técnicas mais antigas no local, o tipo de trabalho que realizavam quando foram para aquela associação: “*era um trabalho de terreno, de contacto com as pessoas, a formação fazia-se a partir desse contacto muito mais intenso...agora o trabalho é muito mais burocrático e de gabinete...*”. No decorrer deste diálogo foi discutida a prática, a forma como a actividade dos técnicos era agora exercida, e, nesse contexto, reflectiu-se sobre o papel dos projectos de desenvolvimento local, das associações e das suas equipas e também dos principais modelos de educação de adultos em vigor. Estes são exemplos de como através da etnografia se estimula a reflexividade dos actores sobre a sua prática e sobre questões de âmbito mais geral que enquadram essa mesma prática.

Apesar de considerar que a integração foi um facto, não considero que eles me entendessem como um deles. Como refere Caria (2000), o investigador não chega a tornar-se membro do grupo. Houve portas que nunca foram abertas, ou totalmente abertas. A prova ocorreu, por exemplo, quando um deles chamou um colega seu (a coordenadora da equipa) para conversarem à parte, na sala contígua ao gabinete e de porta fechada. Isto ocorreu já muito próximo da altura em que abandonei o terreno. Portanto, o ser aceite não é o mesmo que “ser de”, que “pertencer a”, e sempre tive a noção disto mesmo. Houve coisas às quais não tive efectivamente acesso.

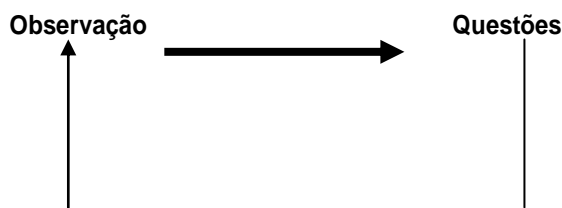
1.3. Estratégias de recolha, registo e análise do observado

A recolha

A observação, ou seja a visão e a audição dirigidas para a actividade dos técnicos (observação do que se fazia, escutar o que se dizia sobre o que se fez, fazia ou pensava vir a fazer), comandou sempre o processo de recolha da informação. Foi sempre a partir dela que se usaram outras técnicas: pedidos de relatos sobre o que não vi, conversar e questionar sobre o que vi e ouvi, e análise de documentos que os vi produzir ou aos quais se foram referindo. Houve, portanto, uma combinação de várias técnicas assentes na observação e no observador, que tem sido apontada por vários autores como o esteio da estratégia etnográfica (Iturra, 1987; Merriam e Simpson, 1989; Caria, 1994, 2000; Silva, 2001).

Centro-me, neste momento, apenas na interacção entre aquelas que foram as principais técnicas de recolha: a observação e as questões. Como referi, a observação comandou sempre o processo de recolha da informação. Só quando ela por si não era suficiente para obter a informação desejada é que surgiam as questões dirigidas aos técnicos. Acontece que elas se tornaram um instrumento precioso de recolha, porque como não era um investigador familiarizado com o meio a observação por si não chegou, muitas vezes, para perceber o que se estava a passar e porque a partir delas foram feitas novas observações (ou seja, observações sobre aspectos aos quais não havia dado importância, ou sequer me tinha apercebido da sua existência) e re-observações acerca do que havia já observado, no sentido de confrontar as observações previamente efectuadas com o que me havia sido dito através das respostas às questões. Portanto, a observação determinou as questões e estas levaram, diversas vezes, a novas ou a re-observações, que por sua vez levavam a novas questões sempre que os assuntos não estavam ainda devidamente esclarecidos. É preciso fazer notar que várias vezes as respostas que pretendia obter foram dadas sem sequer ter de fazer as questões directamente, como procurarei elucidar adiante.

Antes de entrar em maiores detalhes apresenta-se um esquema muito simples que procura sintetizar o processo de recolha dos dados a que me tenho referido.



As questões colocadas aos técnicos foram de vários tipos e foram sendo feitas a partir do que os vi fazer e ouvi dizer. Tratou-se sempre, portanto, dum perguntar contextualizado, como já referi antes. As questões colocadas foram sendo feitas relativamente a factos observados no próprio dia, ou em dias anteriores e elas abordavam tanto aspectos descritivos como aspectos explicativos/justificativos. Assim, as questões mais postas foram, ainda que muitas vezes não sob este formato: O quê? Como? Para quê? Porquê?

O questionamento, o pedido de explicações e justificações, foi sendo feito de forma gradual. Na verdade, nos primeiros dias não lhes coloquei nenhuma pergunta e as que primeiro foram feitas referiram-se a aspectos descritivos, ou seja, ao o que? E mesmo aqui houve uma gradação: primeiro perguntou-se o que é isto ou aquilo? Por exemplo, o que é o RVC (processo de Reconhecimento e Validação de Competências dos adultos)? O que quer dizer EFA (cursos de Educação

e Formação de Adultos)? Ou seja, primeiro foram feitas questões mais genéricas, que não tinham a ver com o que os técnicos estavam a fazer em concreto. Só depois surgiram questões descritivas que levavam para o que estavam efectivamente a fazer: o que estás a fazer? Que grelha é essa que estás a preencher? Só mais tarde começaram a surgir as perguntas relativas ao pedido de explicações e justificações. Passado algum tempo as questões surgiam em simultâneo.

Normalmente, quando me dirigia aos técnicos para procurar perceber ou aprofundar determinado aspecto, confirmar ou confrontar uma qualquer interpretação minha, remetia os técnicos para a situação/facto em causa, fazendo uma descrição da mesma e de seguida dizia que não a tinha entendido bem, ou que o meu entendimento tinha ido num dado sentido, esperando pela sua reacção, que muitas vezes dispensava a colocação directa das questões acima referidas. Na verdade, várias vezes tinha percebido mais do que o que lhes dizia ter entendido, outras vezes não tinha entendido mesmo ou tinha percebido muito pouco e noutros casos esperava pela confirmação, ou não, de uma qualquer interpretação minha.

No primeiro caso, o objectivo foi evitar a confrontação dos técnicos com situações em que não se sentissem tão à vontade ou que os compromettesse de alguma forma. Procurei sempre evitar qualquer tipo de confrontações desnecessárias, que pudessem prejudicar a investigação (Caria, 2000). No segundo e terceiro casos, o objectivo era efectivamente perceber ou confirmar o que tinha ocorrido (aliás esses não deixavam de ser também os objectivos da primeira estratégia de abordagem que referi).

Este tipo de estratégia revelou-se pertinente, porque, por várias vezes, os entendimentos iniciais que fiz foram completados pelas informações adicionais que os técnicos foram dando, foram alterados porque afinal o que tinha entendido numa determinada maneira não era bem assim e também porque muitos desses entendimentos foram confirmados. Por exemplo, tinha percebido que no processo de RVC intervinham apenas o técnico responsável por determinado curso e os formandos desse curso. Foi-me explicado que naquele local, para além desses intervenientes, participam também os formadores responsáveis por cada um dos módulos do curso em causa e foi-me justificada essa opção: *“...dessa forma conseguimos realizar uma melhor avaliação das reais competências dos formandos...”*.

Esta forma de fazer não surgiu do acaso, estas questões não foram feitas apenas para querer saber o que se estava a passar, ou tinha passado, elas foram realizadas com o objectivo de validar a informação que ia recolhendo. E, dessa forma, procurou-se também integrar na análise da realidade que estudei aqueles que dela fazem parte. Esta preocupação de entender e introduzir os observados nas interpretações do investigador é um dos princípios da etnografia e é uma estratégia usada, em diferentes graus, por vários autores (Caria, 2000; Silva, 2001; Ribeiro, 2003).

Quando abordava os técnicos procurei sempre não os interromper, nunca quebrar nenhum dos diálogos que mantinham uns com os outros para obter qualquer tipo de informação que pretendia. Quando via que estavam muito atarefados, esperava pela melhor altura para os abordar; quando tinha alguma questão mais melindrosa a colocar a algum deles esperava por momentos em que estivesse a sós com a pessoa em causa para a abordar. Enfim, segui sempre uma das regras do método: saber esperar, ter paciência (Pereira, 2003), conseguir controlar a vontade de quase constantemente perguntar, de avançar o mais depressa possível. Isto não foi nada fácil para mim e foi dos aspectos que mais me angustiou, sobretudo no início, porque via os dias passar e achava que o trabalho não estava a avançar. Agora, reconheço que terá sido das melhores coisas que fiz, pois o saber esperar, o não forçar as situações, revelou-se muitas vezes altamente informativo. Dessa forma consegui obter muita informação sem ter necessidade de perguntar por ela directa ou indirectamente e consegui também ser alertado para aspectos que até ao momento não tinha pensado mas

que verifiquei depois serem muito importantes para conseguir realizar uma melhor análise. Este tipo de informação, que obtive de forma inesperada, não programada, dada por eles de forma espontânea, foi sem dúvida muito relevante.

Muitas destas conversas/questionamento eram feitas de forma gradual, aos poucos, e em momentos diferentes. Foram raras as questões que se fecharam no momento da primeira conversa. Elas passavam da manhã para a tarde e da tarde, ou manhã, para o dia seguinte ou para quando fosse oportuno. Naturalmente, que tudo isto foi possível graças a outra das regras deste método: a permanência física demorada no local de observação. O tempo é, sem dúvida, uma das chaves neste tipo de investigação (Caria, 1994, 2000; Pereira, 2003).

Como terá ficado entendido, as questões eram postas normalmente ao técnico relativamente ao qual havia visto fazer ou ouvido dizer algo que me interessava explorar. No entanto, também fiz, diversas vezes, questões a quem não tinha feito a observação inicial. Isto aconteceu porque a pessoa com quem conversei inicialmente disse que o técnico x ou y também estava envolvido no processo em causa e interessou-me ouvi-los, e porque, mesmo não tendo sido apontados como estando envolvidos no processo, me interessou confrontar o que me havia sido dito com a visão de outros técnicos sobre o assunto que estava a tratar. Fiz ainda questões de ordem colectiva, ou seja, colocadas no mesmo momento e a todos os que se encontravam no gabinete. Estas questões ocorriam, normalmente, após as anteriores e tinham como finalidade rematar um assunto que dizia respeito a todos.

Termino aludindo a algo a que na secção anterior já fui salientando: o efeito estimulador da reflexão e o efeito formativo sobre os técnicos, provocado pela presença do etnógrafo. Efectivamente, durante este processo de vai e vem entre a observação e o questionamento contextualizado, várias foram as alturas em que esses efeitos foram exteriorizados pelos próprios técnicos, através de palavras como *"...ainda bem que cá está e nos coloca essas questões porque isso obriga-nos a fazer um exercício de memória, obriga-nos a pensar nessas coisas, não é que não pensemos nelas, mas muitas vezes não temos tempo para pensar nisso e outras, como já fazemos isto há muito, nem reflectimos bem sobre isso..."*, ou *"...eu acho muito interessante esses chapéus que usa para caracterizar aquilo que fazemos, essas ligações que faz à teoria..."*, ou ainda *"...é, é isso mesmo, eu nunca tinha pensado nisso dessa forma, mas é isso..."*.

Registo e organização

O registo dos dados fez-se através das designadas notas de campo. Estas nem sempre foram registadas da mesma forma, nem no mesmo instrumento, muito embora o instrumento preferencial tenha sido desde início o bloco de notas, nem no mesmo local, embora o local privilegiado tivesse sido o próprio gabinete técnico. Sinteticamente, distingo os seguintes locais, instrumentos e formas/momentos de registo: Centro/gabinete técnico, carro, casa; bloco de notas, papeis soltos (folhas A4, talões de Multibanco...); perante e fora da presença dos técnicos. De seguida especifica-se um pouco os procedimentos utilizados.

Nos primeiros dias não foi tirada qualquer tipo de nota na presença dos técnicos, nem no local de observação. Começou por se realizar um primeiro registo do que tinha sido observado no carro e depois em casa completavam-se os tópicos aí escritos. A atitude foi, inicialmente, muito passiva. Esta estratégia causava alguns embaraços, quer ao observador, quer aos técnicos, e depressa se mudou de estratégia, passando as notas a serem tiradas na presença deles, no gabinete, mas nunca quando conversava com eles. A partir do momento em que se adoptou este procedimento nunca se escondeu que o se estava a fazer, sempre se deixou o bloco aberto e várias vezes lhes disse o que estava a anotar.

Este facto não fez com que se deixasse de tirar notas no carro, bem pelo contrário. Raro foi o dia em que tal não feito. Normalmente, mal entrava nele, procurava completar o mais possível os factos observados. Mas, muitas vezes também,

já em andamento, ia fazendo o relato mental do que se tinha passado e parei várias vezes o carro, após os primeiros dias em locais fixos, para tomar ou completar anotações (foi, sobretudo, nestas alturas que os registos em papeis soltos foram feitos). O mesmo ocorria mal o parava à entrada de casa, ou já dentro dela. Este tipo de anotações (as que fazia já em viagem ou quando chegava a casa) não eram normalmente descritivas, eram sobretudo notas metodológicas e analíticas e assumiam várias vezes, sobretudo no início, o formato de questões, passando gradualmente ao formato de afirmações.

Foram tiradas também notas antes de chegar ao local de observação, ou seja, nos dias em que se fez trabalho de campo e mal entrava no carro, para além de registar o dia em questão, o estado do tempo e a hora de partida, tirava uma série de notas relativas aos receios e expectativas quanto à forma como o dia iria correr.

Assim, sob várias formas e em diversos momentos, espaços e até instrumentos, as notas tiradas, para além de relatarem o mais intensivamente possível o observado, referiam-se também a aspectos metodológicos e analíticos. As notas foram sendo cada vez mais selectivas, ou seja, a partir do momento em que relativamente a determinado aspecto se obtinha um efeito de saturação da informação, as notas a ele referentes foram deixando de ser realizadas (Geertz, 1994).

Toda a informação recolhida foi sendo transposta de forma organizada para o diário de campo. Normalmente no dia seguinte a cada presença no terreno, essa transposição foi sendo feita. Mas, tal como a forma de fazer relativa às anotações, também a forma de construir o diário foi sendo alterada. Começou-se por dividir o diário nas seguintes partes: notas descritivas; notas metodológicas; notas empírico – teóricas; e questões resultantes da observação. O diário tem ainda dados relativos ao dia da observação, hora de partida e hora de chegada e estado do tempo.

Nas notas descritivas deu-se conta de tudo o que conseguiu captar, ou seja, do que se tinha observado nesse dia. Este tipo de notas procurou realizar uma descrição densa da realidade observada (Pais, 2002). No fim desta secção começou por fazer um quadro síntese dos factos ocorridos, no qual se registou data e hora aproximada do facto observado, intervenientes no facto/situação e local da observação. Estes quadros apenas foram feitos nos quatro primeiros dias de observação, pois tornou-se inviável continuar a proceder dessa forma, por manifesta falta de tempo.

Nas notas metodológicas foram registados aspectos relativos aos instrumentos usados para recolher a informação, ao tipo de informação/dados recolhido, às minhas impressões, sentimentos e reflexões em torno da investigação, da forma como a estava conduzir, às questões dos acessos/negociações ao espaço e actores em observação, à forma como os técnicos me foram entendendo, à forma como me fui fazendo entender, aos receios, aos espaços de observação, à saturação da informação, entre outros aspectos.

Relativamente à secção das notas empírico – teóricas, aí foram registadas toda uma série de questões, interpretações e análises de índole teórica. Quer dizer, aqui foi sendo feita uma primeira confrontação do que se ia recolhendo com temas teóricos, tratou-se de uma primeira interpretação teórica dos dados.

Por fim, havia ainda uma última secção, a das questões resultantes do dia anterior, que procurava concentrar tudo o que fossem dúvidas minhas ou aspectos a retomar nas visitas seguintes. Isto também só foi feito desta forma nos primeiros dias. No entanto, este aspecto nunca foi descorado, ou seja, este tipo de questões, ou chamadas de atenção para retomar os assuntos mais pertinentes, foi sempre feito, mas deixou de fazer parte do diário de campo. Essas questões foram sendo postas no próprio bloco de notas, o que, aliás foi feito sempre, e a partir de um determinado momento em folhas soltas. Foi a partir destes registos que muitas das questões a que aludi acima foram sendo colocadas aos técnicos. Este foi, portanto, um dos procedimentos que permitiu a reflexão dos técnicos sobre a sua prática.

Outra alteração na forma de construir o diário foi a sua subdivisão em secções. Portanto, as notas descritivas, metodológicas e as empírico-teóricas permaneceram mas não numa forma seccionada. A opção tomada a partir de determinada altura foi a de ir relatando, reconstruindo o dia em questão, o que aliás também sempre foi feito na secção das notas descritivas, e em simultâneo ir tomando notas metodológicas e empírico – teóricas. Este facto ficou a dever-se, sobretudo, a uma questão de tempo, ou seja, com o formato anterior ocupava-se muito mais tempo na organização do diário. Aliás, a mesma razão esteve na base das outras alterações. Assim, desde muito cedo o diário assumiu a forma dum relato descritivo do dia, sendo complementado com notas de ordem metodológica e empírico-teórica.

Muitas das notas destes dois últimos tipos ocorriam na altura em que estava a passar as notas descritivas, ou seja, na altura em que se reconstituía o que se tinha passado. Este tipo de notas, após se ter abandonado a modalidade organizativa anterior (seccionada), passou a ser feita com margens maiores, portanto dentro da margem normal escolhida para realizar as notas descritivas e também passaram a ser assinaladas, de forma a mais facilmente poderem ser identificadas. Após serem tomadas esse tipo de notas retomava-se a sequência da descrição do ocorrido.

O diário foi manuscrito e foram deixadas margens suficientemente largas para mais facilmente se poderem codificar os dados a analisar. O resultado desta forma de fazer foi uma quantidade enorme de páginas, milhares. A maior parte delas ocupadas por notas descritivas. Desde início que estas ocuparam um lugar maior no diário. No entanto, devo referir que no início foram tiradas muitas notas de ordem metodológica e que com o decorrer do tempo as de ordem empírico – teóricas foram aumentando gradualmente.

A análise da informação

O processo de análise da informação foi gradual e ocorreu em diferentes momentos. Ocorreu durante a pesquisa de terreno, altura em que surgiram muitas notas empírico-teóricas acima enunciadas. Essas primeiras questões e interpretações provisórias de índole teórica surgiam no local de investigação em si; durante as viagens de regresso a casa, altura em que refazia o dia observado e durante esse processo algo surgia que me fazia ligar o facto, ou factos, observados a algum aspecto teórico; e surgiram também em casa, quando passava as notas de campo para o diário.

O outro grande momento de análise e interpretação dos dados deu-se após ter realizado a pesquisa de terreno. Foi uma altura muito mais formal de interpretação, em que as energias estavam todas concentradas em analisar os dados tendo em conta os quadros teóricos tidos como relevantes para o estudo e em que o distanciamento do local permitiu realizar de forma mais objectiva esse trabalho.

O confronto de significações ocorrido durante a pesquisa de terreno foi um procedimento muito importante no processo de análise da informação. Esse confronto foi sendo feito de três formas: através do cruzamento das minhas interpretações dos factos com as dos observados acerca dos mesmos; através do cruzamento realizado entre os discursos orais dos técnicos e os seus discursos escritos; e através do cruzamento feito entre os vários discursos orais dos membros da equipa técnica.

Em todo o mecanismo de interpretação da informação teve especial relevo a interacção entre as minhas hipóteses guia e as hipóteses emergentes. As primeiras resultaram de leituras prévias, feitas, portanto, antes de ir para o terreno, e que tinham, naturalmente, a ver com a problemática e objectivos de partida. Uma dessas hipóteses era que os usos do conhecimento abstracto que não fossem meramente aplicativos assentariam num trabalho intelectual que articularia reflexividade institucional e reflexividade contextual. Trataram-se de hipóteses que permitiram focar a observação em aspectos primordiais do estudo.

As hipóteses emergentes resultaram da observação em si de dados que se revelaram muito significativos, sobre os quais não havia pensado antes de ir para o campo, e que me permitiram ir formulando afirmações provisórias que foram sendo construídas e aprimoradas, muitas vezes, através de um processo de interação entre esses dados e novas leituras que os mesmos provocaram. Uma dessas hipóteses foi a de estar perante uma equipa técnica que se constituía como uma comunidade de prática. Outra foi a de essa comunidade trabalhar enquadrada por um campo de recontextualização oficial do discurso pedagógico.

2. Apresentação de resultados

O que fazem os técnicos de educação e formação de adultos, quais são os seus saberes e como se manifestam, que usos fazem do conhecimento abstracto oficial e de que formas aprendem no decorrer das suas actividades, são os aspectos tratados nesta secção.

2.1. A etnografia do trabalho dos técnicos de educação de adultos

Os técnicos e suas actividades

A equipa técnica investigada desenvolve o seu trabalho em vários espaços, utilizando diversos recursos em tempos diferentes.

De forma breve, identificaram-se cinco tipos de actividades: técnicas, respeitantes ao diagnóstico, planeamento, concepção, organização, execução e avaliação das acções de educação de adultos; coordenação da equipa técnica, que consiste na organização e avaliação geral do trabalho; gestão do espaço, recursos materiais, humanos e financeiros do Centro; direcção, relativa a acções que exigem o compromisso formal da associação; e “outras” que enquadram acções que não têm a ver com a educação de adultos.

O trabalho divide-se em ritmos diferentes, há: um ciclo de trabalho diário, ou quase, que abrange as acções de organização, execução e avaliação da educação de adultos, e as actividades de gestão, coordenação da equipa e de direcção; um ciclo de trabalho anual, centrado nas acções de diagnóstico, planeamento e concepção da educação de adultos; e um ciclo de trabalho variável referente às “outras” actividades.

A maior parte do trabalho é realizada no gabinete técnico. Quase toda a actividade exige o uso diário da escrita por parte dos técnicos e do seu principal instrumento de trabalho, o computador.

Aspectos transversais da acção

Feita a descrição, breve, do que fazem, quando, onde e que recursos mobilizam os técnicos para agir, referem-se, de seguida, aqueles que são os aspectos transversais da sua actividade.

A participação de cada técnico nas diversas actividades é variável. Cada um tem responsabilidades específicas, ou seja, assume individualmente um conjunto de actividades e acções (por exemplo, cada um tem a seu cargo vários cursos). Há, no entanto, acções que são assumidas por mais que um membro da equipa técnica (a selecção de formadores) e há ainda actividades em que todos eles participam e nas quais assumem parte da realização do produto final da actividade (os planos de formação).

O que é comum acontecer, independentemente do tipo de actividades a realizar e de quem as assume à partida, é a entreaajuda, o compromisso mútuo, as sugestões que entre eles efectuam na realização das mesmas. Esta característica é uma das regras de acção mais marcantes desta equipa. De tal forma é assim que como produto final de uma acção, ainda que a responsabilidade da sua realização possa ser individual, aparece, muitas vezes, um produto colectivo.

Outra forma típica do fazer, intimamente relacionada com a anterior, tem a ver com a generalização dos procedimentos e a maneira como tal ocorre. O mais comum é existir uma certa rotina relativa a determinada actividade e quem a vai realizar pela primeira vez pergunta, a quem já a realizou, o que e como deve fazer e que instrumentos existem para fazer e faz igual, ou parecido. Este foi o processo mais identificado. Trata-se, portanto, duma forma gradual de generalização dos procedimentos.

Paralelamente a este processo ocorre um outro: a reformulação da actividade e a generalização gradual, ou instantânea, de uma nova forma de fazer, que tem como objectivo “melhorar” essa mesma actividade como um todo, ou algum dos seus segmentos. Portanto, a generalização do fazer e a sua reformulação constituem-se também como regras de acção destes técnicos.

A forma de fazer da equipa leva ainda para mais duas regras de acção: a planificação da acção e a avaliação e reavaliação da mesma. A maneira como se organiza e avalia o fazer não ocorre sempre da mesma forma. Há quatro modalidades: (1) as reuniões da equipa técnica; (2) as reuniões entre os elementos que são responsáveis pela realização de algum tipo de acção, ou entre o responsável pela acção e o coordenador da equipa; (3) a organização e avaliação da acção no decorrer da própria acção (o que pode incluir parte, ou todos os elementos da equipa); (4) e a organização e avaliação da acção a realizar, sem que para tal tenha de haver um momento específico.

Uma comunidade de prática

Tudo o que foi dito antes faz defender a ideia de se estar perante uma equipa técnica que se constitui como uma comunidade de prática (Wenger, 2001). Ela é formada por membros que, através das actividades descritas, tem como objectivo chegar a um mesmo produto: a educação de adultos realizada. O desenrolar dessas actividades faz-se com base numa forte interacção entre os elementos da equipa, faz-se com base numa das suas regras de acção: a entreaajuda. Tal equipa é composta por técnicos com características diversas, com actividades diferentes, mas existe na concretização de tais actividades uma certa homogeneidade de procedimentos, uma colectivização do fazer local. Estes aspectos remetem para a existência de um compromisso mútuo entre os membros de uma comunidade que conjuntamente pretendem realizar o produto enunciado.

Toda essa actividade é uma resposta, assente num processo colectivo de negociação, da equipa técnica aos condicionalismos e recursos existentes ao seu dispor e que têm influência no desenrolar da actividade. Tal resposta é dada com base na responsabilização de todos os elementos da equipa. Na verdade, todos têm responsabilidades específicas e conjuntamente têm a responsabilidade de desenvolverem a actividade global e o produto que dela resulta. Tudo isto se enquadra na segunda dimensão do conceito de Wenger (2001): o empreendimento conjunto.

Por fim, a concretização da actividade que leva ao produto final é feita a partir do uso de um reportório partilhado (Wenger, 2001) pelos elementos da equipa, que ao longo do tempo o foram construindo e passando aos novos membros que chegam ao grupo. Os técnicos mobilizam vários recursos desse género para efectivarem a sua actividade: instrumentos (fichas de avaliação, entrevistas); documentos (estudos de caracterização da área geográfica

de actuação); regras de actuação locais (entreaajuda, reformulação e generalização do fazer, programação e avaliação da acção).

2.2. A etnografia dos saberes, conhecimento e das aprendizagens dos técnicos de educação de adultos

O trabalho como lugar de saberes

O saber profissional em contexto é feito de várias modalidades, podendo estas serem constituídas por várias dimensões, que se cruzam umas com as outras, que por sua vez se cruzam também com saberes e conhecimentos de outros contextos.

Do saber contextual da equipa técnica estudada fazem parte dez tipos de saberes, muitos dos quais têm relações fortes entre si, tornando-se, por vezes, difícil conseguir distingui-los. Neste momento apenas se alude ao que se entende por cada uma dessas modalidades identificadas.

O saber-fazer, diz respeito ao saber o que, como, quando e que instrumentos usar para fazer uma actividade, e também ao saber introduzir pequenas modificações na rotina de trabalho. O saber-dizer faz referência ao saber explicitar o saber-fazer, ou seja, o procedimento, os segmentos da acção. O saber relacional alude ao saber procurar quem detém a informação necessária para se agir com eficácia. O saber declarativo é um saber discursivo que elucida o que é determinada coisa da acção. O saber categorial é a especificidade da linguagem usada pelos técnicos, a partir da qual todos se entendem, bastando para tal, por exemplo, o uso de siglas. O saber narrativo refere-se ao reportório colectivo/partilhado por todos, são aspectos marcantes daquela comunidade, guias da acção que são mobilizadas para a agir. O saber estratégico é o saber para quê da acção e o saber quando, porquê e como avaliar a acção. O saber prático é o saber resolver situações complexas sem conseguir justificar o procedimento. O saber justificativo é o saber explicitar o porquê de um procedimento. O saber conjecturar é o saber prever situações futuras recorrendo à experiência passada.

Todas estas modalidades se manifestam no quotidiano da equipa técnica, seja a partir do processo de construção e reconstrução do saber local, que assenta na experimentação, na reflexão e na negociação levadas a cabo por e entre os membros da equipa; seja através das transferências de saber que ocorrem de fora para aquele contexto de trabalho, por exemplo pela introdução adaptada de um novo instrumento de trabalho, e dentro do próprio contexto, por exemplo através de trocas de saberes entre os membros da equipa; seja ainda através da sua forte dimensão temporal, ou seja, muitas das modalidades do saber contextual manifestam-se em determinados momentos muito concretos, como sejam as alturas que antecedem a realização de uma actividade que é nova para algum dos técnicos ou para todos no seu conjunto.

O conhecimento oficial e a recontextualização pedagógico-profissional

O trabalho desta equipa técnica tem uma dupla característica que marca toda a sua actividade e é com base nela que se faz a análise da relação que os seus membros estabelecem com o discurso pedagógico oficial/conhecimento oficial: trata-se de um trabalho sujeito a tarefas prescritas por actores externos ao contexto local; e a par desta normatividade da acção, existem estruturas dependentes do Estado que balizam o tipo de educação de adultos praticado. Quer dizer, a filosofia das acções a desenvolver está definida à partida por essas estruturas que compõem aquilo a que Bernstein (1993) chama campo de recontextualização do discurso pedagógico oficial, que no caso concreto é formado pelos

técnicos da DGFV, do Instituto Para a Inovação na Formação (INOFOR), do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e do Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS).

Tal materializa-se, por exemplo, na definição prévia da concepção de alguns cursos (cargas horárias, programas, etc.), no fornecimento de documentos enquadradores das filosofias e metodologias subjacentes aos tipos de educação de adultos a executar e no fornecimento de instrumentos de acção (instrumentos do processo de Reconhecimento e Validação de Competências – RVC -, grelhas de construção curricular, etc.). Portanto, seguindo o raciocínio de Bernstein (1993), a acção da equipa estudada situa-se no campo de reprodução do discurso pedagógico e é enquadrada por um campo de recontextualização desse discurso oficial, que selecciona o quê e o como do discurso produzido no campo de produção. De acordo com esse modelo, aos técnicos cabe, essencialmente, reproduzir o discurso recontextualizado no campo intermédio.

A existência deste campo de recontextualização oficial preconiza uma ideia hierarquizada e rígida da relação com o discurso pedagógico oficial, na qual aos técnicos cabe reproduzir esse discurso. Mas será apenas esse o seu papel na relação que mantêm com o conhecimento oficial?

Antes de se responder a esta questão esclarece-se que o discurso pedagógico oficial mobilizado pelos técnicos assume três modalidades. Temos o discurso conceptual, que se refere ao que é. Enquadramos aqui conceitos (avaliação, formador, etc.), classificações de diferentes fenómenos como as referentes aos tipos de educação de adultos, e dados estatísticos aos quais andam associadas categorias que lhe dão sentido de tipo conceptual, por exemplo dados sobre o analfabetismo. É um conhecimento cuja finalidade é definir, classificar.

O discurso filosófico, referente a princípios gerais imanentes de um modelo teórico a partir do qual se legitima e justifica a acção. O caso do modelo dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) que remete para um certo entendimento de educação de adultos foi aquele que permitiu distinguir este sentido do conhecimento. É, portanto, um conhecimento com finalidade legitimadora da acção.

E o discurso procedimental, que diz respeito ao conhecimento cuja finalidade é indicar o que, como, quando e que instrumentos usar para se efectivar uma acção de acordo com os objectivos previstos. Tratam-se de prescrições e regras que dirigem a acção. Tais conhecimentos aparecem, muitas vezes, sob a forma de documentos orientadores dessa acção.

Quanto à questão acima colocada, clarifica-se que para lhe responder se procurou perceber se o discurso pedagógico oficial, quando mobilizado na acção, sofria ou não algum tipo de transformação. Isto é, se a finalidade e/ou o conteúdo (entende-se por conteúdo aquilo que compõe as diferentes modalidades do discurso oficial) do discurso vindo do campo de recontextualização eram alterados na acção.

À primeira vista, dir-se-ia que apenas há um uso reprodutor do discurso oficial, isto é um uso meramente aplicativo em que tal discurso é mobilizado do campo de recontextualização oficial, usando os termos de Bernstein (1993), para o contexto da acção sem que haja uma modificação da sua finalidade e do seu conteúdo.

Efectivamente, os técnicos fazem um uso reprodutor das três modalidades identificadas. Fizeram-no relativamente à modalidade conceptual do discurso quando, por exemplo, usaram as tipologias da educação de adultos, fornecidas pelas estruturas de informação, para classificarem as acções desenvolvidas quando construíram um documento que visava responder a imperativos institucionais de ordem externa, como foi o caso da candidatura à acreditação da formação da entidade. Nestes casos a finalidade do discurso e o seu conteúdo não foram alterados na acção, pois a

finalidade de classificar e de definir com que tais enunciados foram construídos mantêm-se na acção dos técnicos, sem terem alterado o seu conteúdo.

O uso reprodutor da modalidade procedimental do discurso oficial foi evidente. A construção de documentos como os planos de formação que seguiram as orientações procedimentais vindas do POEFDS, o preenchimento dos documentos relativos à certificação dos formandos dos cursos EFA, enviados pela ANEFA, entre outros, são exemplos dos procedimentos que a equipa técnica executa mantendo na acção a finalidade e os conteúdos inscritos nas orientações dessas entidades. Isto é, a finalidade do discurso procedimental proveniente dessas estruturas não é alterado na acção, nem o conteúdo, porque eles mantêm a ordem do fazer, a forma de executar a acção, bem como os instrumentos disponibilizados para fazer como se previu que fosse feito.

Também em relação ao discurso filosófico oficial se verificou o seu uso reprodutor, quando, por exemplo, um técnico durante um processo de explicação dado a um formador do que era o RVC e de como se organizava o currículo dos cursos EFA, pegou num documento de trabalho fornecido pela ANEFA, referente ao referencial de competências-chave, e leu-lhe em que princípios se baseava o dito referencial para a partir deles legitimar a acção a ser tida nestas matérias pelo formador.

Portanto, o uso reprodutor do conhecimento oficial é uma realidade inegável. No entanto, a equipa técnica realiza também um uso de tipo recontextualizador, ou seja, um uso que modifica, no contexto da acção, pelo menos uma das dimensões (finalidade e/ou o conteúdo) do discurso proveniente do campo de recontextualização oficial.

Tal acontece através do trabalho realizado pela equipa técnica que articula conhecimento abstracto e saber contextual. É quando realizam este tipo de trabalho que é possível pensar na ideia da existência de espaços de manobra (Bernstein, 1993) que o sistema dá, ou eles criam no desenrolar da sua acção, na existência de uma autonomia que lhes permite realizar um uso alternativo dos “textos” (Apple, 1996) fornecidos pelas entidades que enquadram a sua actividade. É este tipo de trabalho que nos leva para a ideia de que em contexto o conhecimento oficial é, muitas vezes, submetido à epistemologia prática, uma epistemologia de sentido contrário ao da racionalidade técnica (Schön, 1998), em que o conhecimento se transforma em saber, em que o uso do conhecimento oficial se conjuga com as especificidades e saberes contextuais. Alguns casos concretos servem para elucidar como o que acabou de se referir se efectua.

Este tipo de uso foi mais visível na modalidade do discurso onde, precisamente, o grau de orientação da acção é mais notório: o procedimental. Destacam-se os usos recontextualizadores efectuados directamente sobre o conhecimento procedimental oficial (instrumentos de actuação), distinguindo os usos: parcial, invertido da ordem e modificador dos instrumentos.

A forma como é feita naquele local a planificação dos temas de vida dos cursos EFA, leva-nos para os casos de uso parcial e de ordem invertida dos instrumentos fornecidos. A construção curricular destes cursos tem como pano de fundo temas de vida que têm que ser trabalhados em todos os módulos. Para se realizar a planificação desses temas a DGFV forneceu quatro instrumentos de trabalho (“Desenho Global”, “Gestão do Referencial de Competências-Chave”, “Tema de Vida” e “Actividade Integradora”) a serem usados segundo esta ordem. Mas os técnicos, apesar de manterem na acção a finalidade do discurso oficial, usam apenas três dos quatro instrumentos, não usam o instrumento “Gestão do Referencial de Competências”, e alteram a ordem pela qual os usam, usando no fim o “Desenho Global” e, desta forma, alteram o conteúdo do discurso pedagógico oficial.

Importa salientar a capacidade de selecção e o uso adaptado à realidade local dos materiais fornecidos pela DGFV, importa salientar como na base do uso recontextualizador esteve uma atitude crítica, avaliativa (elementos do saber-

fazer dos técnicos) e simultaneamente justificativa das opções tomadas (saber justificativo). Ou seja, os técnicos não usam os instrumentos todos porque, como referiram, *“há duas grelhas que se repetem. Essa do desenho global e a do referencial de competências são parecidas, é o mesmo, quer dizer o tipo de informação que se obtém é o mesmo, por isso para não se estar a duplicar informação não usamos essa do referencial”*. Nem os usam pela ordem que lhes dito para o fazerem, porque tal sequência não se adapta à realidade, não é funcional, é rígida e contraria a ideia de participação dos formandos no próprio processo: *“as indicações que tivemos foi para fazer a planificação de todos os temas de vida no início, portanto o primeiro instrumento a ser preenchido era esse do desenho global. Mas isso torna o processo muito rígido e se queremos que os formandos participem na definição dos temas e na forma de os trabalhar, achamos que seria melhor trabalharmos tema a tema e não fazer tudo logo no início”*.

Quanto aos usos modificadores dos instrumentos fornecidos pelas estruturas de informação, destacam-se aqueles que são feitos em alguns dos materiais usados para se realizar o RVC. Tais modificações passam pela alteração oral e/ou escrita de perguntas contidas em tais instrumentos e pelo acrescentar de outras no mesmo tipo de materiais.

Tal como antes, também agora é da articulação do saber-fazer com o conhecimento oficial que nasce o uso recontextualizador do discurso pedagógico. É esse saber que permite a análise crítica acerca do discurso proveniente da estrutura de informação, quer seja através de um trabalho prévio de análise dos materiais do RVC, portanto de um trabalho de reflexão sobre a acção a efectuar, quer seja através de processos de improvisação que levam a que se façam alterações sobre esses materiais na altura de os aplicar, fazendo-se uso, nestes casos, da chamada reflexão na acção.

Há um factor fulcral em todo este processo de trabalho intelectual: a experiência. Ela faz com que os técnicos passem de aplicadores a recontextualizadores do discurso oficial. Ela permite que se faça diferente, de acordo com as especificidades locais. Ela permite passar da necessidade de ter de se verificar no uso efectivo do instrumento se uma possível alteração em tal material é relevante, para a capacidade de se antever tal pertinência sem ter que se realizar tal verificação, por isso ela é fundamental para se adquirir outro dos saberes da equipa técnica: o saber conjecturar.

Assim, saber-fazer e saber conjectural permitem, através de um exercício reflexivo contextual que detecta alguma insuficiência nos instrumentos, realizar o uso recontextualizador do discurso pedagógico oficial que passa por duas fases: experimentação (teste da alteração no discurso pedagógico oficial) e, caso resulte, generalização do uso recontextualizador desse discurso. Esta forma de proceder é factor de construção do saber local, no qual entra, como se vê, o próprio conhecimento oficial.

Para terminar o comentário a este tipo de uso recontextualizador, referira-se que a finalidade do discurso pedagógico oficial mantém-se, mas o seu conteúdo foi alterado. Efectivamente, o RVC faz-se naquele local de uma forma específica.

De acordo com a análise apresentada, pode-se afirmar que na acção o saber e o conhecimento oficial se misturam muitas vezes, passando este, quando sujeito a processos de recontextualização, a fazer parte do próprio saber contextual.

O trabalho como local de aprendizagem

O contexto de trabalho analisado, apesar de estar sujeito a um elevado grau de orientação externa, é um local de aprendizagem para quem nele desenrola a sua acção. São várias as formas através das quais o aspecto educativo do trabalho se manifesta. Uma das formas mais visíveis é através dos processos educativos não formais que proporciona

aos seus técnicos. Quer seja através da promoção interna de cursos, seminários, encontros e outros eventos semelhantes destinados aos seus técnicos, quer seja pela estimulação à participação destes em momentos formativos do mesmo género promovidos por entidades externas, a entidade em causa torna-se educativa.

Vários desses momentos são promovidos pelas instituições que orientam a acção dos técnicos. Isto quer dizer que, em parte, o próprio carácter normativo da acção também contribui para a formação dos técnicos, quer seja através desses tais momentos de educação não formal, quer seja pelo que determinadas actividades deles exigem. Efectivamente, foi o elevado grau de orientação de algumas actividades associado a um nível de incerteza muito forte que fez presenciar a intensa procura e uso de conhecimento abstracto, como foi o caso da realização da candidatura à acreditação da formação da entidade. As zonas indeterminadas da prática, quer as colectivas, como foi o caso acabado de enunciar, quer as individuais, foram dos momentos mais propícios à aprendizagem, nomeadamente pelos momentos de heteroformação que ocorreram e pela procura e uso individual ou cooperativo de novos recursos para se fazer face às situações de incerteza. Estes momentos indeterminados da prática são indicados como dos mais educativos no mundo do trabalho (Argyris e Schön, 1978; Schön, 1996).

No geral, a actividade dos técnicos impulsiona-os a terem de procurar outros recursos, para além do seu saber para a poderem desenvolver. O caso do processo do Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) foi um dos mais visíveis a este nível. Portanto, estes técnicos estão, de diferentes formas, sujeitos a um trabalho de tratamento do conhecimento, que procuram ou lhes chega, e que é muitas vezes de recontextualização. Este tipo de trabalho de tratamento do conhecimento é indicado como fonte de aprendizagem e como um factor essencial nas organizações que aprendem (Sallis e Jones, 2002). Portanto, o trabalho destes técnicos também é educativo pela aquisição, tratamento, difusão e uso do conhecimento que realizam para exercerem as suas funções.

No entanto, não é só a relação destes técnicos com o conhecimento abstracto que lhes proporciona momentos de aprendizagem. Esta entidade está também aberta ao exterior através de outros veículos. O trabalho que desenvolvem em parceria com outras instituições é igualmente fonte da aprendizagem para a equipa técnica. A adopção e a adaptação de algumas práticas e instrumentos de trabalho com origem noutras entidades, que se manifestem de interesse para a equipa técnica, podem ser consideradas como meios de aprendizagem, como os próprios reconhecem ao afirmarem que: *“...também aprendemos com o que se faz noutras associações...”* Assim, esta equipa manifesta mais uma das características das organizações que aprendem: a abertura ao exterior, a capacidade de transferirem experiências positivas de outros contextos para o seu contexto de trabalho.

Mas, a aprendizagem da equipa técnica passa essencialmente pelo fazer e pelo momento de se fazer naquele local. Isto é, é pelo desenvolvimento e pela participação na sua prática, que é uma prática social e que tem tempos mais significativos do que outros, que ela realiza grande parte da sua aprendizagem. Efectivamente, foram vários os casos que mostraram que a aprendizagem anda fortemente ligada ao fazer e ao momento de se fazer. O facto de uma das técnicas não saber explicar como se realizam os relatórios de execução final dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) porque *“ainda não”* fez *“nenhum”*, ou o facto de outra colega não saber dizer para que serviam alguns dos instrumentos de RVC porque ainda não tinha participado *“em nenhum RVC”*, ou ainda os diversos episódios relativos ao procurar aprender o que fazer e como fazer determinada actividade muito perto da altura em que esta tem de se realizar, salientam o que acabou de ser dito.

Portanto, a aprendizagem neste local tem uma dimensão prático-temporal muito forte, no sentido de ser pelo desenrolar da prática e do tempo que a acompanha e antecede que os técnicos efectuam muitas das aprendizagens. A prática e a

sua aprendizagem confundem-se naquele espaço. Está-se, claramente, perante um caso de aprendizagem situada (Lave e Wenger, 1999).

Os técnicos manifestaram, diversas vezes, terem consciência das aprendizagens que realizam com a participação na prática que ali efectuam e com a importância que o factor temporal desempenha nessas aprendizagens, como ilustram as seguintes palavras:

“...conforme vamos fazendo, aprendendo. Agora é mais fácil, já dominamos melhor tudo isto, as tipologias dos cursos, a própria maneira de fazermos os planos. No primeiro ano tivemos mais dificuldades, nunca tínhamos feito nenhum (...). Eu lembro-me que a Joana foi contratada para o primeiro projecto-piloto dos EFA, ela estava a 100% nesse projecto e não fazia mais nada, era tudo novo e foi muito complicado fazer esse projecto, não dominávamos essa metodologia, estávamos a aprender (...), lembro-me que a Joana demorava a fazer o processo do RVC uns dois a três meses (...). Agora já não se passa isso, ela já tem mais experiência e também começamos a fazer de outra maneira o RVC, portanto nós vamos aprendendo com o que fazemos, vamos fazendo e vendo como resulta melhor...”.

Estas aprendizagens realizam-se na relação que os técnicos desenvolvem consigo próprios, com as coisas que os rodeiam e usam para trabalhar e, sobretudo, pela relação que desenvolvem uns com os outros. Foi, portanto, essencialmente através da heteroformação (Pineau, 2001) que os processos de aprendizagem aconteceram. Assim, a aprendizagem da actividade ocorre por osmose (Hargreaves, 2000), ocorre através das trocas de saberes entre pares. O que, quando, como e que instrumentos existem para se fazer foram o tipo de procuras mais presenciados. A procura da resolução de problemas através do saber dos colegas foi igualmente notada. Para Frenay (1996) as transferências são o principal efeito da aprendizagem, assim quem transfere para o outro é porque aprendeu e dessa forma as aprendizagens individuais se vão tornando colectivas.

Na base destas trocas estão o forte trabalho em equipa desenvolvido, está a entreajuda que ocorre quase constantemente entre os seus membros. A prática e o saber a ela associado vão passando daqueles que já fizeram e sabem fazer para os que ainda não fizeram, dos que detêm o saber colectivo, dos mais para os menos experientes. Esta transferência ocorre através de três meios: da observação que os menos experientes realizam do trabalho dos mais experientes; do ouvir o que os mais experientes dizem acerca do que fazem; e da descrição, do mostrar e do explicar o que e como se faz que os mais experientes realizam junto dos menos experientes. É através deste último processo que muito do saber implícito de uns se explicita junto de outros, exercício indicado como uma das características da aprendizagem organizacional, pois é uma das formas pelas quais o fazer e saberes associados se vão colectivizando (Sallis e Jones, 2002). As palavras proferidas pelos técnicos ajudam a reforçar a ideia de que é sobretudo através da heteroformação e destes meios que se aprende neste local:

“...eu já cá estou há três anos e a Sílvia está cá desde Fevereiro e os critérios de selecção dos formandos já estavam definidos, quem nos passou isso foi a Isabel, portanto é com base na oralidade que vamos tomando conhecimento das coisas, isso vai passando de uns para outros. Quer dizer nós fomos aprendendo com os nossos colegas, quando cá cheguei já existia a entrevista para se fazer a selecção dos formandos e eu apliquei-a também, portanto foram os meus colegas que me disseram como se fazia o processo de selecção...”.

Este excerto dá realce à existência de uma memória organizacional como um forte recurso de aprendizagem (Bollivar, 1997). É a partir dela que se realiza a socialização dos novos membros da equipa, que se aprende a forma de fazer e o que fazer, que se desenvolve também um sentimento de pertença ao grupo e de identificação com ele. O excerto permite também reforçar a ideia da existência de uma aprendizagem colaborativa, que assenta na tal entreajuda que existe entre os membros da equipa. Neste processo assume importância fundamental algo que também está presente em parte destes excertos: as conversas educativas (Sallis e Jones, 2002), que na acção ou em momentos específicos

(reuniões da equipa técnica) os técnicos desenvolvem e a partir das quais se tomam decisões relativas à forma de se fazer, se discutem de forma aberta pontos de vista várias vezes diferentes até se chegar a um consenso. Todos estes aspectos são elementos característicos das designadas comunidades de aprendizagem.

Portanto, a acção dos técnicos é uma das, se não mesmo a sua principal fonte de aprendizagem. Em todo este processo de aprendizagem assume um papel fundamental a reflexão que os técnicos realizam no decorrer da acção e sobre a acção. É ela que permite que explicitem uns junto dos outros os seus saberes implícitos e que sejam capazes de transferir de umas situações para outras saberes que aprenderam (Schön, 1996). É também ela que lhes permite reavaliarem a sua acção, que lhes permite detectar as insuficiências da sua acção e aprender com tais erros cometidos. É a reflexão que lhes permite, após detectarem a fonte do insucesso, experimentarem formas alternativas de fazer com a finalidade de corrigirem tais deficiências. Desta forma, os técnicos usam, a maior parte das vezes, o erro como fonte de aprendizagem porque, a partir da tal reflexão, questionam o que e como estão a fazer e os próprios objectivos da acção e experimentam novas formas de fazer que, se resultam, passam a fazer parte dos procedimentos gerais da equipa. Assim, a aprendizagem a partir dos erros (Argyris e Schön, 1978; Schön, 1996) e a aprendizagem pela experimentação, são duas das dimensões mais características das formas de aprender neste local de trabalho.

O que acabou de ser descrito remete para as principais formas através das quais o contexto de trabalho analisado se manifestou educativo para a equipa técnica. Não há dúvidas, portanto, que se trata de um contexto de trabalho educativo, que aqueles que trabalham os processos educativos de adultos são eles próprios objecto de educação de adultos, nomeadamente através da inclusão na sua acção de elementos que à partida lhes são externos, como seja o conhecimento abstracto. Também não há dúvidas de se estar perante uma comunidade de aprendizagem, perante uma organização que aprende.

3. Breves notas finais

Termina-se este texto com breves notas referentes à metodologia empregue no estudo efectuado e aos aspectos considerados mais salientes dos resultados obtidos.

Começo por salientar que aprendi com a utilização desta estratégia metodológica, que nunca havia empregue. Aumentei o meu reportório, o meu conhecimento, o meu saber-fazer em matéria de investigação.

A técnica em que me baseie, a observação, foi permitindo, aos poucos, passar do estado de confusão inicial em que olhava para tudo em simultâneo e pouco conseguia ver, para um estado em que fui conseguindo ver, perceber, entender parte do que observava. Fui conseguindo captar sinais que me faziam antecipar o que iria acontecer. Usando a visão, a audição a conversação, a anotação e a reflexão sobre o que havia visto, ouvido, anotado e interpretado, fui conseguindo captar parte da realidade estudada, fui conseguindo analisar o meu objecto de estudo.

Para além disso, à medida que ia fazendo, reflectindo sobre o que fazia, confrontando o que e como estava a fazer, ou pensava fazer, com leituras realizadas ou que fazia na altura sobre um qualquer aspecto da estratégia metodológica que usei, fui ganhando cada vez mais confiança no que estava a fazer e fui-me identificando cada vez mais com essa forma de fazer investigação, o "ofício" foi entrando, aos poucos, mas cada vez mais em mim.

Portanto, este exercício foi também um local de encontro frequente e interactivo entre teoria e prática. Refiro-me, como acabei de dizer, à minha prática de investigação e de como me fui dando conta que as leituras que fiz previamente relativas ao método se iam, ali, na prática etnográfica, revelando. Refiro-me também ao maior sentido que as leituras teóricas previamente feitas sobre os assuntos que queria estudar passaram a ter depois de me confrontar com a prática

dos que estava a observar e ao que dessa prática resultou em termos de uma procura acerca de temas que até então não tinha dado muito relevo. Este tipo de exercício metodológico permitiu, assim, ir viajando entre dois níveis distintos, mas complementares, da investigação: o da teoria e o da prática, o do conhecimento teórico e o do saber contextual. Procurei conjugar a linguagem da experiência do terreno com a linguagem da teoria (Fonseca, 1999; Caria, 2003).

Quanto aos resultados obtidos saliento que a equipa técnica estudada é uma comunidade de prática, de saber e de aprendizagem que, apesar de ter a sua acção fortemente enquadrada pelas estruturas de informação que formam o campo de recontextualização do discurso pedagógico oficial: faz e refaz a sua actividade; constrói e reconstrói o seu saber; aprende para além do normativamente prescrito; e faz usos recontextualizadores do conhecimento abstracto oficial, o que quer dizer que o campo da acção pode não ser apenas local de reprodução do discurso.

Bibliografia

- Apple, M. (1996), *El Conocimiento Oficial. La Educación en una Era Conservadora*, Barcelona, Paidós.
- Argyris, C. e Schön, D. (1978), *Organizational Learning : A Theory of Action Perspective*, Reading, Addison-Wesley.
- Bernstein, B. (1993), *La Estructura del Discurso Pedagógico. Vol. IV*, Madrid, Morata.
- Bolivar, A. (1997), “A escola como organização que aprende”, in R.Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho*, Porto, Porto Editora, pp.79-100.
- Caria, T. (1994), “Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico numa escola básica 2.3.”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº41, pp. 35-62.
- Caria, T. (2000), *A Cultura Profissional dos Professores. O Uso do Conhecimento em Contexto na Conjuntura da Reforma Educativa dos Anos 90*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Foody, W. (1996), *Como Perguntar*, Oeiras, Celta.
- Frenay, M. (1996), “Le transfert des apprentissages”, in E. Bourgeois, (ed.), *L'adulte en Formation*, Paris, De Boeck, pp.37-56
- Fonseca, C. (1999), “Quando cada caso não é um caso”, *Revista Brasileira de Educação*, nº10, pp. 58-78.
- Geertz, C. (1994), *Conocimiento Local*, Barcelona, Paidós.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993), *O Inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras, Celta.
- Hargraves, D. (2000), “La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignants et les médecins: une analyse comparative”, in AAVV, *Société du Savoir et Gestion des Connaissances*, Paris, OCDE, pp.249-271.
- Iturra, R. (1987), “Trabalho de campo e observação participante”, in J. Pinto e A. Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp.149-163.
- Lave, J. e Wenger, E. (1999), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Loureiro, A. (2006). *O Trabalho, o Conhecimento, os Saberes e as Aprendizagens dos Técnicos de Educação de Adultos Numa ONGDL. Contribuições etnográficas para uma renovação da Sociologia da Educação* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2006).
- Merriam, S. e Simpson, E. (1989), *A Guide to Research for Educators and Trainers of Adults*, Malabar, Robert E. Kreiger – Publishing company.
- Pais, M. (2002), *Sociologia da Vida Quotidiana*, Lisboa, ICS.

- Pereira, L. (2003), "Qué hace por estas tierras?: um antropólogo português em Mapuche", in T. Caria (org.), *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, pp.115-130.
- Pineau, G. (2001), "Experiências de aprendizagem e histórias de vida", in P. Carré e P. Caspar (dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*, Lisboa, Instituto Piaget, pp.327-348.
- Ribeiro, M. (2003), "E como é que, realmente, se chega às pessoas? Considerações introdutórias sobre as notas e o trabalho de campo como processo social", in T. Caria (org.), *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, pp.99-114.
- Sallis, E. e Jones, G. (2002), *Knowledge Management in Education*, Londres, Kogan Page.
- Silva, P. (2001), *Interface Escola-Família, Um Olhar Sociológico. Um estudo Etnográfico no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Porto, UM/FPCE (Dissertação de doutoramento).
- Schön, D. (1996), "A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes", in J-M. Barbier (dir) *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*, Paris, PUF, pp.201-222.
- Schön, D. (1998), *El Profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales Cuando Actúan*, Barcelona, Paidós.
- Wenger, E. (2001), *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, Significado e Identidad*, Barcelona, Paidós.

Capítulo 5

Approche ergonomique de l'activité enseignante et processus d'intervention*

René Amigues¹

Le but de cet article est de proposer un cadre qui permette de penser le *travail enseignant*. La perspective présentée ici est relativement nouvelle dans le champ de l'éducation si on considère le peu de place qu'occupe la question du *travail enseignant* aussi bien dans le champ de la recherche en éducation que dans celui de la formation des professeurs (voir Tardiff et Lessard, 1999).

D'une façon générale, la recherche en éducation en France, s'est beaucoup plus intéressée aux élèves qu'à leurs professeurs pour ce qui concerne la psychologie, par exemple. Cette tradition pédocentrique, fondée sur le constructivisme piagetien et les « méthodes actives » ainsi que la conception psychopédagogique qui en découle ont traversé les écoles normales d'instituteurs et se perpétuent dans les IUFM chargés de la formation professionnelle des professeurs.

Dans une première partie seront présentés les principaux courants de recherche qui se donnent pour objet l'action enseignante et son efficacité. Une deuxième partie présentera l'ergonomie de l'activité enseignante. Une troisième partie traitera de l'intervention-recherche qui caractérise l'approche ergonomique et enfin, la discussion resituera les critères et les références sur lesquels se fondent l'analyse de l'activité professorale et le métier enseignant.

I. L'action enseignante dans la recherche en éducation²

1.1. Le paradigme « processus-produit » et la recherche de l'efficacité

La façon d'appréhender la figure de l'enseignant a évolué avec le temps. Dans les années 1930-1950, aussi bien en France qu'aux Etats-Unis, l'approche positiviste prédominait dans la recherche des critères d'efficacité de l'action enseignante. Le but était de procéder au recrutement d'enseignants ou de les former à l'image du « bon enseignant ». La recherche de traits de personnalité sous jacents au profil d'un bon enseignant, défini de façon *a priori*, était le but de nombreuses recherches métrologiques. Mais le coût élevé et le peu de relation entre les résultats aux tests et les pratiques ont eu raison de ce type d'entreprise dépourvue, par ailleurs, de bases théoriques.

¹ UMR-P3-ADEFAMU, INRP

* L'auteur remercie la revue Skholé pour son autorisation de présenter sous une forme modifiée un article « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante » paru en 2003.

Le paradigme « processus-produit » marque une seconde période pendant laquelle se développent de nombreux travaux (surtout aux Etats-Unis). Encore maintenant, ces recherches demeurent nombreuses et ce paradigme inspire des travaux actuels comme l' « effet maître », par exemple. Le but de ces recherches est d'établir des relations entre les performances scolaires des élèves (le produit) et des dimensions de l'enseignement (le processus). C'est ainsi qu'en France s'est développée dans les années 70 la « mode » des « grilles d'observation » qui permettaient de dégager des variables comportementales du professeur et de corrélérer leur fréquence avec des mesures de rendement scolaire (Voir Landsheere et Bayer, 1969 ; Postic, 1997, par exemple). Ainsi, le type de questions posées aux élèves, les rétroactions (feedbacks positifs, négatifs), le mode de communication mis en place, les modalités d'évaluation pratiquées, etc. sont évalués à l'aune des performances des élèves. Dans ce modèle causal, ce qu'apprennent les élèves dépend directement de ce que fait le professeur et, dans ce qu'il fait, certaines actions seraient plus efficaces que d'autres. Ainsi, le professeur qui cumulerait ces façons de faire efficaces devrait accroître la réussite de ses élèves. C'est l'idée que résume la formule de Doyle (1986) « plus égale mieux ». Mais c'est aussi une idée forte qui est aujourd'hui à l'origine de prescriptions et de dispositifs de formation des maîtres³.

Ce paradigme, associé au schéma béhavioriste stimuli pédagogiques-résultats d'apprentissage, est souvent critiqué parce que l'usage de méthodes corrélationnelles et l'absence de fondement théorique ne débouchent pas sur l'identification de causes ou d'effets véritablement attestés. Dans une période plus récente, le courant cognitiviste s'est substitué au béhaviorisme pour tenter de pallier ce déficit théorique. L'action professorale se présente alors sous des dimensions planificatrices, décisionnelles et évaluatives. Le professeur est considéré, à l'instar d'autres professionnels, comme prenant des décisions en situation, qui remettent en question ou modifient celles prévues ; les jugements que le professeur porte sur son action ou celles des élèves le conduit à réviser des plans antérieurs, ou à improviser, etc.

Ces travaux s'inscrivent tout autant dans le paradigme « processus-produit » qu'ils participent à son renouvellement. Ils considèrent le professeur comme un acteur rationnel, un stratège. Toutefois, on peut noter un changement important dans les perspectives actuellement adoptées. Le paradigme « processus-produit » présentait l'intérêt de mettre sur le devant de la scène les *interactions maître-élèves*, même si l'action professorale était conçue comme largement asservie aux performances des élèves. Avec le paradigme de la « pensée enseignante » (voir Tochon, 2000, par exemple), on assiste à un retour du « solipsisme cognitif » qui coupe l'action enseignante du fonctionnement réel de la classe ou qui considère le résultat de l'action professorale comme procédant de choix conscients.

Ce dernier point constitue la toile de fond des travaux sur « l'effet maître » qui ont tenté de mettre en relation les pratiques pédagogiques avec les résultats scolaires des élèves, à partir de questionnaires adressés aux enseignants. D'une part, ils ont mis en évidence des relations assez faibles entre les deux séries de variables et, d'autre part, ces résultats portent sur des pratiques déclarées par les enseignants et non sur des pratiques effectives. Si bien que les pratiques de classe demeurent encore une « boîte noire », parce que ces travaux ne réunissent pas les conditions « écologiques » d'une recherche de terrain susceptible de produire des connaissances sur la « gestion et l'organisation de la classe ». La quête d'un « maître efficace » se fait au prix d'un effacement des dimensions institutionnelles, historiques, sociales et temporelles, qui ne peuvent habiter la « pensée enseignante ».

A noter cependant des travaux récents (Altet, Bressoux, Bru et Leconte-Lambert, 1994, 1996, Arnaud, 2002, Bressoux, 2002) qui, bien que s'inscrivant dans cette lignée, s'appuient sur des observations systématiques, de moyenne durée (une quinzaine de jours) et répétées d'une année sur l'autre. Les résultats obtenus soulignent l'existence de variabilités importantes aussi bien entre les professeurs que pour un même professeur, que ce soit dans l'allocation du temps

³ Les récentes modifications des dispositifs de formation qui augmentent le temps passé sur « le terrain » illustrent bien cette conception.

d'étude ou dans l'enrôlement des élèves dans la réalisation d'une tâche et plaident pour un « effet classe ». Loin de confirmer l'existence possible d'un « professeur efficace en toutes circonstances », les résultats obtenus soulignent l'intérêt d'étudier les *situations réelles*. Mais ils montrent, à nos yeux, des questions soulevées depuis longtemps par l'approche ergonomique, comme la variabilité des situations de travail et l'importance des dimensions subjectives. Cette question est décisive aussi bien sur le plan théorique que sur le plan pratique de la formation des professeurs que ce soit :

- pour comprendre l'exercice du métier et son évolution selon les organisations existantes et celles que les professeurs redéfinissent localement ;
- pour interroger la construction « d'invariants » des conduites professionnelles et leur évolution dans le temps et selon les situations, par exemple.

Or, reprendre ces questions sur l'enseignement dans le cadre plus large de l'analyse du travail des enseignants revient à considérer d'autres critères et d'autres références, qui seront présentés plus avant.

Pour le reste, le courant processus-produit a fourni des informations d'une grande richesse, grâce à de nombreuses enquêtes, souvent de grande ampleur. Mais, pour autant, elles ne parviennent pas à déterminer un « profil type » du bon enseignant. Les connaissances sur le « fonctionnement de la classe » demeurent parcellaires. Le travail du professeur est vu uniquement du point de vue de l'interaction avec les élèves. Les contenus de savoir, les démarches disciplinaires, les niveaux d'enseignement, le type d'établissement sont généralement négligés. Toutefois le « mythe » du bon professeur alimente, sous différentes formes, les prescriptions du travail enseignant évalué selon les acquis des élèves.

1.2. Les « didactiques des disciplines »

En tant que champ scientifique, les travaux de didactique des disciplines se donnent pour objet d'étude les processus de transmission-appropriation de contenus de savoirs spécifiques à chaque matière. A souligner que l'approche didactique est typiquement française et peu développée à l'étranger. La didactique des sciences et des mathématiques s'attache à l'étude du fonctionnement du *système didactique*, constitué de trois sous-systèmes : le professeur, le savoir et les élèves, en tentant de rendre compte des relations qu'entretiennent ces trois sous-système à propos d'une situation qui met en scène un objet de savoir particulier.

La didactique des mathématiques trouve son origine dans les grandes réformes des années 60-70. Mais, à la différence du paradigme « processus-produit », l'action enseignante et la question de son efficacité sont analysées à l'aune des objets de savoirs mis en jeu et de l'activité mathématique engendrée chez les élèves. Dès lors, les modélisations du système didactique, ainsi dimensionné, s'appuient sur l'épistémologie des contenus de savoir et sur les théories constructivistes de l'apprentissage pour rendre compte des processus d'enseignement-apprentissage. Si bien que les théorisations prenant en compte les contraintes épistémologiques du savoir à transmettre et les actions des élèves, laissent au second plan le travail réel de l'enseignant. Que ce soit dans la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1993) ou dans la théorie des situations (Brousseau, 1996), le maître demeure « en retrait » (voir les « situations didactiques »). De fait, pour des raisons historiques, les modélisations proposées se centrent davantage sur les relations élève-savoir que sur la figure professorale. Cette dernière incluse dans ces modèles est davantage sous entendue ou évoquée que réellement étudiée (Chevallard, 1997).

La didactique des sciences expérimentales a connu un développement analogue (voir Johsua, Dupin, 1993). Les recherches se sont essentiellement centrées sur l'épistémologie des contenus de savoir et sur les « conceptions » des

élèves dans la construction de concepts scientifiques ou la « résolution de problèmes ». Les ancrages « constructivistes » et « cognitivistes » sont assez marqués dans la plupart des travaux. Depuis peu, ces derniers ont été ré-orientés dans une perspective socio-constructiviste et de nombreux auteurs tentent de savoir comment se construisent les connaissances spécifiques dans les interactions professeur-élèves (voir par exemple Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998). Un ancrage plus fort se fait du côté de la linguistique pour étudier le rôle des activités langagières dans la transmission et la construction de savoirs. La figure professorale est ainsi réintroduite comme un des pôles de l'interaction, dans le rôle de « tuteur » ou de « médiateur ». Mais elle demeure ici aussi davantage évoquée qu'étudiée du point de vue des gestes professionnels et de l'exercice du métier⁴.

La didactique du français langue maternelle (DFLM) s'est longtemps centrée sur les « contenus » d'enseignement et les activités des élèves. C'est ce qu'a montré un premier bilan réalisé en 1984 par F. Ropé (1991) sur 2500 publications recensées depuis 1970 dans la banque de données de la D.A.F (Didactique et Acquisition du Français). Les travaux portant sur le rôle de l'enseignant représentent 2% de l'ensemble des publications et 4% des travaux portant sur « l'enseignement ».

Un second bilan, plus récent (Barré-De Miniac et Halté, 2002) a été réalisé à partir de la même source accessible par internet. Le recensement a été circonscrit aux « situations d'interaction ». Il ressort que les travaux portant sur l'activité de l'enseignant en situation de classe ont augmenté entre 1970 et 1980 (27 vs 99) mais dans l'ensemble des recherches, ces travaux restent peu nombreux (5%). S'intéressant au type d'investigation, les auteurs notent que les travaux qui pratiquent l'observation *in situ* sont aussi rares que ceux qui procèdent par enquête ou entretien.

Il se dégage de ces deux bilans que les travaux en DFLM se sont centrés de façon privilégiée sur les contenus d'enseignement, les élèves et les interactions verbales.

La recension réalisée par F. Raby (2002) en Langue vivante étrangère montre la rareté des travaux dans ce domaine qui sont plutôt centrés sur « language learning ». Les recherches essentiellement de type prescriptif ne considèrent pas le professeur comme un spécialiste ou un professionnel, les processus de médiation sont ignorés alors même que les travaux actuels concernent essentiellement les TICE.

Au total, modulo les spécificités disciplinaires ou certains travaux isolés, les recherches en didactique des disciplines n'ont pas particulièrement étudié les gestes professionnels du professeur, elles ont du mal à considérer cette activité comme soumise à d'autres contraintes que des contraintes épistémologiques ou à la concevoir comme prise dans une organisation, autre que celle de la classe. A noter cependant que depuis la création des IUFM, le rôle du professeur suscite un intérêt grandissant chez les didacticiens. Mais, plus encore, les questions de formation interrogent les cadres théoriques existants et les modes de construction des savoirs sur les « pratiques enseignantes ». Le panorama, présenté de façon générale, ne doit pas laisser croire qu'il n'existe pas de différences –voire de différends- à l'intérieur des communautés scientifiques mentionnées, notamment à propos du rôle que doit jouer la « discipline didactique » dans la formation des maîtres. Est-ce que la méthode de « l'ingénierie didactique » utilisée en mathématiques pour l'étude des situations didactiques peut constituer ou pas un moyen de formation ? Est-ce que la didactique du Français est une « discipline de formation » ?

⁴ Les approches psychologiques, de leur côté, se sont aussi centrées quasi-exclusivement sur les activités des élèves (compréhension et production de textes, résolution de problèmes...), comme en témoigne une abondante littérature « peu sensible » au rôle du professeur ou à son action effective dans les situations d'enseignement-apprentissage (voir par exemple Gaonach et Golber, 1995). C'est le cas, par exemple, des nombreuses études sur « l'interaction entre pairs » où les articles ne font aucune référence au rôle du professeur dans « l'organisation du travail en groupe des élèves ». Bien que cette pratique « ordinaire » ne soit pas directement étudiée, elle ne manque cependant pas de faire l'objet de « prescriptions » ou de « conseils » de la part des chercheurs.

Au-delà de ces débats importants pour la formation, il ressort que la question du travail enseignant est largement négligée par les deux grands courants que nous venons d'examiner. Plus largement, la représentation dominante du travail enseignant dans la recherche en éducation repose sur des catégories du sens commun. De tels présupposés se fondent sur une logique sociale et culturelle de la prescription à laquelle la conduite enseignante devrait « naturellement » s'adapter. Ce qui est une façon de soustraire les prescriptions à l'analyse, d'une part, et, d'autre part, de ne pas reconnaître le travail réel de l'enseignant qui consiste non seulement à faire avec les prescriptions mais aussi à faire ce que les prescriptions « ne disent pas » (Davezies, 1993). Ainsi, l'ergonomie de l'activité enseignante loin de négliger la question des prescriptions la resitue dans l'analyse du *travail réel* du professeur. Dès lors, d'autres critères et d'autres références que l'efficacité, vue comme une caractéristique interne des professeurs ou comme le produit d'une action appréciée selon les performances des élèves, sont nécessaires pour comprendre les « rapports » qui se trament dans le travail réel de l'enseignant.

II. Analyse de l'activité enseignante

La théorie de l'activité proposée par Léontiev (1976) à la suite des thèses vygotskiennes, distingue d'un côté, l'action visant la réalisation d'un but dans des conditions données, c'est ce que les ergonomes désignent sous le terme de tâche et, d'un autre côté, l'activité du professeur qui répond à des motifs. Léontiev appelle action les processus « dont l'objet et le motif ne coïncident pas ». Pour illustrer ce point de vue, cet auteur prend l'exemple de la chasse primitive : les motifs de l'activité consistent à se nourrir et à se vêtir, le but de l'action du rabatteur consiste à traquer le gibier et à le rabattre vers des chasseurs chargés de le capturer. Dans un cas comme dans l'autre les dimensions sociales et collectives sont présentes. L'activité renvoie à des ressorts sociaux, des valeurs partagées, à l'histoire ou la tradition d'un groupe social, etc. L'action, qui répond à un but précis, peut se réaliser de façon individuelle, collective ou partagée (division sociale du travail). Mais pour être comprise, pour en saisir le sens, il faut pouvoir relier l'action à l'activité des autres et aux motifs qui la suscitent. Ainsi, on ne comprend rien à l'action du rabatteur si elle n'est pas mise en relation avec celle des chasseurs. On peut même considérer l'action d'effrayer le gibier comme contraire au but recherché de capturer la proie. Cette distinction entre activité et action introduit des « catégories » ou des principes (Daniellou, 1996) sur lesquels se fonde l'approche ergonomique de l'activité : l'activité enseignante n'est pas réductible à l'action, l'étude de l'action ne renseigne pas forcément sur l'activité sous-jacente ; elles ne sont pas bornées par les mêmes limites spatiales et temporelles ; l'action (la tâche) fait généralement l'objet d'une prescription alors que l'activité est imprescriptible, elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce ; ce dernier est constitué de « caractéristiques » historico-culturelles particulières ; le milieu (de travail) dans lequel se réalise une action est une source de réorganisation des processus psychiques qui la composent, donc du développement de l'expérience, etc⁵.

Dans le cadre de ce chapitre, je voudrais rapidement souligner la façon dont l'ergonomie de l'activité peut mettre en relief des questions généralement négligées par la recherche en éducation qui traite de l'enseignement et en premier lieu celle des prescriptions.

⁵ Dans la perspective historico-culturelle dans laquelle se situe cette approche, les outils qui assurent notamment la médiation entre le but de l'action et les motifs de l'activité, modifient à la fois le milieu (les rapports sociaux dont ils sont les produits) qui les fournit et l'activité première. Cette conception n'est pas réservée au développement de l'enfant, dont la psychologie de l'éducation fait usage pour les acquisitions scolaires des élèves. Elle concerne aussi l'adulte et souligne l'importance du milieu comme source et lieu du développement. Le développement est conçu comme une co-évolution du milieu, des outils et de l'activité. C'est dire que les potentialités de développement, en particulier de l'expérience professionnelle (des débutants ou non), dépendent des milieux de travail qu'offrent les établissements.

2.1. Les prescriptions

L'activité est le concept forgé par la psychologie du travail et l'ergonomie de langue française pour poser la question de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Curieusement cette question est généralement absente de la recherche sur l'enseignement ou sur le « fonctionnement » du professeur, comme si les prescriptions n'influaient pas l'action enseignante alors qu'elles en sont consubstantielles. Peu de travaux portent sur cette question alors qu'elle est vive aussi bien sur le plan social que scientifique. Par exemple, l'écart entre le prescrit et le réalisé diffère selon le point de vue de l'employeur qui tente de réduire cet écart généralement en rajoutant des prescriptions supplémentaires, et celui de l'ergonome qui voit cet écart à la fois comme irréductible et comme le siège de l'activité professorale. Là où l'un peut y voir défaut, incompréhension, incompetence, formation insuffisante, l'autre y voit choix, compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel. La question posée ici permet de repérer les malentendus institutionnels, politiques et sociaux dans le travail enseignant : l'employeur ne peut reconnaître le travail effectif des enseignants et ces derniers peuvent penser être incompris de leur hiérarchie. Les prescriptions font évoluer le métier enseignant tout en ignorant ce qui en fait les ressorts. Il y a ici une piste de réflexion encore insuffisamment explorée, mais qui intéresse aussi bien les chercheurs que les enseignants, leurs responsables, tout comme les instituts de formation qui les préparent ou les accompagnent dans leur métier.

Mais l'action (ou la tâche), fût-elle individuelle, comprend une dimension collective que révèlent les prescriptions et parler de tâche prescrite revient à mettre en relation le ou les prescripteurs de la tâche et le ou les professionnels qui doivent la réaliser. Le fait que ces prescriptions (programmes, instructions officielles, etc.) se conçoivent loin du lieu d'exercice, ne devrait pas pour autant nous laisser croire qu'il existe une coupure nette entre la conception de la prescription et son exécution. Entre le prescripteur et le professeur se trouve un « réseau » de régulations à la fois formel et informel à travers lequel les prescriptions sont retravaillées. Elles le sont par plusieurs intermédiaires : les corps d'inspection, les circonscriptions, les centres de formation, les conseillers pédagogiques, les éditeurs, la presse syndicale, les associations professionnelles, les établissements scolaires, etc. En dépit de cette négociation informelle et distribuée, les professeurs ne se reconnaissent pas toujours dans « ce qu'il y a à faire » et cela peut sembler d'autant plus paradoxal que les prescriptions intègrent parfois les produits des pratiques professorales. Si l'action est une mise en œuvre des prescriptions, elle est aussi une mise à l'épreuve de ces dernières et constitue une réponse qui peut permettre de modifier les prescriptions initiales (Clot, 1999)⁶.

Toutefois, force est de constater que la pluralité de canaux par lesquels passent les prescriptions dans le réseau de régulation ne contribue pas à gagner en précision. En matière d'enseignement, les prescriptions demeurent « floues », contrairement à d'autres domaines d'activité professionnelle où les procédures de réalisation peuvent être plus précises. C'est sans doute la raison pour laquelle les écoles et les établissements jouent un rôle aussi important. Les prescriptions de départ font l'objet d'interprétation et de redéfinition selon les projets explicites ou implicites, les collectifs de professeurs en place, les situations locales, etc. (voir les articles de Kherroubi, de Blanchi et de Lataillade dans ce numéro). La mise en œuvre d'une prescription est à l'opposé de la stricte application d'une consigne et plus la prescription est floue plus est importante cette activité de redéfinition pour soi et pour les autres de « ce qu'il y a à faire », mais aussi de « comment le faire ». La prescription est non seulement à l'origine de l'action professorale, mais

⁶ Nous touchons ici à la question de la fabrication des prescriptions qui ont à voir avec des processus historiques et des temporalités sur lesquels se fondent le métier enseignant et son évolution. De même que les prescriptions constituent, à l'instar des outils ou des techniques d'enseignement, des ressources que les professeurs s'approprient en les « recyclant » au mieux en fonction des caractéristiques des situations.

elle est consubstantielle de l'activité, telle que la conçoivent les ergonomes de l'activité notamment dans ses dimensions collectives et individuelles, intersubjectives et subjectives⁷.

2.2. Action et activité

L'activité peut être considérée comme le lieu de rencontre de plusieurs histoires (de l'institution, du métier, de l'individu, de l'établissement...) dans lequel l'acteur va établir des rapports aux prescriptions, à la tâche à réaliser, aux autres (ses collègues, l'administration, les élèves...), aux valeurs et à lui-même. Si bien que l'activité enseignante, nous l'avons vu, n'est pas réductible à l'action, les motifs de l'une ne correspondent pas au but de l'autre et elles ne sont pas bornées par les mêmes limites spatiales et temporelles. Ces distinctions permettent d'interroger ce que de nombreux travaux considèrent être le but de l'action professorale à savoir l'apprentissage des élèves. Si les courants théoriques présentés dans la première partie de cet article s'accordent généralement sur ce point, certains travaux le prennent bien souvent « au pied de la lettre » et, le considérant comme un *a priori*, en ignorent le caractère problématique⁸. En effet, à l'instar de la guérison du patient pour le médecin, l'apprentissage des élèves pour le professeur est un but lointain et incertain, vers lequel tend l'action enseignante. Ce but est lointain dans le sens où cet apprentissage ne se fait pas dans l'instant. Il se distribue dans le temps et cette contrainte temporelle est donc à considérer aussi bien du point de vue de l'activité enseignante que du point de vue de celle des élèves. Plus encore, il faudrait savoir comment la « gestion » de ce temps par l'enseignant engendre une co-activité professeur-élèves au sein de la classe et comment évolue cette dernière avec l'avancée temporelle. Ce qui pose une question méthodologique du choix des recherches longitudinales, brèves, longues ou transverses dont, au passage, on peut noter la rareté.

Cet apprentissage n'est pas immédiat non plus dans le sens où l'activité qu'il suscite est systématiquement médiée par des outils ou des signes que le professeur fait évoluer dans le temps avec les avancées réalisées par les élèves, les significations qu'ils attribuent à leur action, etc.

Dans ce cadre, l'apprentissage des élèves pour l'enseignant connaît diverses figures selon les moments et que les travaux de recherche ne situent pas toujours les uns par rapport aux autres. Le long terme, celui de l'année par exemple, vise l'acquisition de notions et de compétences qui feront l'objet d'une évaluation ; le moyen terme vise l'acquisition de procédés particuliers liés à un domaine de connaissances (l'électrocinétique en sciences physiques, par exemple), le court terme concerne la mise en place et la gestion d'une séance avec ses aléas et ses surprises, ses continuités et ses ruptures. La plupart des recherches portent sur ce temps court et proposent des analyses fines du déroulement de séances généralement en termes d'épisodes, de scénarios interactifs, etc. ce qui contribue à l'étude du fonctionnement du professeur (de son action) dans une situation, ici et maintenant, mais ce qui ne rend pas compte de son activité. Cette dernière, traversée par ces différentes temporalités, renvoie à des réalités sociales différentes et des événements psychologiques distincts, des contraintes différentes, etc. En d'autres termes, l'unité d'analyse de l'activité enseignante ne peut se confondre avec celle de l'étude du fonctionnement du professeur dans une situation particulière. Si ce dernier peut nous renseigner sur l'activité, cette dernière permet de comprendre en retour les ressorts de l'action, comme nous le montrent les méthodes d'autoconfrontation (voir la deuxième partie de ce numéro). Mais plus encore, en quoi l'étude de l'action professorale circonscrite à un cours dans une classe permet-elle de saisir les gestes du métier ? La distinction entre but de l'action et motif de l'activité revêt une importance épistémologique redoutable pour le chercheur : comment

⁷ L'activité entendue par les ergonomes n'a rien de comparable avec le sens pédagogique de ce terme qui concerne généralement les élèves.

⁸ « Le verbe « apprendre » mérite bien ses guillemets, car l'enfant qui apprend participe à une sorte de géographie culturelle qui soutient et donne forme à ce qu'il est en train de faire, sans laquelle il n'y aurait tout simplement pas d'apprentissage » (Bruner, 1991).

définir l'unité d'analyse de l'action professorale ? Comment dimensionner les situations qui permettent de l'étudier ? Quelle pertinence entre les résultats obtenus et les gestes du métier ?

L'activité professorale répond à des motifs qui visent à engendrer des effets socio-cognitifs durables pour servir des valeurs communes (former l'esprit critique, développer des compétences chez les élèves, former des citoyens, etc.). Ainsi le choix professionnel que font les individus pour devenir professeurs témoigne d'un engagement à la fois social et individuel. Ces motifs qui forment une « nébuleuse complexe » font aussi l'objet d'une mise en forme dépendante du « phasage » de l'activité. En la matière, il est classique de distinguer la phase de conception de celle de réalisation, même si, comme on va le voir, l'activité enseignante établit non seulement des rapports entre les deux, mais aussi des « recouvrements ». Cependant, l'activité saisie dans une phase ou dans leur interrelation peut mettre en concurrence, en tension ou en conflit les différents motifs ou encore les motifs et les buts. Ce qui ne manquera pas de poser problème au professeur, de susciter chez lui des dilemmes qu'il aura à arbitrer, etc. Ici aussi la dimension collective prend des configurations particulières qui modifient la structure l'activité (Cole et Engeström, 1993), « à un moment donné ».

Par exemple, l'activité de l'enseignant en classe consiste à organiser un milieu de travail collectif pour instaurer chez les élèves un rapport culturel à un objet de savoir, afin de modifier leur rapport personnel à ce savoir⁹. L'objet de l'activité professorale est ici l'organisation collective du milieu-classe, la distribution des tâches aux élèves dans le temps, l'organisation d'un dialogue didactique, la construction du sens du faire et du dire, sa reprise dans une inscription temporelle et dans l'histoire du groupe classe, etc. En d'autres termes, l'objet de l'activité du professeur ici consiste à avoir une « classe qui tourne », il construit un milieu de travail pour faire agir les élèves. Cette construction renouvelée d'un jour sur l'autre ou d'une classe à l'autre se fait au prix de tensions, de conflits qui contraignent le professeur à composer avec lui-même. L'analyse de l'activité s'intéresse à la fois à ce que le professeur fait avec ses élèves dans le but de faire, de comprendre ou d'apprendre, mais elle s'intéresse aussi à l'effet du travail sur le professeur lui-même. Bien souvent ce qui n'a pas été réalisé est plus important que l'accomplissement effectué, le fait que « tout se passe bien » n'engendre pas nécessairement une satisfaction chez le professeur qui n'a pas pu aller « jusqu'où il voulait » ; les choix effectués et les décisions prises, même s'ils sont à ses yeux efficaces, ne sont pas exempts d'interrogation et d'incertitude sur leur bien fondé. Dans l'activité, comme le montre à juste titre Clot (1999), le réalisé et le non-réalisé sont tout aussi importants l'un que l'autre, mais, de surcroît, ils s'inscrivent dans une dynamique où ils sont mis en perspective : « comment faire ce qui ne l'a pas été ? », « Comment reprendre ce qui n'a pas marché ? », etc. Mais c'est aussi le cas pour le professeur qui change une série d'exercices ou de textes, alors que les « séances étaient rodées » au motif de ne pas s'ennuyer ou de renouveler le plaisir de « faire autrement ». C'est le développement de cette activité qui fait que le métier reste vivant, qu'il soit aussi « prenant » et « éprouvant », dans tous les sens de ces termes.

L'activité professorale n'est pas uniforme et ne se limite pas à un seul milieu, celui de la classe. En lien avec celui-ci, l'activité de conception chez le professeur concerne la redéfinition des prescriptions initiales et la prescription de tâches aux élèves. Comme nous l'avons vu, cette activité se conduit avec d'autres partenaires que les élèves, notamment les collègues de travail. Une des particularités du travail enseignant consiste en ce que le professeur, à partir des prescriptions qui lui sont faites, prescrive à son tour, des tâches aux élèves (Amigues, 2002). Ce travail de conception relève bien souvent de dimensions collectives, même si ces dernières sont plus ou moins rendues visibles dans l'établissement ou se réalisent sur la base d'affinités inter-personnelles. Je reviendrais plus loin sur ces dimensions collectives, mais pour l'instant, il importe de souligner que généralement, les professeurs organisent leur milieu de travail pour concevoir ce qu'ils ont à faire et savoir comment le faire. A nouveau, on notera que l'activité professorale se situe à

⁹ On notera dans cette définition la reprise de la dimension anthropologique dans laquelle Yves Chevallard (1992). inscrit la didactique des mathématiques, mais qui ne se limite pas à cette discipline.

l'articulation de plusieurs logiques, plusieurs temporalités, met en jeu plusieurs partenaires. Elle doit composer avec plusieurs « voies » et plusieurs « voix », c'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle est souvent présentée dans la littérature comme « polyphonique ». Par exemple, le professeur ne prescrit pas aux élèves une tâche seulement à partir des prescriptions officielles, des règles plus ou moins tacites passées avec ses collègues. Il le fera aussi en fonction de l'avancée réalisée par la classe, de ce qu'il connaît des élèves, des difficultés rencontrées jusqu'ici, du parcours qu'il reste à faire, etc. C'est dire que la prescription du professeur ne se réduit pas à l'interprétation personnelle de « consignes », mais représente une réelle activité de conception de tâches que les élèves devront réaliser. En outre le professeur n'est pas le concepteur de tâches dont le contrôle de l'exécution serait confié à d'autres. Il accompagne la réalisation des tâches par les élèves, il veille à son bon déroulement, au besoin en modifiant les conditions de réalisation en cours de route pour que les élèves comprennent ou parviennent simplement au terme de l'exercice (voir Goigoux, 2002). L'activité établit des relations entre la conception du cours, l'organisation de la classe et le contenu de l'activité des élèves. Ainsi « préparer la classe », « prendre la classe » et « faire la classe » sont les facettes d'une même activité. La perspective ouverte par l'approche ergonomique de l'activité enseignante propose de réexaminer cette question par l'analyse des processus qui rendent interdépendants la préparation, le cours et ce qu'en retirent les élèves, là où bon nombre de recherches visent à rendre compte d'une relation causale entre ces différentes « phases ».

L'activité peut être ainsi considérée comme un système qui fixe les rapports entre les prescriptions, les outils, les règles du jeu, les valeurs, les partenaires, leur place dans les différents collectifs, etc. Selon l'objet de cette activité (la classe ou la conception), ces éléments se redistribuent ou se modulent au sein d'une configuration particulière (voir par exemple la présentation qu'en fait Wisner, 1997). Ainsi, selon l'objet de l'activité, les façons de faire, de dire et de penser cet objet spécifique seront différentes. Le fait de pouvoir se dessaisir d'une activité pour pouvoir entrer dans une autre, n'est pas contradictoire avec l'idée que ce qui est réalisé (ou pas) dans l'une a des incidences dans l'autre. L'activité appartient à plusieurs milieux et plusieurs temporalités avec lesquels compose le professeur. Ces va et vient incessants qu'impose le travail sont constitutifs des processus de subjectivation bien décrits par Meyerson (1987) et des nécessaires échanges qu'ils produisent avec les autres. Or ces deux aspects, subjectivation et rapport aux autres, sont généralement peu présents dans les études sur l'enseignement qui négligent le rôle des milieux de travail.

2.3. Milieux et collectifs de travail : une question d'organisation ?

S'intéresser à l'activité enseignante revient à considérer les cadres sociaux dans lesquels cette activité est susceptible ou pas de se développer. Par exemple, il a été avancé à plusieurs reprises dans ce texte que les professeurs organisaient leur milieu de travail et que cette organisation se faisait généralement de façon collective. Cette position repose sur des présupposés historico-culturels, mais qu'en est-il concrètement du cadre organisationnel qu'offre l'établissement? Du point de vue administratif le milieu est organisé dans le sens où il est constitué par le cadre réglementaire qui permet d'accueillir les professeurs et les élèves (emploi du temps, répartition des classes, calendrier des réunions, etc.). De ce point de vue rien ne permet de distinguer les établissements entre eux. D'une certaine façon le professeur nommé dans un établissement devra s'adapter à ce milieu pré-existant à son action. Il pourra participer peu ou prou à certains projets, assurer des responsabilités (professeur principal, par exemple), etc. Mais du point de vue de son travail effectif, liberté pédagogique oblige, il est souverain pour prendre toutes les initiatives qui lui paraissent productives. De fait, dans ce cadre institutionnel, l'activité enseignante est exclue, ce qui ne signifie pas qu'elle soit absente du travail enseignant. Au contraire, elle se manifeste par bien des façons, en particulier en opposant à cette « organisation officielle » une « organisation officieuse » (de Terssac et Christol, 1991) qui se fonde sur d'autres liens, d'autres modes de communication et de production de règles opératoires ou fonctionnelles pour orienter l'action

enseignante. L'activité sort nécessairement du cadre institutionnel donné pour organiser un milieu plus sensible à la diversité et aux particularités des situations « car il n'existe aucun « mode d'organisation unique », satisfaisant à toutes difficultés et soustrayant les protagonistes à la nécessité de redécouvrir leur expérience et négocier leur compromis » (Schwartz, 1996). Mais cette échappatoire montre l'impossibilité du cadre institutionnel à organiser un retour sur les manières de faire, les projets et les valeurs qui fondent les gestes du métier enseignant. A preuve, les différentes réunions ou « heures de concertation » qui permettent d'organiser les moyens de l'action, mais pas nécessairement d'interroger les savoirs ou les compétences incorporées qui la permettent, ou plus simplement ce qui « pré-occupe » les professeurs.

L'organisation que se donnent les professeurs est forcément collective, même si elle ne rentre pas dans la catégorie administrative de « l'équipe pédagogique » et si cette dimension collective peut être à « géométrie variable » (Amigues, Faïta, Lataillade et Saujat, 2002). Cependant, ces collectifs peuvent assurer, selon les établissements, diverses fonctions : un relais entre le prescrit et le réalisé, une source d'auto-prescription, un moyen de construire des outils, un soutien à un engagement personnel, etc. Toutefois, cette « solidarité » plus ou moins grande entre les professeurs se conjugue avec une « division » des fonctions et des responsabilités entre les professeurs, mais aussi entre les professeurs et d'autres catégories de personnels (CPE, assistantes sociales, aides-éducateurs, éducateurs...) impliqués dans l'encadrement des élèves. En d'autres termes, l'établissement n'organiserait pas à proprement parler le travail des professeurs, mais il serait le lieu où le travail professoral produirait de « l'organisation » pour mettre en œuvre l'action. Dans ces conditions on peut mieux comprendre l'hétérogénéité des écoles ou des établissements. Mais l'organisation institutionnelle, centrée sur l'effectuation, exclut de son champ de compétence ces aspects du travail considérés comme « résiduels » alors qu'ils en constituent la matière vivante. Dès lors, cette activité se développe le plus souvent de façon « clandestine » et au prix d'une souffrance liée à une non-reconnaissance du travail effectif, à des impossibilités de penser son métier, son identité professionnelle et personnelle¹⁰.

Cette hypothèse, supportée par la conception ergonomique de l'activité, ouvre sur une voie de recherche encore peu développée qui appelle bien des questions. Deux seront mentionnées dans le cadre de cet article :

- La première concerne les collectifs et plus précisément leur mode de constitution et de fonctionnement. Est-ce qu'un seul collectif peut assurer les fonctions évoquées ci-dessus ? Sont-ils tous des produits de l'action collective ou certains pré-existent-ils à cette action ? Quelle part de collectif se retrouve dans l'action individuelle ? etc. A noter que cette question ignorée par la recherche en éducation est récente en ergonomie (Six et Vaxevanoglou, 1993) et que la façon de la poser demeure encore problématique (Bencheckoun et Weill-Fassina, 2000 ; Maggi et Lagrange, 2002).
- La deuxième, liée à la précédente, est de savoir comment s'articule le cadre institutionnel de l'établissement et le recours ou le développement des ressources collectives pour l'action commune ? Autrement dit quel rapport existe-t-il entre le cadre organisationnel et la possibilité de penser les règles et les outils du métier enseignant ?

Certes, les réponses restent à construire, mais à charge d'inventaire, il semble que nous disposions davantage d'éléments de réponse pour la deuxième question que pour la première. En effet, plusieurs travaux ergonomiques permettent de se situer selon deux points de vue: a) l'établissement ne fournit pas le cadre qui permet de penser le travail enseignant ; c'est un lieu d'exercice dont la vocation naturelle n'est pas de reconnaître l'activité enseignante ou de permettre aux acteurs de penser son développement, fût-ce dans des formes organisationnelles, stabilisées ou

¹⁰ On peut douter que « l'établissement formateur » puisse exister dès lors que le travail enseignant et la transmission de l'expérience professionnelle demeurent invisibles pour l'institution et que le métier est en souffrance.

transitoires ; b) la croyance que l'expérience est transparente et repose sur des références communes constitue un obstacle chez les professeurs et les observateurs extérieurs pour interroger spontanément leurs manières de faire.

Or, d'une part, l'expérience, loin d'être transparente, n'est disponible *a priori* ni pour l'acteur ni pour l'observateur extérieur, comme en témoignent les résultats produits par divers travaux des autoconfrontations présentées. D'autre part, la réflexion sur les gestes professionnels mis en jeu dans les situations de travail ne peut se mener spontanément sur le lieu d'exercice et dans les conditions habituelles. C'est pour ces raisons que l'ergonome de l'activité doit situer son intervention du point de vue des connaissances scientifiques produites et du point de vue de son action sur les transformations des situations de travail auxquelles il participe « forcément ».

III. L' intervention-recherche en ergonomie de l'activité enseignante

L'ergonomie de l'activité considère l'opérateur comme le créateur de son propre travail. Elle place ainsi l'ergonome-chercheur dans une position d'intervention-recherche, qui suppose un mode de collaboration particulier, et dans une posture épistémologique délicate à plus d'un titre. Appelé pour tenter de trouver des solutions à des « dysfonctionnements », il doit s'appuyer, d'une part, sur des connaissances théoriques, bien souvent indisponibles ou lacunaires et, dans le meilleur des cas, reproblématiser celles qui existent. D'autre part, il doit pouvoir s'appuyer sur les savoirs d'actions des acteurs qu'il doit « objectiver » en restituant le sens que ces derniers en donnent au regard des situations dont il faut pouvoir comprendre le fonctionnement et les enjeux ; il doit établir un diagnostic et soumettre des interprétations à l'assentiment des intéressés, qui ne manqueront pas de les réinterpréter à leur convenance. On voit que l'entreprise n'est pas aisée et la façon d'en rendre compte ne l'est pas moins. Je ne présenterai pas ici les modes de production de savoirs à visée scientifique, qu'ils concernent les théories existantes en sciences humaines et sociales ou qu'ils concernent plus précisément les mécanismes et les conditions de l'intervention elle-même. Je voudrais simplement donner quelques éléments relatifs au mode de collaboration entre l'analyste du travail médiatisé par les méthodes utilisées.

L'analyse ergonomique du travail recourt à des « méthodes directes » (observations systématiques, définition de variables et quantification de données (les temps d'exécution, plus ou moins partagés, la quantité d'information traitée, etc.). Pendant longtemps l'étude de l'activité des opérateurs s'est limitée à celle des conduites observables, dont les verbalisations étaient exclues de « l'objectivation ». Mais des entretiens complémentaires étaient aussi nécessaires pour pouvoir saisir les intentions, les buts, les raisons d'agir des acteurs, etc. Toutefois le statut de ce matériau verbal était ambigu : les verbalisations modifient l'activité des sujets, leur dire ne correspond pas à leur faire et, dans le meilleur des cas, en cours d'entretien, l'acteur spontanément tend à rabattre « ce qu'il fait » sur « ce qui est à faire » (voir par exemple Boutet, 1995).

A la suite de Vygotski, des « méthodes indirectes » ont été redécouvertes et développées (voir Clot, 2001) pour dépasser les situations d'entretiens « classiques » et prendre en compte les « données subjectives » qui témoignent des significations que les acteurs attribuent à leurs actions. Ce dernier point a été rendu possible par les méthodes « d'autoconfrontation » qui consistent à « recueillir » le point de vue de l'intéressé en le confrontant à des traces de son action passée. Celle-ci peut se présenter sous la forme écrite (à partir de notes, retranscription de bande audio) ou sous la forme audio-visuelle (bande vidéo). Mais interroger les acteurs sur leurs actions produit des effets : les acteurs découvrent en parlant des choses sur leur travail, celui des autres, des possibilités d'action et de transformation. Il a donc fallu prendre en compte la parole de l'intéressé et fixer son statut épistémologique. C'est ce qu'on fait certains

auteurs (Faïta, 1995, Clot et Faïta, 2000) dans les situations d'autoconfrontation avec vidéo, lorsque le sujet commente pour l'analyste du travail des traces de son activité (voir le texte de Faïta et Vieira, dans ce numéro).

Je n'insisterai pas sur les effets des situations d'autoconfrontation, mais je souhaiterais souligner, avant de conclure, la portée d'une telle méthodologie. Dans le domaine des sciences humaines et sociales, tout d'abord, la prise en compte des activités langagières, comme activité à part entière, constitue une tentative pour saisir l'action selon les intentions, les mobiles, en prenant en compte le sens que les acteurs lui attribuent. Mais l'étude du sens de l'action ne peut faire l'économie de celle de la parole, ou plutôt de reconsidérer l'une comme l'autre dans des rapports dialectiques. Cela a pour conséquence d'abord d'ouvrir ces objets à des approches interdisciplinaires et ensuite de considérer comme un objet d'étude digne d'intérêt le fait que les sujets « disent ce qu'ils ne font pas », qu'ils « fassent autre chose que ce qu'ils disent faire » ou encore que ce qu'ils « disent leur permet de faire... », etc. C'est une manière de considérer ce dire comme relevant d'un « monde vécu » dans lequel l'action considérée s'inscrit et évolue. De ce point de vue, l'autoconfrontation est une situation exemplaire, dès lors que la parole permet de séparer l'action de son vécu et le dialogue permet de réinscrire cet écart dans une histoire individuelle (celle du professeur) et collective (celle de l'intervention et de la collaboration chercheur-praticien, praticiens entre eux). Ce dialogue est maintenu par le chercheur en suscitant des controverses professionnelles.

La collaboration qui s'instaure ainsi par l'entremise de la méthodologie produit un « milieu de recherche associé à un milieu de travail » (Oddone, Rey et Briante, 1981) dans lequel le chercheur et le praticien s'engagent dans une co-analyse de la situation de travail, dans une « co-construction » de faits (Daniellou, 1995) que le chercheur remet en circulation (Daniellou, 1996) auprès des praticiens qui les soumettent à une « validation collective ». Ainsi les interprétations du chercheur sont re-travaillées dans ce collectif tout autant que les faits sur lesquels elles portent. Les résultats de telles recherches reposent sur des critères « internes », distincts des critères « externes » de recherches qui répondent à une question théorique extérieure aux situations laborieuses et dont le point d'application serait le travail enseignant. C'est sans doute une raison qui n'est pas étrangère au fait que les professeurs ne se reconnaissent pas nécessairement dans les résultats de recherche en éducation ou que le transfert de ces résultats ne puisse se faire sur le mode de la « valorisation », bien connu dans ce domaine.

Mais l'enjeu scientifique et pratique des méthodes indirectes comme l'autoconfrontation réside dans le déclenchement et l'accompagnement du développement de l'activité qui n'est pas spontané (Amigues, Faïta, Saujat, 2004). C'est la raison pour laquelle l'ergonome, par son intervention transforme la situation initiale pour mieux comprendre les ressorts de cette activité. Dans des termes vygotskiens, la situation d'autoconfrontation (simple et croisée) ouvre sur une « zone de proche développement ». C'est, comme le propose Saujat (2002), en créant un milieu de travail « extra-ordinaire » sur leur travail « ordinaire » que les professeurs peuvent reprendre la main sur le métier.

IV. Discussion

Cet article a tenté de montrer en quoi les recherches en éducation étaient peu sensibles au travail des professeurs et comment, par là-même, les résultats qu'elles produisent sont éloignés du métier enseignant. L'approche ergonomique de l'activité se distingue d'une approche de l'action professorale qui vise à évaluer les moyens mis en œuvre par le professeur en fonction de l'effet positif attendu sur les élèves. Ainsi, la valeur du travail du professeur, appréciée par ses effets sur les élèves, est systématiquement attribuée par un « observateur extérieur », un inspecteur, un conseiller-pédagogique, un formateur ou encore un chercheur qui examine comment le professeur utilise ces moyens pour faire apprendre les élèves. L'approche ergonomique de l'activité proposée ici adopte un autre point de vue que celui de

l'observateur extérieur, ou du concepteur qui va s'assurer du bon usage que le professeur fait des moyens -ou bien souvent qu'il « aurait dû » en faire- pour être plus efficace auprès des élèves¹¹.

Le point de vue adopté par l'approche ergonomique consiste à comprendre comment à partir des prescriptions qui lui sont faites un professeur, non seulement utilise, mais re façonne les moyens à sa disposition pour accroître, aussi bien « l'efficacité » que « l'efficience » de l'action ; efficacité étant entendue ici comme orientée vers les élèves, mais aussi vers ses collègues qui doivent la reconnaître comme telle.

Ainsi, on a essayé de montrer que les critères pour étudier l'effet du travail sur l'activité du professeur ne sont pas de même nature que ceux qui permettent d'apprécier son action sur les élèves. On ne peut ni les confondre ni les substituer les uns aux autres et on ne peut pas ramener cette activité à la réalisation de l'action.

Aussi convient-il de prendre d'autres références pour reconnaître le travail du professeur et ses valeurs. Trois d'entre elles ont été présentées dans cet article. La première concerne la singularité des situations de travail et les dimensions subjectives. Prendre cette référence consiste à rendre compte des « significations » que les sujets attribuent à leur action, mais c'est aussi reconnaître que les situations « ne demandent pas » à chaque fois les mêmes choses aux individus. Ces derniers sont systématiquement appelés à redécouvrir leur expérience (leur potentialité d'agir), à négocier différemment leurs compromis. La réalisation de l'action répond à des mobiles qu'elle nourrit en retour. Dans ce sens, le « réel de l'activité » ne se réduit pas l'action réalisée, *hic et nunc*, contrainte par le temps et l'espace institutionnels. Le réel de l'activité, pour reprendre les propos de Clot, « déborde » toujours. Mais ces dimensions subjectives, qui incluent des pré-occupations personnelles et professionnelles, ne sont pas déconnectées de dimensions inter-subjectives, de relations sociales qui se tissent à travers divers « collectifs de travail ». Cette deuxième référence au « collectif » permet de situer les significations individuelles (personnelles et professionnelles) dans le rapport aux significations collectives liées, par exemple, à un établissement particulier et à son mode –officiel et officieux- d'organisation du travail. La troisième référence concerne le « métier ». L'expérience professionnelle qui se rejoue dans les situations met à l'épreuve non seulement des actions individuelles, les prescriptions, mais aussi les « règles du métier » (Cru, 1995). De ce point de vue, les établissements situés Zone d'Education Prioritaire constituent, sans doute plus que d'autres, des lieux où le métier est particulièrement mis à l'épreuve et peut connaître des formes de re composition. Ces dernières concernent à la fois les « façons de faire » individuelles et collectives et les valeurs qui y sont associées. Ainsi, les controverses professionnelles provoquées par les autoconfrontations sur les « manières d'agir », sur une technique didactique particulière réfèrent à des valeurs relatives à l'efficacité des gestes, à leur généralité ou à leur spécificité, et à leur pertinence sociale. Ce qu'il « convient de faire » ou de « ne pas faire » relève de « jugements » construits par les gens de métier sur la base de savoirs partagés et historiquement élaborés. Le métier enseignant n'est pas un objet qui se définit *a priori* ou qui se laisse saisir directement par son fonctionnement. Pour mettre à jour ces règles, il faut pouvoir organiser les conditions de son développement, en particulier en proposant des dispositifs de formation qui resituent entre eux les milieux de la formation, de la profession et de la recherche.

¹¹ On voit ici comment les nombreux débats sur le caractère prescriptif ou pas de la recherche en éducation (voir par exemple De Kétély, 1986) portent en creux la question du travail enseignant. Par ailleurs la position d'extériorité du chercheur se traduit dans de nombreux articles par des « implications pédagogiques » qui, en conclusion, préconisent des façons de « mieux faire », des conseils supposés efficaces.

Bibliographie

- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. et Lambert, C. (1994). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les Dossiers d'Education et Formation*, 44.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. et Lambert, C. (1996). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. Deuxième phase. *Les Dossiers d'Education et Formation*, 70.
- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. (pp. 243-262). Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Amigues, R., Faïta D. Lataillade, G. et Saujat, F. (2002). Le rôle méconnu des collectifs de travail dans l'exercice et le développement du métier d'enseignant. *Les Cahiers Pédagogiques* n°406, 16-18.
- Amigues, R. Faïta, D. et Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 57, 1, 469, 41-44.
- Barré-De Miniac, C. et Halté, J.-F. (2002). Didactique du français langue maternelle, in P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. (pp. 157-186). Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Benckroun, T., Weill-Fassina, A. (2000). *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse : Octares Editions.
- Boutet, J. (1995). *Paroles au travail*, Paris : L'Harmattan.
- Bressoux, P. (2002). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Brousseau, G. (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. In Noïfalise, R. et Perrin-Glorian, M.-J. (Eds.). *Actes de la VIIIe école d'été de didactique des mathématiques à Saint-Sauves d'Auvergne*, (pp. 3-46). IREM de Clermont-Ferrand.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris : Eshel.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 12, 1, 73-111.
- Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure de l'enseignant. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 17, 3, 17-54.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie, in Santiago-Delefosse, M et Rouan, G. (Eds.). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. (pp. 125-147). Paris : Dunod.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, n°4, 7-42.
- Cole, M. et Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition, in Salomon, G. (Ed.) *Distributed cognitions . Psychological and educational considerations*. (pp. 1-46). New York : Cambridge University Press.
- Cru, D. (1995). *Règles de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention*. Mémoire EPHE, Paris.
- Daniellou, F. (1995). La construction sociale de et par l'analyse du travail. *Performances Humaines et Techniques*, n° hors série, 25-29, Paris I.
- Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Toulouse : Octares Editions.
- Davezies, P. (1993). Eléments psychodynamique du travail, *Education Permanente*, 116, 33-46.
- De Ketele, J.-M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : de Boeck.

- De Landsheere, G. et Bayer, E. (1969). *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales*. Bruxelles : Direction Générale de l'Organisation des Etudes. Collection Pédagogie et Recherche, n°1.
- Dumas-Carré, A. et Weil-Barais, A. (1998). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Berne : Peter Lang.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay et D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- Faïta, D. (1995). Dialogues entre experts et opérateurs, *Connexions*, 65, 77-98.
- Gaonac'h, D. et Golber, C. (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette
- Goigoux, R. (2000). *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Note de synthèse pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Paris VIII.
- Johsua, S. et Dupin, J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : P.U.F.
- Léontiev,
- Maggi, B. et Lagrange, V. (2002). *Le travail collectif dans l'industrie à risque. Six points de vue de chercheurs étayés et discutés*. Toulouse : Octares Editions.
- Meyerson, I. (1987). *Ecrits. Pour une psychologie historique*. Paris : P.U.F.
- Oddone, I. Rey, A. et Brante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : P.U.F.
- Raby, F. (2002). Didactique des langues étrangères, in P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. (pp. 186-202). Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Ropé, F. (1991). *Recherches en didactiques et en acquisition du français langue maternelle. Tendances générales. Belgique-France-Québec-Suisse-1970-1984*. Paris : INRP.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de 3^e cycle soutenue à l'Université de Provence.
- Schwartz, Y. (1996). Ergonomie, philosophie et extraterritorialité, in F. Daniellou (Ed.). *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse ; Octares.
- Tardiff, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Universitaires de Laval.
- Terssac (de), G. et Christol, J. (1991). L'organisation effective : une construction négociée. *Performance Humaines et Techniques*, n° hors série, 29-35.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 10, 2-3, 133-170.
- Wisner, A. (1997). Aspects psychologiques de l'anthropotechnologie. *Le travail Humain*, 3 , 229-254.

